



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM CANLI
DERSLER İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Kadir AKYOL
Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman
Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE**

Burdur, 2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM CANLI
DERSLER İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ**

Kadir AKYOL
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE

Burdur, 2023



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 20/01/2023 tarih ve 456/4 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 30/01/2023 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Kadir AKYOL’un “Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler İle İlgili Algılarının İncelenmesi” konulu tez çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) :

Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE

ÜYE :

Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ

ÜYE :

Doç. Dr. Sezan SEZGİN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Kadir AKYOL

Tarih

İmza

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler İle İlgili Algılarının İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Kadir AKYOL

ÖZ

Günümüzde yaşanan ve uzmanlar tarafından gelecekte de yaşanması muhtemel görülen Pandemi dönemlerinde Uzaktan Eğitim Canlı Dersler gittikçe önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algılarının incelenmesi sınıf öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitimler, canlı derslerin planlanması gibi konularda yol gösterici olacaktır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamış olup, sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuttuğu sınıf, bilgisayar kullanma konusundaki yeterlilikleri, öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir? sorularına cevaplar aranmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma gurubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Isparta ili Merkez ilçesinde görev yapan 439 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Toplam 52 sorudan oluşan taslak ölçek için kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Taslak ölçek Google Form aracılığı ile uzaktan eğitim canlı derslerde aktif görev alan 262 sınıf öğretmenine gönderilerek pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma verileri üzerinden Açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda dört faktörlü yapıya sahip, beşli likert tipinde 39 adet sorudan oluşan son ölçek elde edilmiştir. Sonrasında nihai ölçek 439 sınıf öğretmenine uygulanarak veriler toplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayı olan Cronbach Alpha güvenirlik değeri .949 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuttuğu sınıf, bilgisayar kullanma konusundaki yeterlilikleri, öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmanın başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, araştırmacılara, Pandemi dönemi canlı ders programlarının geliştirilmesine ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algı, Canlı Ders, Sınıf Öğretmeni, Uzaktan Eğitim.

Sayfa Adedi: 156

Danışman: Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE

Investigation of Classroom Teachers' Perceptions About Distance Education Live Lessons

(Master's Thesis)

Kadir AKYOL

ABSTRACT

Distance Education Live Classes have become an increasingly important issue during the Pandemic periods that are experienced today and are likely to be experienced by experts in the future. In this respect, examining the perceptions of classroom teachers about Distance Education Live Lessons will guide about matters such as in-service trainings and planning of live lessons that will be given to classroom teachers. This research aimed to determine the perceptions of classroom teachers about Distance Education Live Lessons and sought answers to the following questions: Does the perception of classroom teachers towards Distance Education Live Lessons show statistically significant differences according to the variables of gender, professional seniority, class they teach, their proficiency in using computers, and educational status? Scanning model was used in the research. The study group consists of 439 classroom teachers working in the central district of Isparta province in the 2020-2021 academic year. As a data collection tool, the Distance Education Live Lesson Perception Scale was developed by the researcher. During the scale development phase, a literature review was conducted and a question pool was created. Expert opinions were taken for the content and face validity of the draft scale consisting of 52 questions. A pilot study was conducted by sending the draft scale via Google Form to 262 classroom teachers actively involved in distance education live lessons. Exploratory factor analysis was performed on the pilot study data. As a result of the analysis, the final scale consisting of 39 questions in five-point Likert type with a four-factor structure was obtained. Afterwards, the final scale was applied to 439 classroom teachers and data were collected. The Cronbach Alpha reliability value, which is the internal consistency coefficient of the entire scale, was found to be .949. Descriptive statistics and one-way analyses of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. According to the results of the analyses, it was found out that the perceptions of the classroom teachers towards Distance Education Live Lessons did not show statistically significant differences according to the variables of gender, professional seniority, the class they teach, their proficiency in using computers, and educational status. It is thought that the present study will contribute to the development of live lesson programs for the Pandemic period and to the literature, especially to the classroom teachers.

Keywords: Classroom Teacher, Distance Education, Live Lesson, Perception.

Page Number: 156

Supervisor: Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her bir aşamasında gece gündüz demeden desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE'ye, beni yüksek lisans yapmaya teşvik eden, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Hasan GENÇ'e, Pandemi döneminin sıkıntılarına rağmen gerek yüz yüze gerekse uzaktan ders yaparak bizleri yetiştirmeye çalışan çok değerli yüksek lisans hocalarıma, üzerimde emeği olan bütün öğretmenlerime, çalışma sırasında bilgilerine başvurduğum tüm meslektaşlarıma, yoğun çalışmalarım sırasında bana her türlü kolaylığı ve desteği veren eşim Neslihan AKYOL'a, çalışmalarım sırasında oyun ve ilgi vakitlerinden çaldığım kızım Berra oğullarım Kayra ve Buğra'ya, yaşamımın her anında destekleriyle yanımda olan babam Ramazan AKYOL'a ve annem Ummahan AKYOL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Isparta, 2023

Kadir AKYOL

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖZ	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler.	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Sayılıtlar	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Eğitim ve Öğretim.	9
2.1.2. Eğitim.	9
2.1.3. Öğretim.	11
2.1.4. Eğitim Teknolojileri.....	12
2.1.5. Uzaktan Eğitim Teknolojileri.	16
2.1.6. Teknoloji Okuryazarlığı.....	18
2.1.7. Uzaktan Eğitim.	21
2.1.8. Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim (Senkron).....	24
2.1.9. Eş Zamansız Uzaktan Eğitim (Asenkron).	25
2.1.10. Harmanlanmış (Blended) Eğitim.....	26
2.1.11. Hibrit (Hybrid) Öğrenme – Hibrit Eğitim.	27

2.1.12. Uzaktan Eğitimin Önemi.	28
2.1.13. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları.	29
2.1.14. Uzaktan Eğitimin Dünya'daki Gelişimi.	31
2.1.15. Uzaktan Eğitimin Türkiye'deki Gelişimi.	35
2.1.16. Acil Uzaktan Eğitim.	43
2.1.17. Algı Kavramı.	47
2.2. İlgili Araştırmalar	48
2.2.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar.....	48
2.2.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar.....	55
BÖLÜM III	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Çalışma Grubu.....	61
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.4. Verilerin Analizi.....	67
3.4.1. Betimsel İstatistik.	67
3.4.2. Çıkarsamalı İstatistik.	68
BÖLÜM IV	69
BULGULAR VE YORUM.....	69
4.1. Genel Betimleyici İstatistik	69
4.1.1. Cinsiyet Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel Veriler.	70
4.1.2. Mesleki Kıdem Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel Veriler.....	71
4.1.3. Okuttuğu Sınıf Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel Veriler.....	72
4.1.4. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Yeterlilikleri Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel Veriler.	74
4.1.5. Öğrenim Durumları Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel Veriler.....	76
4.2. Çıkarımsal İstatistik.....	77
4.2.1. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	77

4.2.2. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kademelerine Göre İncelenmesi.	79
4.2.3. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre İncelenmesi.	81
4.2.4. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Bit Kullanma Yeterliliklerine Göre İncelenmesi.....	83
4.2.5. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	85
BÖLÜM V	88
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Sonuç ve Tartışma	88
5.2. Öneriler.....	90
KAYNAKLAR	93
EKLER.....	111
EK 1.	112
EK 2.	116
EK 3	118
EK 4.	119
EK 5.	120
EK 6.	121
EK 7.	124
EK 8.	126
EK 9.	128
EK 10.	130
EK 11.	132
EK 12.	133

KISALTMALAR

AUE: Acil Uzaktan Eğitim

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

FRTEM: Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖFM: Öğretici Filmler Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ULAKBİM: Ulusal Akademik Bilgi ve Ağ Merkezi

YAYKUR: Yaygın Yükseköğretim Kurumu

YEĞİTEK: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

TABLolar DİZİNİ

Tablolar

Sayfa

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Sınıflandırılması ve Karşılaştırılması	18
Tablo 2. Dünyada Uzaktan Eğitimle İlgili İlk Uygulamalar	32
Tablo 3. Uzaktan Eğitim İle Acil Uzaktan Eğitim Arasındaki Farklar	44
Tablo 4. Araştırmanın Çalışma Gurubu	62
Tablo 5. Açıklayıcı Faktör Analizinde Binişik Olan ve Analizden Çıkarılan Maddeler	65
Tablo 6. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Uyum İndeksleri	67
Tablo 7. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Verilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	69
Tablo 8. Cinsiyet Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	70
Tablo 9. Mesleki Kıdem Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	71
Tablo 10. Okuttuğu Sınıf Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	73
Tablo 11. BİT Kullanma Yeterlilikleri Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	74
Tablo 12. Öğrenim Durumları Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	76
Tablo 13. Cinsiyet Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları	78
Tablo 14. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları	78

Tablo 15. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Ortalama Puanları.....	79
Tablo 16. Mesleki Kıdem Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları.....	79
Tablo 17. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	80
Tablo 18. Mesleki Kıdeme Göre Ortalama Puanlar.....	81
Tablo 19. Okutulan Sınıf Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları.....	81
Tablo 20. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfa Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	82
Tablo 21. Okuttukları Sınıflara Göre Ortalama Puanlar	83
Tablo 22. BİT Kullanma Yeterlilikleri Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları	83
Tablo 23. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin BİT Kullanma Yeterliliklerine Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları	84
Tablo 24. BİT Kullanma Yeterliliklerine Göre Ortalama Puanlar.....	85
Tablo 25. Öğrenim Durumları Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları	85
Tablo 26. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları	86
Tablo 27. Öğrenim Durumlarına Göre Ortalama Puanlar.....	87

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve sayıtlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde ve geçmişte eğitim ve öğretim toplumların öncelikli konuları arasında yer almıştır. Geçmişten gelen bilgi ve kültür, eğitim ve öğretim sayesinde gelecek kuşaklara aktarılabilir. Bu nedenle de eğitim ve öğretim gelecekte de insanlığın öncelikli konuları arasında olmaya devam edecektir. Dünya genelinde ve Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ulusal Akademik Bilgi ve Ağ Merkezi’nin (ULAKBİM) “Bilim Dallarında Dünya, Ülkeler ve Gruplara Ait Veriler: Sosyal Bilimler (2010-2015)” başlıklı raporuna göre: dünya genelinde Sosyal Bilimlerde Eğitim–Eğitim Araştırmaları 174.236 adet yayınla üçüncü sırada yer almaktadır. Türkiye aynı dönemde Sosyal Bilimlerde 25.950 yayın üretmiştir. Sosyal Bilimlerin içerisinde ise en çok yayını Eğitim–Eğitim Araştırmaları bilim dallarında üretmiştir (%28.64) (Türkiye Bilimsel Performans Yayın Raporları, 2015).

Eğitim ve öğretimin daha etkili ve daha kalıcı olabilmesi için örgün eğitim kurumlarında yüz yüze verilmesi gerekmektedir. Ancak dünyada ve ülkemizde örgün eğitim kurumlarına ulaşmanın mümkün olmadığı durumlar geçmişten günümüze yaşanmaya devam ettiğinden uzaktan eğitim zorunlu hale gelebilmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı görülmüştür: Türk Dil Kurumu (TDK) uzaktan eğitimi; “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak tanımlamıştır. Uzunboylu ve Tuncay (2012) ise uzaktan eğitimi; “Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olduğu halde gerçekleştirdiği eğitim” olarak tanımlamışlardır. İşman (2015) uzaktan eğitim kavramını “Aynı ortamı paylaşmayan

öğrenci ve öğretmenlerin iletişim teknolojileri ve klasik posta hizmetleri ile öğrenme öğretme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir” şeklinde tanımlamıştır.

Yüz yüze eğitim modelinin yetersiz olduğu durumlarda, eğitim öğretim faaliyetlerinde, eğitim hedeflerinde, eğitimden sorumlu kurumların faaliyetlerinde, müfredatın içeriğinde güncel düzenlemeler ve dönüşümler yapmak, bir zaruret olarak ortaya çıkmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Yüz yüze eğitim ve öğretimin yapılamaması uzaktan eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamasının bazı kaynaklarda 1728 yılında bazı kaynaklarda 1840 yılında başladığı belirtilmektedir. 1728 yılında Boston Gazetesinde Caleb Philips tarafından mektupla steno derslerinin verileceğine dair bir ilan verilmiştir. Eğitimin verilip verilmediği, verildiyse nasıl verildiğine dair bir kanıt bulunamamıştır. Bu nedenle bazı kaynaklarda ilk uzaktan eğitim çalışmasının 1840’ta İngiltere’de, Isaac Pitman isimli stenograf tarafından başlatıldığı kabul edilmektedir. Isaac Pitman, İngiltere’nin Bath şehrinde, mektup vasıtasıyla steno öğretmeye başlamıştır (Verduin & Clark, 1994). Posta ile başlayan uzaktan eğitim gazete, radyo, televizyon araçları ile devam etmiş, en yaygın kullanımına ise günümüzde internet tabanlı uzaktan eğitim modelleri ile ulaşmıştır.

Geçmişte yaşanan örgün eğitim kurumlarına ulaşamaması durumu günümüzde de farklı nedenlerle var olmaya devam etmektedir. Günümüzde yaşanan ve gelecekte de yaşanması uzmanlar tarafından muhtemel görülen Pandemi (salgın hastalık) dönemlerinde örgün eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim mümkün bulunmamaktadır. Nitekim Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 29 Aralık 2020 tarihinde bir açıklama yaparak: “Bu bir uyarı alarmıdır, gelecekte daha da şiddetli olabilecek bir salgına karşı hazırlanmalıyız” sözüyle günümüzde yaşanan Covid-19 kaynaklı Pandemi sürecinin gelecekte farklı boyutlarla ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

Bilim dünyasındaki teknolojik gelişmelere paralel olarak Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT: bilgisayar, yazıcı, kamera, projeksiyon, akıllı tahta vb.) eğitim öğretim sistemi içerisine hızlıca entegre olmuş ve birçok amaçla kullanılmıştır. Bilgisayarlar eğitim öğretim alanında, eğitim etkinliklerinin yönetimi ve organize edilmesinde, Ar-Ge çalışmalarında, eğitim öğretimin ölçme ve değerlendirmesinde, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinde, sunum ve içerik geliştirme

çalışmalarında kullanılmak amacıyla birçok görevi yerine getirmede kullanılmaktadır (Güzeller ve Korkmaz, 2007). Bu nedenle örgün eğitim kurumlarında yüz yüze eğitimin devam ettiği süreçte ve günümüzde yaşanan Pandemi dönemi kaynaklı eğitimin tamamen BİT sayesinde uzaktan eğitimle (eş zamanlı-eş zamansız) devam ettiği süreçte öğretmenlerin iyi bir teknoloji okur yazarı olması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017’de yayımladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporunda konunun önemine dikkat çekmiştir. Rapora göre, BİT’in eğitim öğretim faaliyetlerinde eğitimciler tarafından etkin kullanımı, eğitimcilerin sahip olması beklenen yetkinliklerden biri olarak sunulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

2019 yılının son çeyreğinde Çin’in Wuhan şehrinde tespit edilen Covid-19, 2020 yılının başından itibaren ülkemizi ve tüm dünyayı etkisi altına alarak Pandemiye neden olmuştur (Demir ve Özdaş, 2020). Dünya genelinde yaklaşık bir buçuk milyar K-12 öğrenci gurubu ile üniversite öğrencileri Pandeminin getirdiği eğitim sorunundan etkilenmiştir. Pandeminin yaşandığı ülkeler yüz yüze eğitimlere ara vererek ellerindeki tüm imkânları kullanmış ve eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan da olsa devam etmesine yönelik acil kararlar almışlardır. Alınan kararların ve yapılan çalışmaların ana amacına bakıldığında aksayan eğitim faaliyetlerine geçici de olsa çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Kimi ülkeler televizyon yayınları ile öğrencilere ulaşmaya çalışırken, kimileri internet tabanlı bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğretmen ve öğrencilerin uzaktan da olsa bir araya getirilmesini sağlamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla her ülke yaşanan duruma imkânları ölçüsünde farklı tepkilerde bulunmuştur. Eğitim öğretimin devam ettirilmesi anlamında yapılan çalışmalara bakıldığında planlı programlı yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleriyle tam örtüşmediği görülmüştür. Bu yüzden başlangıçta ilgili alan uzmanları tarafından tam anlamıyla isim verilemeyen bu çalışmalara sonradan Acil Uzaktan Eğitim (AUE) ismi verilmiştir (Sezgin, 2021).

AUE planlı uzaktan eğitim süreçleri düşünüldüğünde mükemmel olması beklenmeyen ancak buna karşılık eğitsel faaliyetlerin devam etmesini sağlayan bir tamir süreci olarak görülebilir (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). AUE’de hedeflenen sadece acil eğitim ihtiyacını karşılamakken uzaktan eğitim planlı bir şekilde oluşturulmuş sistematik bir eğitim biçimidir (Bozkurt, Jung, Xiao, Vladimirsch,

Schuwer & Egorov, 2020). Toquero (2021) AUE çalışmalarının Pandemi kaynaklı eğitim açığını kapatması açısından kilit rol oynadığını belirtmiştir. Planlı ve programlı yapılan uzaktan eğitim ortaöğretim ve üniversite seviyesinde kullanılıyorken AUE sürecine ilköğretim ve hatta okul öncesi öğrencileri de dâhil edilmiştir. İlköğretim ve okul öncesi öğrencilerinin sürece dâhil olması AUE faaliyetlerinin önemini bir kat daha arttırmıştır. Dolayısıyla örgün eğitim kurumlarına ulaşamayan Pandemi gibi durumlarda uygulanması zorunlu olan AUE sürecinin kuramsal temellerinin oluşturulması, güncel bilgi ve iletişim teknolojilerinin takip edilmesi, eğitim paydaşlarının kriz durumlarına yönelik önlemler alması gerekmektedir.

Ülkemizde uzaktan eğitimin geçmişine bakıldığında yetişkin eğitimlerinde, üniversitelerde, açık liseler ve açık ortaokullarda kullanıldığı görülmektedir. MEB aldığı kararla 13 Mart 2020 tarihinde tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara vermiştir. Sürecin devamında ise okullarda yüz yüze eğitimin devam edemeyeceği anlaşıldığından önce televizyondan uzaktan eğitim başlamış, daha sonra ise Uzaktan Eğitim Canlı Dersler yolu ile eğitim ve öğretim devam etmiştir. Bu süreçte ülkemizde uzaktan eğitim ve Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ilkokullarda ilk defa kullanılmaya başlamıştır. Bununla beraber ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri Uzaktan Eğitim Canlı Dersleri ilk defa kullanmaya başlamışlardır.

Bu süreçte internet tabanlı BİT kullanan sınıf öğretmenleri Pandemi dönemi ilkokul eğitiminin baş aktörü olmuşlardır. Sınıf öğretmenleri bir taraftan kendileri için Uzaktan Eğitim Canlı Derslerin gerektirdiği internet ve donanım eksikliklerini tamamlarken bir taraftan da öğrencilerin ihtiyacı olan donanımların tamamlanmasına rehberlik etmiştir. Ayrıca Uzaktan Eğitim Canlı Ders platformlarının kullanımını öğrenen sınıf öğretmenleri, aynı platformları öğrencilerin kullanabilmesi için de rehber olmuşlardır. Pandemi döneminde sınıf öğretmenleri ders planlamalarını yaparak Uzaktan Eğitim Canlı Derslerle öğretme öğrenme sürecini gerçekleştirmiş, mümkün olabildiğince de ölçme değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir (Saygı, 2021).

Uzaktan Eğitim Canlı Derslerin ne zaman hayatımızdan tamamen çıkacağı ya da yeni salgın durumları ve doğal afet durumlarında ne zaman tekrar hayatımıza gireceği bilinmemektedir. Covid-19 kaynaklı Pandemi dönemi sona erse bile Dünya Sağlık Örgütüne göre gelecekte Pandemi dönemlerinin tekrar yaşanabileceği ön

görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Uzaktan Eğitim Canlı Derslerin ilkokullardaki uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslerle ilgili algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

“Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algıları nedir?” sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Alt problemler. Araştırmada aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algılarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algılarında okuttuğu sınıflara göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algılarında bilgisayar kullanma konusundaki yeterliliklerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algı düzeylerinde cinsiyete, mesleki kıdeme, okuttuğu sınıfa, bilgisayar kullanma konusundaki yeterliliklerine, öğrenim durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Örgün eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim imkânına ulaşamayan bireyler için uzaktan eğitim uygulamaları fırsat ve imkân eşitliği oluşturmuştur. BİT'in eğitim sisteminde kullanılmaya başlanması ile birlikte uzaktan eğitimin kullanım alanları genişlemiş, uzaktan eğitim alan bireylerin sayısında hızlı bir artış olmuştur. Mektupla başlayan uzaktan eğitim uygulamaları BİT sayesinde öğretmenin ve öğrencinin aynı anda birbirini gördüğü ve duyduğu, karşılıklı etkileşim kurduğu internet tabanlı platformlar üzerinden yapılmaya başlamıştır (Bozkurt, 2017).

Günümüzde yaşadığımız ve gelecekte de yaşanması muhtemel görülen Pandemi gibi, örgün eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim yapılamaması, uzaktan eğitimin önemini bir kat daha arttırmaktadır. Yüz yüze eğitimin yapılamadığı Pandemi döneminde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim ve öğretim Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile yapılmaya başlamış ve kötü hava koşulları, doğal afetler gibi durumlarda da halen yapılmaya devam etmektedir. İlkokul öğrencilerinin gelişim dönemleri itibari ile genel olarak somut işlemler döneminde olmaları, okuma yazma öğretimi, dört işlem becerileri, yaşama ilişkin temel beceriler, öğrencilerin sosyalleşmeye olan ihtiyaçları düşünüldüğünde Uzaktan Eğitim Canlı Derslerin önemi daha da artmaktadır (Tanhan ve Özok, 2020).

Alanyazına bakıldığında Pandemi öncesi uzaktan eğitim çalışmalarının günümüze göre daha az olduğu ancak Pandemi dönemiyle birlikte bu yöndeki çalışmalarda yoğun bir artış olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği, uzaktan eğitimin kalitesinin değerlendirildiği, uzaktan eğitim algısının metaforlar yoluyla incelendiği nitel çalışmalar ile Ağır (2007) ve Gök (2011) tarafından yapılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının incelendiği nicel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Alanyazında nicel çalışmaların daha baskın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının araştırıldığı çalışmalara ise daha az rastlanılmıştır.

Alanyazında Ağır (2007) Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği geliştirerek ilköğretim öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelerken Ağır'ın tutum ölçeğini kullanan bazı araştırmalar olduğu, Gök (2011) öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik algılarını çeşitli değişkenler

açısından incelerken Gök'ün oluşturduğu algı ölçeğini kullanan bazı araştırmaların olduğu, Gündüz (2013) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelerken Gündüz'ün oluşturduğu algı ölçeğini kullanan bazı araştırmaların olduğu, Yıldız (2015) “Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği” geliştirerek uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algılarını ve uzaktan eğitime ilişkin yarar algılarını incelerken Yıldız'ın oluşturduğu ölçekleri kullanan bazı araştırmaların olduğu, Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, (2020) ortaokul öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği, Çokyaman ve Ünal'ın (2021) uzaktan eğitim dersi veren farklı branşlardaki öğretmenlerin ve uzaktan eğitim dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlar yoluyla incelediği, Çok (2021) tarafından geliştirilen algı ölçeği ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmüştür.

Yapılan çalışmalara bakıldığında ilkokulda uzaktan eğitimin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. İlkokullarda uzaktan eğitimin ilk defa yapılıyor olması başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm paydaşlara önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu nedenle “Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili algıları nedir?” sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, araştırmacılara, sınıf öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitimlerin planlanmasına, Pandemi dönemi canlı ders programlarının geliştirilmesine, canlı derslerin planlanmasına ve alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma sırasında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek sayesinde alanyazına öğretmenlerin algılarını ölçecek bir ölçüm aracı kazandırılmıştır. Geliştirilen ölçeğin araştırmacılar tarafından farklı kademelerdeki farklı branş öğretmenlerine uygulanarak, alanyazındaki çalışmaları nicel ve nitel olarak arttıracığı ön görülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Isparta ili Merkez ilçede görev yapan ve canlı derslerde aktif olarak görev alan sınıf öğretmenlerine, araştırmacı tarafından oluşturulan Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Sayıtlar

- Anket uygulanan sınıf öğretmenleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine samimi cevap vermişlerdir.
- Veri toplama araçları araştırma için yeterlidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusuyla alakalı literatür taraması yapılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Eğitim ve öğretim. Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslerle ilgili algılarının incelenmesi tez konusu kapsamında hem örgün eğitim kurumlarında yüz yüze yapılan hem de Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde yapılan eğitim ve öğretim kavramlarının üzerinde ayrı ayrı durulması önem arz etmektedir. Eğitim ve öğretim çoğu zaman birlikte kullanıldığından ya da birbirlerinin yerine kullanıldığından iki kavramın aynı anlama geldiği algısı oluşabilmektedir. Bu yüzden eğitim ve öğretim kavramlarını ayrı ayrı tanımlamak, aralarındaki farkları ortaya çıkararak yanlış kullanımların önlenmesi gerekmektedir (Akyüz, 2014).

2.1.2. Eğitim. İnsanlık tarihinin başından beri eğitim insanların üzerine düşündüğü, araştırma yaptığı, tartışma ve tanımlamalar yaptığı bir kavram olmuştur. Kökleri bu kadar derin olan bir kavram üzerinde farklı toplumlardan farklı bilim adamları farklı tanımlamalar yapmıştır. Bu nedenle tek bir tanımlama yapmak oldukça güçtür. En genel ve kabul gören tanıma göre: “Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı olarak toplumun onayladığı, kabul ettiği (istendik) yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 2013; Çiftci, 2008).

Toplumları oluşturan insan var olduğundan itibaren sahip olduğu bilgi birikimini, yaşam tecrübelerini, kültürünü gelecek kuşaklara eğitim sayesinde aktarmaktadır. Bugünün bilim dünyasındaki bilgi birikimi eğitim sayesinde gerçekleşmiştir. Geçmişe ait bilgi birikimini çocuklara ve gençlere eğitim sayesinde aktarmaya çalışan toplumlar bu sayede geleceklerini de planlamaya çalışmışlardır. Toplumundaki her bireyi her

yönüyle geleceğe hazırlamak eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur. Bu durum en ilkel kabile yaşamında olduğu gibi en çağdaş toplumlarda da geçerliliğini korumaktadır. Eğitim bireyleri modern dünya ile uyumunu sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmaktır (Aziz, 1982). Eğitimin asıl hedefi kişiyi etkin biçimde yetiştirmek ve her alanda gelişimini desteklemektir (İşman, 2015).

Eğitim, öğretiminde içinde bulunduğu daha geniş kapsamlı bir kavramdır (Çiftci, 2008). Bireyler doğumdan ölüme kadar okulda, sokakta, evde, meslekte, emeklilikte, ailede ya eğitir ya da eğitilir. Bir babanın çocuğuna balık tutmayı öğretmesi bir eğitimken aynı çocuğun arkadaşlarına bir oyunu öğretmesi de bir eğitimidir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bireylere planlı ve programlı olarak kazandırılmaya çalışılan her bir kazanım için yapılan çalışmalar da bir eğitimidir. Yani eğitim kişinin doğumundan ölümüne kadar devam eden aktif bir süreçtir.

İnsanlar sosyal yaşamlarının her bir evresinde eğitimle karşı karşıya gelmektedir. Çevreleriyle kurdukları iletişim ve etkileşimler sayesinde var olan zihinsel ve fiziksel becerilerine yenilerini eklemektedirler. Bu sayede eğitim bireyi sürekli değiştiren ve geliştiren bir sürece dönüşür. Bireyler yeni bilgileri çevreleri ile iletişim kurarak, toplumsal hayatın getirdiği birlikte yaşam ortamlarında, bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak, aile kurma ve sürdürme konularında edinebilirler (İşman, 2011). Çevre ile kurulan iletişim ve etkileşim sayesinde yeni bilgiler öğrenilirken bir taraftan da davranış değişiklikleri meydana gelmektedir.

Planlı ve plansız yapılan her bir eğitim faaliyeti belli amaçlar doğrultusunda sürdürülmektedir. Bireylerin günlük yaşamını kolaylaştırmak, daha rahat ve çağdaş bir yaşam sürmek, karşılaşılan güçlüklerle mücadele edebilmek gibi amaçlar bunlardan bazılarıdır. Akyüz'e (1981) göre eğitim, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmesine katkı sunarak gündelik hayatına etki eden dinamik bir güçtür. Eğitimde daha çok üzerinde durulan gruplar ise çocuklar ve gençler olmuştur. Çocuklar ve gençlere iyi bir eğitim verilerek bir taraftan onların iyi bir yaşam sürmeleri amaçlanırken diğer taraftan toplumun gelecek nesillerinin korunması amaçlanmaktadır. İnal'a (1991) göre eğitim: Tecrübesiz genç nesile tecrübeli yetişkin neslin etkisidir. Durkheim & Fauconnet (1950) de benzer bir tanım yaparak eğitimi, "Daha yaşlı kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır duruma gelmemiş kuşaklar üzerindeki eylemi" olarak tanımlamıştır.

Baykul'a (1992) göre eğitim "Belirlenen hedeflere göre hem var olan bazı davranışları değiştiren hem de yeni davranışları oluşturan bir sistemdir". Balcı'ya (2007) göre eğitim "Fertlerin bireysel tecrübelerini karşılıklı aktarımları sırasında ortaya çıkar ve bireylerin davranışlarında istendik yönde değişiklik gerçekleştirilmesi sonucunu doğurur". Arslan'a (2009) göre eğitim "Önceden belirlenmiş ilkelere göre, planlı uygulamalarla, bireylerin davranışlarında belirli gelişmelerin sağlanması sürecidir". Ertürk'e (2013) göre eğitim "Bireyin davranış biçimlerinde bireysel yaşantıları ile ve kasıtlı biçimde istendik davranış oluşturma sürecidir". TDK'na (2021) göre eğitim "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etmedir". Yapılan eğitim tanımları ışığında eğitimi "Her yaştaki insanın ihtiyaçlarına göre yaşamına katlı sunacak, yaşamını zenginleştirecek bilgi ve davranışları kazandırma süreci" olarak tanımlamak mümkündür.

Eğitim planlı ve programlı olup olmamasına göre Formal Eğitim ve İnformal Eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitim, belirli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilen eğitimidir. Formal eğitimde; amaçlar bellidir, hazırlanan program doğrultusunda planlı olarak uygulanır. Eğitim öğretimin planlanması, uygulanması ve izlenmesinden öğretmen sorumludur. Eğitim ve öğretim süreci baştan sona özel bir ortamda öğretmenin kontrolünde yürütülür. Süreç içerisinde gerektiği zamanlarda ve süreç sonunda değerlendirilir (Demirel ve Ün, 1987). İnformal eğitim, plansız ve programsız, hayatın akışı içinde kendiliğinden oluşan eğitimidir. Birey, gündelik hayatta yaşadığı olaylar ve dâhil olduğu grubun üyeleriyle etkileşime girdikçe farkında olmadan yeni bilgi ve beceriler öğrenir. Bu tür öğrenilen yeni bilgi ve beceriler bireyin bulunduğu her ortamda kendiliğinden oluşur (Demirel ve Ün, 1987).

2.1.3. Öğretim. Yapılan eğitim faaliyetinin öğretim olarak isimlendirilebilmesi için bazı şartların olması gerekmektedir. Bunlar: planlı ve programlı olması, hedef ve kazanımların önceden belirlenmesi, profesyonel kişi ya da kişiler tarafından verilmesi, belirli bir mekân veya ortamın olmasıdır. Eğitim, öğretimin de içinde bulunduğu kapsamlı bir kavramdır (Çiftci, 2008). Başka bir

deyişle öğretim, kişinin yaşamı boyunca devam eden eğitiminin, özel bir ortamda planlı programlı şekilde gerçekleştirilen bölümüdür. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır. Eğer öğretilenler kişinin davranışlarında değişikliğe sebep oluyorsa eğitime dönüşür (Çiftci, 2008). Öğretim, “Önceden saptanmış amaçlara varmak için kenarları parmaklıklarla çevrili bir yolu izlemeye benzer; eğitim ise, yolun sağındaki ve solundaki tarlalarda (örneğin bir harita ile) özgürce dolaşmaktır” (Romizowski, 1986).

Öğretim eğitimin içinde yer alan bazı etkinlik ve faaliyetlerdir. Başka bir ifadeyle “Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde gerçekleşmesi beklenen istendik yöndeki davranış değişikliklerinin kazandırılıp, geliştirilmesi amacıyla uygulanan tüm etkinlik ve faaliyetlerin kapsandığı bir süreçtir” (Varış, 1996). Öğretim sistemli ve aşamalıdır. Öğretimle oluşturulmak istenen davranış değişikliği eğitim kurumlarında planlı ve programlı olarak yapılır. Alakuş’a (2003) göre öğretim “Belli bir amaç ve hedef için gerekli bilgileri vermek, gerekli zihin ve beden maharetlerini kazandırma, ders verme işidir”. Yumbul (2021) ise öğretimi “Belli bir plan, şema dâhilinde belirli bir mekân çatısı altında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri” olarak tanımlamaktadır.

2.1.4. Eğitim teknolojileri. Eğitim teknolojileri, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öğrenim sürecine dâhil edilmesidir (Ulaş ve Ozan, 2010). Aslında sınıflarda kullanılan günümüzde çok basit olarak görülen tebeşir, yazı tahtası, silgi, kalem gibi araç gereçler de teknolojinin eğitime sunduğu katkılardır. Ancak günümüzde Eğitim Teknolojileri denilince bunların yerine bilgisayar donanım ve yazılımları, görüntü aktarma sistemleri, kameralar, projeksiyonlar, ses sistemleri gibi öğrenme ortamını, kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik zenginleştiren araç gereçler gelmektedir. Bu araçlara internetin eklenmesi Eğitim Teknolojilerini başka bir boyuta taşımıştır.

İcat ve yeniliklerin ortaya çıkmasındaki ana unsur ihtiyaçlardır. Eğitim ihtiyaçları düşünülerek ve zaman sabit tutularak yapılan bir araştırmada insanların hem deneyimleyip hem de söyledikleri şeylerin %90’lık bölümünü, söylediklerinin %70’lik bölümünü, hem duyup hem gördüklerinin %50’lik bölümünü, gördüklerinin %30’luk bölümünü, duyduklarının %20’lik bölümünü, okuduklarının ise yalnızca %10’luk bölümünü anımsadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Dale, 1969). Eğitimdeki

temel ihtiyaç kalıcı öğrenme ve davranış değişikliği meydana getirmektir. Bu nedenledir ki teknolojiadaki gelişmeler hızlı bir şekilde eğitim sistemlerine entegre edilerek Eğitim Teknolojileri sayesinde eğitimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Eğitim ve öğretim sürecindeki öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik, öğrenci-mekân, öğrenci-öğrenci etkileşiminin üst seviyeye çıkarılabilmesi için Eğitim Teknolojilerinden yararlanılmaktadır.

20. yüzyılda ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin 21. yüzyılda da artan bir hızda devam edeceği ortadadır. Eğitimde ve her alanda teknolojinin kullanımı bilginin öğrenilmesini, bilgiye ulaşılmasını, bilginin yayılmasını, bilginin yorumlanmasını ve kullanılmasını daha kolay hale getirerek aynı zamanda bireyselleştirmiştir. Başlangıçta eğitimde kullanılan araç-gereç olarak karşılık bulan eğitim teknolojisi kavramı, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ışığında birey ve teknoloji etkileşiminin artırılması gibi birçok konuyu kapsayan bir disiplin haline gelmiştir (Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut ve Yıldırım, 2008). Bütün bunlara zamanın önemi ve çağın gerisinde kalma riski de eklenince Eğitim Teknolojilerinin önemi daha da artmıştır. Teknolojik gelişmeler buna paralel olarak da Eğitim Teknolojileri ne kadar gelişirse gelişsin, değişen ve gelişen öğrenci ihtiyaçlarına göre kullanılmasının sorumluluğu başta eğitimcilerindir. Eğitimcilerin daha kısa sürede, daha fazla kişiye ve mümkün olan en çok bilgiyi sunmak zorunda olmaları, daha verimli ve etkin öğrenim sürecini sağlayacak yeni eğitsel yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini zorunlu kılar (Alkan, 2011).

Eğitim teknolojisi, eğitim araçlarının öğretmenler tarafından yalnızca kullanılma miktarı değil hangi öğrencilere hangi davranışları kazandırmak amacıyla, eğitim araçlarının hangilerinin, nasıl ve ne kadar süreyle kullanılacağına bilinmesidir (Çilenti, 1994). Eğitim teknolojisi, eğitim kuramlarının öğrenci-öğretmen ekseninde, kuramsal normlar, amaçlar, öğrenme öğretme durumları, öğrenci, iş gücü, mekân, yöntem-teknik, ölçme ve değerlendirme gibi unsurlar tarafından en verimli hale getirilmesidir (Uşun, 2006). Çilenti (1994) ve Uşun'un (2006) da ifade ettiği üzere Eğitim Teknolojileri sayesinde eğitimciler eğitim ve öğretim uygulamalarını zenginleştirerek daha fazla duyu organına hitap etmeye çalışmaktadır. Eğitimciler açısından zorlu olan eğitim ve öğretim süreci kimilerine göre kolaylaşırken kimilerine göre daha da zorlaşabilmektedir. Hem yeni teknolojilerin takip edilmesi,

temin edilmesi, kullanımının öğrenilmesi hem de hangi teknolojinin hangi öğrenciler için nerede ve ne zaman kullanılacağına karar verilip, planlanması ve uygulanması emek, maddiyat ve zaman isteyen bir süreçtir.

Teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle ortaya çıkan Eğitim Teknolojilerinin yararlarına dönük araştırmalar da yapılmaktadır. Eğitim Teknolojisinin yararları (Lortoğlu, 2008):

- Öğrenme ve algılamayı kolaylaştırır.
- İlgi uyandırır, ilginin devamını sağlar.
- Eğitim ortamını sıradanlıktan kurtarır, eğlenceli ve ilgi çekici bir mekan oluşmasını sağlar.
- Öğrenme süresini kısaltır.
- Bilgi ve becerilerin unutulmasını azaltır, hatırlanmasını kolaylaştırır.

Alkan (2011) Eğitim Teknolojilerindeki gelişmelerin beş dönemde incelenebileceğini, her dönemin özgün yönlerinin olduğunu belirtmektedir:

1. Sözlü – Yazılı Dönem: Yazı öncesi, yazının bulunması, matbaanın icadı.
2. Görsel – İşitsel Araçlar Dönemi: Görsel–İşitsel araçların icadı, Televizyonun icadı, Bilgisayar Programlı Öğretim.
3. İkilem Dönemi: Bireysel Eğitim ve Öğretim, Kitlese Eğitim.
4. Otomasyon Dönemi: Bireysel ve Kitlese Eğitim ve Öğretimin Bütünleşmesi.
5. Sibernasyon Dönemi: Geleneksel okul ve öğretmen yapısının tamamen değişimi.

Teknolojinin artan bir hızda eğitime yön verdiği günümüzde eğitim konularıyla ilgili üniversiteler, özel sektör, devlet kurumlarının destekleriyle kongre ve zirveler yapılmaktadır. Ülkemizde de 2014 yılından beri her yıl düzenli olarak Eğitim Teknolojileri Zirvesi yapılmaktadır. 6 Mart 2021’de Pandemi nedeniyle online yapılan zirvede yerli ve yabancı birçok konuşmacıyı bir araya getirerek farklı panel ve çalıştaylar yapılması, katılımcıları teknolojik yeniliklerden ve yeni eğitim yaklaşımlarından haberdar ederek, katılımcılara farklı uygulama deneyimleri yaşatmak, eğitim, iş ve medya iş birliğinde katılımcıların potansiyel üretkenliklerinin

arttırılması, yaratıcı bir şekilde gelişimleri, katılımcılara ilham kaynağı olmak ve öncülük etmek amaçlanmıştır (Eğitim Teknolojileri Zirvesi, 2021).

Eğitim teknolojisi “Genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme veya eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır” (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007). Öğrenme ve öğretme basamaklarının planlanması, uygulanması ve uygulamanın değerlendirilip geliştirilmesi sürecidir (Alkan, 2011). Ülkemizde de eğitim teknolojilerini eğitim ve öğretim sürecine dâhil edebilmek için MEB’e bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bulunmaktadır.

Genel Müdürlük 1951’de görsel ve işitsel eğitim araç ve gereçlerinin üretilmesi ve çoğaltılması, yaygınlaştırılması amaçları ile “Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM)” ismiyle kurulmuştur. 1962’de kurumda “Radyo ile Eğitim Ünitesi” kurulması ile adı “Film Radyo Grafik Merkezi (FRGM)” olmuştur. 1968’de “Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi” (FRTEM) ismiyle TRT ile aynı zamanda TV ile eğitim öğretim yayınlarına başlamıştır. Eğitimde teknolojiyi ve iletişim araçlarını kullanma misyonu olan FRTEM 1992’de “Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB)”, 1998’de Genel Müdürlük statüsüne yükseltilerek adını “Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK)” olarak değiştirmiştir. 2011’de tekrar yapılanmaya giderek günümüzdeki “Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)” adını almıştır (MEB, 2020a).

10/7/2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 311. maddesinde Genel Müdürlüğün görevleri şöyle belirlenmiştir:

- a. Eğitim ve öğretimin teknoloji ile desteklenmesine yönelik işleri yürütmek,
- b. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bilişim teknolojileri ile bilişim ürünlerinin kullanılmasına yönelik çalışmalar yürütmek,
- c. Yaygın eğitim ve öğretime yönelik olarak BİT’e dayalı program, film ve benzeri yayınları hazırlamak veya hazırlatmak, yayınlamak veya yayınlamak,
- ç. Eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknoloji ve gelişmeleri izlemek ve değerlendirmek,

d. Eğitim ve öğretimde teknolojik imkânların tüm yurt çapında etkin ve yaygın biçimde kullanılmasını ve her öğrencinin bilgi teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak,

e. Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

YEĞİTEK tarafından 2011-2012 eğitim öğretim döneminde başlatılan FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi ile MEB birçok okulda etkileşimli tahtalarla eğitim öğretim imkânı sağlamış, internet ağ altyapısı kurmuş ve aynı zamanda da okullara çok fonksiyonlu yazıcılar göndermiştir. Öğretmen ve öğrencilere de tablet dağıtılarak, etkileşimli tahta ve tabletlerde işlenecek ders içerik ve materyallerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. EBA; BİT kullanılarak ihtiyaç duyulan yerlerde teknolojinin eğitimle bütünleşmesini sağlamak, farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencileri kapsamak, ülkedeki tüm öğretmenleri ortak bir paydada buluşturmak ve bu sayede öğretmenlerin eğitim ve öğretime yön vermelerini sağlamak, gelişen teknolojiyi etkili ve yerinde kullanmak amaçlarıyla kurulmuştur. (EBA, 2021a). EBA web sitesi Pandemi sürecindeki yeni tasarımıyla; TRT EBA TV, EBA canlı ders, mesleki gelişim, siber güvenlik portalı, dil öğrenim portalı, akademik destek, okul öncesi portalı, temel eğitim materyali, din öğretimi materyali, ortaöğretim materyali içerikleriyle hizmet vermiştir. EBA günümüzde de öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından aktif olarak kullanılmaya devam etmektedir. EBA'ya eğitimin paydaşları mebbis, e devlet ve e okul üzerinden ulaşabilmektedir (EBA, 2021b).

2.1.5. Uzaktan eğitim teknolojileri. Mektupla başlayan uzaktan eğitim süreci BİT sayesinde farklı bir boyuta ulaşmıştır. BİT'te gerçekleştirilen her yenilik ve icat aynı zamanda uzaktan eğitim sisteminin ve uzaktan eğitim teknolojilerinin adım adım ilerlemesini sağlamıştır. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojileri bilginin dağıtılma yöntemine ve bazı özelliklerine göre sınıflandırmak mümkündür (Sakar, 1997):

1. Gurup: Basılı Materyaller (Kitaplar, dergiler, kaset, CD-Room vb.)
2. Gurup: Radyo ve TV bağlantılı teknolojiler.
3. Gurup: Bilgisayar ve internet bağlantılı teknolojiler.

Birinci grupta bulunan eğitim araçları eğitim alacaklara genellikle postayla gönderilmektedir. Eğitmene ya da öğretmene ulaşamayan durumlar ve zamanlar düşünüldüğünde bu gruptaki eğitim araçlarının günümüzde bile önemli olduğu görülmektedir. İkinci gruptaki teknolojiler uzaktan eğitimi çeşitlendirmek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu gruptaki teknolojiler tek başlarına kullanılmamış birinci gruptaki basılı materyallerle desteklenmiştir. Üçüncü gruptaki teknolojiler sayesinde bilgiler ağlar, bilgisayarlar ve internet aracılığıyla hedef kitleye ulaştırılmıştır (Sakar, 1997). Üçüncü gruptaki teknolojilerin yani günümüz teknolojilerinin kullanımı için gerekli olanlar: bilgisayar, ses sistemleri, kamera, sunucu, ağ bağlantıları ve yazılımdır. Donanım kısmı olan bilgisayar, ses sistemleri ve kameralar, uzaktan eğitim veren kişi ve kuruluşların sunucu adı verilen bilgi havuzlarını, ağ bağlantıları yani internet aracılığıyla ve yazılımlar sayesinde hedef kitleye ulaştırmaktadır. Bu unsurlardan herhangi birindeki aksaklık ya da yeni gelişmeler diğerlerini etkilemekte, uzaktan eğitimin kalitesini olumlu veya olumsuz olarak değiştirebilmektedir (Ergüney, 2017).

Uzaktan eğitim teknolojilerinin sınıflandırılması ve karşılaştırılmasına yönelik bir başka çalışma sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir (Şener, akt. Kökosmanlı, 2022).

Tablo 1.

Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Sınıflandırılması ve Karşılaştırılması

1. Nesil	Basılı materyaller	Ders ve okuma kitapları, kullanma kılavuzları, kurs notları ve bültenler	Maliyeti düşüktür.
2. Nesil	Radyo ve televizyon yayını	Ses ve görüntü kullanılması yoluyla yapılan programlar	Okuma-yazma, telefon rehberinden bilgi arama, matematik, ormanların korunması ve sağlık konularındaki dersler için kullanılmıştır
3. Nesil	Video konferans sistemi	Görüntü ve bilgi iletimli ses iletişim teknolojileri	Sesli-görsel iletişim sağlar.
4. Nesil	Bilgisayar uygulamaları	Uzaktan eğitimde avantajların korunup, dezavantajların azaltılması yönünde faydalar sunan teknoloji	Eğitim ortamını zenginleştirir.
5. Nesil	Web uygulamaları	İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, bilgisayar ve akıllı cihazlar aracılığıyla iletişim ve eğitim uygulamaları	Sesli, görüntülü, kayıtlı video, animasyon, yazılı vb. birçok özellikli uygulamaları mevcuttur.

Teknoloji ilerledikçe uzaktan eğitimde kullanılan donanımlar, eğitim araç ve gereçleri, yazılımlar da aynı şekilde ilerlemekte ve çeşitlenmektedir. Günümüz uzaktan eğitim sisteminde kullanılan teknolojik araçlar ve materyaller: “Radyo, akıllı telefon, tablet bilgisayar, bilgisayar, internet, telekonferans, video bantları, televizyon, CD, CD – DVD ROM, network, intranet, ekstranet, LAN, Note- book, email, Web 1.0, 2.0 ve 3.0” (Uşun, akt. Yumbul, 2021). Uzaktan eğitimde en sık kullanılan yazılım ve programlar ise şu şekilde sıralanabilir: “Moodle, Blackboard, Adobe Connect, Skype, Zoom, ALMS, Perculus, Sakai, Youtube, Sheetzoom, Scorn, Openmeetings, Adobe Presenter, Breeze ve Macromedia” (Yumbul, 2021).

2.1.6. Teknoloji okuryazarlığı. TDK teknolojiyi “bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi” olarak tanımlamaktadır. Ateşten yararlanan, toprağı ve madenleri işleyen, tekerleğı icat eden insanoğlunun bu faaliyetleri birer teknolojik gelişmedir. Yıllar içerisinde aşamalı bir şekilde ilerleyen teknoloji bilgisayarın icadı ile büyük bir ivme yakalamıştır. İnsanoğlu teknolojiye bu gelişmelerin farklı

boyutlarında yer almaktadır. Teknoloji üreten kısım zirveleri görürken, kullanan kısım ortalarda, az kullanan ya da hiç kullanmayan kısım ise teknolojik gelişmelerin alt boyutlarını görmektedir. Çağımız ve geleceğimizin teknoloji temelli oluşumlarla şekilleneceği ortadadır. Dünyada birçok ülke teknolojiyi kullanmaktan çok üreterek gelecekte söz sahibi olmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle de başta geleceğin teminatı olan çocukları ve gençleri olmak üzere toplumun tüm bireylerini birer teknoloji okuryazarı olarak yetiştirmek tüm ülkelerin amaçları arasında yer almaktadır (Tanhan ve Özok, 2020).

Değişen dünya düzeni, yapılan icatlar, güncellenen eğitim programları bireylerden beklenenleri de sürekli değiştirmektedir. Günümüzde bireylerden beklenen yetkinlikler; yeni çıkan teknolojilere hızlı ve kolay uyum sağlamak, teknolojiyi etkili ve verimli kullanmak, teknolojinin etkisini değerlendirmek, her türlü teknolojik problemlere karşı çözümler üretmek, çevre, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi anlayıp gereğini yerine getirmektir (Aydın ve Silik, 2018). Bu da toplumda yaşayan bireylerin çoğunun üst düzey teknoloji okuryazarı olmasını gerektirmektedir.

Uluslararası Teknoloji Eğitim Kurulu (ITEA) teknoloji okuryazarlığını teknolojiyi kullanma, yönetme, anlama ve değerlendirme olarak tanımlamıştır (ITEA, 2000). Toplumdaki bireylerin sahip olması istenilen özellikler örgün ve yaygın eğitimle kazandırılabilirdiğinden, teknoloji ve teknoloji okuryazarlığı kavramlarının ülkelerin eğitim sistemlerine girmesi ve bu yönde eğitimler verilmesi kaçınılmaz bir gerçek olmuştur. 19. ve 20. yüzyılda ortaya çıkan teknolojik icatlar, teknolojideki gelişim ve değişimler, eğitim öğretimin de yapısını değiştirmiş ve var olan eğitim anlayışına yeni bir bakış açısı getirmiştir (Keser, 1991, akt. Bölükbaşı, 2012). Bu anlamda ülkelerin de eğitim ve öğretime bakış açılarındaki değişimler meydana gelmiştir. Ülkeler eğitim ve öğretim programlarında değişikliğe giderek teknolojiyi etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen, yeni teknolojilere hızlı uyum sağlayabilen ve teknolojik anlamda yeni sistem, ürün ve bilgiler üretebilen kişiler yetiştirmeyi amaçlamışlardır (Şad ve Arıbaş, 2010).

İnsan formel ve informel eğitimler sayesinde yeni bilgiler öğrenerek çevresini tanır, dünyayı anlamlandırır. Gardner (1991) okul dışındaki öğrenmelerin, sınıftaki eğitime ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine de katkı sağladığını belirtmektedir. Bunun tersine eğitim kurumlarının bir amacı ve işlevi de günlük yaşamı kolaylaştırmaktır.

Günümüzde insanlar, teknolojinin hayatımızı nasıl etkilediğini ve kendilerinin teknoloji içerisinde ve teknoloji çevresinde hangi durumda olduklarını anlamalıdır (Shackelford, 2007). Balcı ve Eşme (2001) teknolojinin eğitim programlarında olmasını gerektiren sebepleri şöyle sıralamışlardır:

1. Eğitim, çağdaş yaşamdan ve teknolojiden ayrı düşünülemez.
2. Teknoloji eleştirel tavırları geliştirerek yaratıcı kapasiteyi yükseltir.
3. Teknoloji zekâ ve yeterliğin gelişmesine katkıda bulunur.
4. Teknoloji eğitimi, diğer dersleri tamamlar.
5. Teknoloji eğitiminin sonucu olarak, öğrenci okulu ne zaman terk ederse etsin içinde yaşadığı teknik hayata uyum sağlayabilir.

Davies (2011) teknoloji okuryazarlığı içerisinde teknolojik farkındalık, teknolojik eğitim ve teknolojik yetkinliğin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu sürecin başarıya ulaşabilmesi, başta eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin görevidir. Devamında ise toplumun bütün bireylerine görevler düşmektedir. Eğitsel teknolojiler alanında okuryazar olmak bir kereye mahsus bir başarı değil, bireyin ömrü boyunca devam etmesi gereken ve yeni teknolojiler çerçevesinde tekrarlanan bir süreçtir (Davies, 2011). Sürecin başlatıcısı rolünde olan eğitimcilerin sorumluluğu her zaman üst seviyede olmuştur. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğuna (ISTE) göre öğretmenler teknoloji okuryazarı olmalı, eğitim ve öğretimde teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilmeli, öğrencilerine teknolojik eğitim verebilmeli ve teknolojiyi kullanmaları konusunda teşvik etmeli, eğitim ortamını bireylerin teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilmeli, eğitimin paydaşlarıyla iş birliği yapabilmelidir (ISTE, 2000).

Ülkemizde teknolojinin eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil edilebilmesi amacıyla 2003 yılında MEB ile İntel iş birliğinde yürütülen “Intel Gelecek için Eğitim Projesi” sayesinde öğretmen ve öğrencilerin birer teknoloji okuryazarı olabilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Proje ile bilişim teknolojilerini öğretmenlerin yeterli ve güvenli bir şekilde kullanabilmesi, öğretmenlerin uygun olan teknolojileri eğitim ve öğretimde kullanabilmesi, bilişim teknolojilerinin öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak eğitim ortamına dâhil edilmesi hedeflenmiştir. 2003’de uygulamaya konulan proje 2007’de “Intel Öğretmen Programı” olarak yeniden isimlendirilmiştir (Bölükbaşı, 2012). 2010 yılında uygulamaya konulan FATİH projesi sayesinde eğitim ve öğretimde ülke

genelinde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojiyi iyileştirmek ve geliştirmek, bu sayede BİT'in eğitim öğretimde daha çok duyu organına hitap etmesi, BİT'in derslerde etkin ve verimli kullanımı amaçlanmıştır. FATİH projesi ülkemizde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelten ve bu sayede teknoloji okuryazarı insanların yetiştirilmesini amaçlayan en kapsamlı çalışmalardan biridir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011).

MEB'in 2006'da yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Kılavuzunda öğretmenlerin, Türkiye Yeterlik Çerçevesinde (TYÇ) de öğrencilerin birer teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin önemi ve gereği belirtilmiştir. MEB tarafından yayınlanan, tamamen yerli fikirlerle ortaya çıkan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde; “Dijital öğrenme materyalleri geliştiren lider öğretmenler desteklenerek teşvik edilecek, dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek, bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacak, dijital materyaller ile basılı materyaller ilişkilendirilecek, öğretmenlere bunların etkin kullanımıyla ilgili destek materyaller sunulacak, dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılması yaygınlaştırılacak, dijital içerikler kullanılarak, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanacak, öğrencilerimizle birlikte, kendilerine bilişimle üretim becerileri kazandırmaya yönelik olarak, kodlama ve 3D tasarım etkinlikleri yürütülecek, öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen yeni nesil dijital ölçme materyalleri geliştirilecek, öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak, istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilecek ve çevrim içi atölyeler düzenlenecektir” ifadelerine yer verilerek konunun önemine değinilmiştir (MEB, 2018).

2.1.7. Uzaktan eğitim. İhtiyaçların yenilikleri doğurduğu insanlık tarihi boyunca her yenilik de yeni ihtiyaçları ortaya çıkarmıştır. İnsanların eğitim ihtiyacı öğrencinin, öğretmenin, toplumların, devletlerin sürekli gündeminde olmuş ve olmaya da devam edecektir. Örgün eğitim kurumlarındaki yüz yüze eğitime ulaşma imkânı bulamayan her yaştaki insan için uzaktan eğitim, karşılanamayan eğitim ihtiyacı için bir yenilik olmuştur. Geçmişten günümüze bakıldığında örgün eğitim kurumlarının

azlığı, uzaklığı, ekonomik koşullar, ulaşım problemleri gibi nedenler örgün eğitim kurumlarında yüz yüze eğitimin ya hiç yapılamamasına ya da zaman zaman kesintiye uğramasına sebep olmuştur (Tanhan ve Özok, 2020). 2020 yılında yaşadığımız Covid-19 kaynaklı Pandemi süreci ve geçmişte yaşanan salgın hastalık durumları, doğal afetler yüz yüze eğitime engel olan bir durum olarak nedenler arasında yerini almıştır. Böylece mektupla başlayan, günümüz BİT sayesinde eğitime farklı bir boyut kazandıran uzaktan eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır.

TDK uzaktan eğitimi: “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak tanımlamıştır. Eğitimde bir yenilik ve geçmişten günümüze gelişimiyle yüz yüze eğitime alternatif olabilecek uzaktan eğitimin farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, “Geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarından dolayı sınıf içi faaliyetlerini gerçekleştirme imkânı olmayan durumlarda, eğitim faaliyetlerini düzenleyenler ve gerçekleştirenler ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin çeşitli özel ortamlar aracılığıyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi modelidir” (Alkan, 1987). Uzaktan eğitim, “Geleneksel eğitimin yaş, zaman, yer, yöntem ve türevi kısıtlılıklara bağlı kalmaksızın, özel hazırlanmış yazılı ve basılı materyaller ile kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze eğitimden oluşan öğrenme ve öğretme etkinliğidir” (Rıza, 1997).

Uzaktan eğitim, “Kaynak ile alıcılarının öğrenme ve öğretme sürecinde birbirlerinden farklı ortamlarda bulunduğu, alıcılarına yaş, amaç, zaman, yer ve yönetim gibi yönlerden bireysellik, esneklik ve bağımsızlık imkânı oluşturan, öğrenme ve öğretme süreçlerinde; mektup, kitap dergi gibi yazılı materyallerin yanında, görsel ve işitsel teknoloji barındıran araç ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ve alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin teknoloji ile sağlandığı planlı ve programlı bir eğitim sistemidir” (Uşun, 2006).

Uzaktan eğitim, “Öğrenen ve öğretene aynı mekân ve zaman dilimi şartına bağlı kalmaksızın birbirine bağlayan ve teknoloji yardımı ile iletişim kanalları kuran eğitim ortamıdır” (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007). Uzaktan eğitim, “Bireye kendi yaşam şartlarında eğitim imkânı sağlayan, geleneksel eğitime göre daha esnek ve bireyin yaşam şartlarına göre düzenleyebildiği bir eğitimidir” (İşman, 2011). Uzaktan eğitim “Teknolojik araçlar kullanılarak iletişimin gerçekleştiği, öğretimin olağan öğrenme

ortamından farklı yerlerde meydana geldiği, özel enstitü organizasyonu olan öğretim ve planlı öğrenmedir” (Moore & Kearsley, 2011).

Uzaktan eğitim, “Uydu, video, audio grafik, bilgisayar, multimedya teknolojisi gibi elektronik araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır” United States Distance Learning Association (USDLA, akt. Özbay, 2015). Uzaktan eğitim, “Öğrenen ve öğretmenin bilgi alışverişini çeşitli kitle iletişim araçları ve bilgi iletişim teknolojileriyle gerçekleştirdiği örgün eğitim için alternatif olan bir modeldir” (Çiftçi, 2015). Uzaktan eğitim “Öğrenciyle, öğretmen ve öğrenmeyi sağlayan araçlar arasındaki engelleri yok etmeye çalışan, döneminin yaygın teknolojik araçlarını faydacılık anlayışıyla değerlendiren akademik bir oluşumdur” (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitim, “Herhangi bir örgün eğitim kurumunun var olan ders program ve içeriklerinin ev, ofis, işyeri vb. gibi yerleşke dışındaki mekânlara; tablet, akıllı telefon, bilgisayar, internet, kitlesel iletişim araçları kullanılarak aktarılması ve dağıtılması sürecidir” (Aydemir, 2018). Uzaktan eğitim, “Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eş zamanlı ve/veya eş zamansız biçimde verildiği öğretimdir” (YÖK, 2020).

Uzaktan eğitim “Öğretmen ve öğrencinin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadan eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta, radyo-televizyon ve gelişen internet teknolojisi ile beraber internet aracılığıyla sürdürüldüğü eğitim sistemi modelidir” (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020). Uzaktan eğitim “Zamandan ve mekândan tamamen bağımsız bir şekilde öğrencinin ve öğretim üyesinin kampüse gelme zorunluluğu olmaksızın mevcut var olan bilgisayar teknolojileri vasıtası ile tamamen sanal ortamda canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği, günümüz şartlarında eğitim ve öğretimin hızla bilgisayar ortamında geçtiği akılcı, çağdaş, yenilikçi bir eğitim sistemidir” (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, tarihsiz).

Mevcut uzaktan eğitim tanımları dikkate alındığında uzaktan eğitimi, isteğe bağlı ya da zorunlu olan durumlarda belirli bir dersin kazanımlarını, belirli bir plan dâhilinde, görsel, işitsel veya interaktif içeriklerle eş zamanlı veya eş zamansız BİT kullanarak öğrenenlere aktarma süreci olarak tanımlamak mümkündür. Türkiye’de kullanılan “açık öğretim, çevrim içi öğrenme, e-öğrenme, uzaktan eğitim, internet tabanlı eğitim, uzaktan öğretim, web destekli öğretim, internette öğretim, yaygın eğitim, esnek öğrenme ve sanal eğitim” kavramları arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen hepsi de uzaktan eğitimi ifade etmektedir (Özkul ve Aydın’dan aktaran Usta, Uysal ve Okur, 2016).

2.1.8. Eş zamanlı uzaktan eğitim (senkron). Eş zamanlı ya da diğer adıyla senkron uzaktan eğitimde, öğrenciler ve öğretmen internet tabanlı platformlardan eş zaman, farklı mekanlardan eğitim faaliyetini gerçekleştirir. Eş zamanlı uzaktan eğitim canlı ve gerçek zamanlıdır. Öğretmen ve öğrenciler dersin yapıldığı platform üzerinde aynı anda birbirlerini görebilir, seslerini duyabilir, konuşma ve tartışma etkinlikleri yapabilirler. Uzaktan eğitimde uygulanan eş zamanlı öğrenme ortamları katılımcılara sanal bir ortamda ders işleme duygusu verse de bu ortamlar öğrenci ve öğretmenlerin birbirleri ile karşılıklı etkileşim kurma imkânı verdiğiinden normal sınıf ortamındaki tartışma olanağını sanal eğitim sınıflarına aktarabilmektedir (Özkaraca, 2005).

Eğitimler sırasında aksama yaşanmaması için yüksek internet hızının yanında teknolojik donanımın da iyi olması gerekir. Öğretmen ve öğrencilerin aynı ortamda bulunamamaları bununla birlikte aynı zaman diliminde eğitim faaliyetini gerçekleştirmelerinin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Eş zamanlı uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları şöyle sıralanabilir (Midkiff & DaSilva, 2000):

Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimin Avantajları:

- Öğrenciler ve öğretmenlerin eş zamanlı olarak tartışma ve beyin fırtınası yapma olanağı vardır.
- Anlık dönüt verme olanağı vardır.
- Öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte ders işledikleri için daha az yalnızlık hissederler.
- Örgün eğitimdeki sınıf ortamından kaynaklı problemler yoktur.

Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimin Dezavantajları:

- Ders vakitlerinin ayarlanması ve ders saatlerine her öğrencinin uyum sağlaması gibi problemlere neden olur.
- Sınavlar uygulanırken öğrencileri gözlemlemek mümkün olmaz.
- Değişik gruplarla yapılan etkinliklerde, gereken teknolojik materyallerin temini mümkün değildir.
- Öğrenciler diledikleri anda tartışmalara katılamaz, kalabalık gruplarda öğrenciler pasifize edilir.
- Teknoloji becerisi düşük olan öğrencilerin ders sırasında pasif kalma ihtimalleri vardır.

2.1.9. Eş zamansız uzaktan eğitim (asenkron). Eş zamansız diğer adıyla asenkron uzaktan eğitimde, öğretmen ve öğrenci/öğrenciler farklı zaman ve farklı mekânlardan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirirler. Eğitim eş zamanlı uzaktan eğitimde olduğu gibi internet tabanlı platformlar üzerinden yapılır. Öğretmenin platforma yüklediği yazılı materyal, ses, görüntü, video vb. içeriklere öğrenciler ulaşarak eğitim alırlar. Öğrenci öğretmenden bağımsız olarak istediği zaman eğitim faaliyetini başlatıp bitirebilir, eksik kalan eğitimine başka bir zamanda devam edebilir.

Öğrencinin platform üzerinden aldığı eğitim öğretmen veya sistem tarafından kontrol edilir. Eş zamansız uzaktan eğitimde öğretmenin görevi öğretmekten çok yönlendirmektir. Öğretmen ve öğrenciler için orta düzeyde internet hızı ile orta düzeyde teknolojik donanım yeterlidir (Özkaraca, 2005).

Eş zamansız uzaktan eğitimde öğrenci kendi kendine öğrenir ya da öğretmen öğrenciyi yönlendirir. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Gereken eğitim araç ve gereçleri yeterli olduğu ve bireyin öğrenme motivasyonu yüksek olduğu öğrenme ortamlarında başarı %80 oranına ulaşabilmektedir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Eş zamansız uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları şöyle sıralanabilir (Midkiff & DaSilva, 2000):

Eş Zamansız Uzaktan Eğitimin Avantajları:

- Öğrenenler açısından öğrenim ortamı ve zaman kısıtlaması ortadan kalkar.
- Dileyen herkes eğitime dâhil olabilir.

- Eğitimin kimliği uluslararası boyut kazanır.
- Öğrenen derse ve ders içeriklerine dilediği biçimde dâhil olabilir.
- Örgün öğretimde ve eş zamanlı eğitimde çekingen olabilen öğrencilerin derslere aktif katılımları artar.

Eş Zamansız Uzaktan Eğitimin Dezavantajları:

- Sanal ve düzensiz bir öğrenci gurubu oluşturur.
- Uygulama gerektiren dersler için uygun değildir.
- Gözetmen olması gereken sınavlar için uygun değildir.
- Öğrenenler üzerinde yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusu oluşturabilir.
- Anlık dönüt sağlamaz.

2.1.10. Harmanlanmış (blended) eğitim. Harmanlanmış eğitim eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitimle birlikte yüz yüze eğitimin de kullanıldığı modeldir. Buradaki amaç yüz yüze eğitimin eğitim teknolojileri ile desteklenmesi değildir. Harmanlanmış öğrenme çevrim içi eğitim veren bir kuruluşun verimliliği ve etkinliği arttırmak için çevrim içi eğitimle birlikte yüz yüze eğitim vermesidir (Picciano, 2008).

Harmanlanmış Öğrenme, sadece farklı bilgi aktarım metotlarının birlikte uygulanması değil, bu programdan en üstün verimi sağlayacak teknoloji ve öğrenme yöntemlerini uygun şekilde kullanarak, uygun yetenekleri uygun sürede doğru insana aktarmadır (Singh & Reed, 2001). Harmanlanmış eğitimde eş zamanlı, eş zamansız ve yüz yüze eğitimin dezavantajları ortadan kaldırılmaya çalışılırken avantajlar ön plana çıkarılmaya çalışılır.

Harmanlanmış eğitimde aşağıdaki eğitim faaliyetleri yapılır (Driscoll, akt. Dağ, 2011):

1. İnternet destekli teknoloji araçlarının farklı türlerini harmanlayarak kullanmak (sanal sınıflar, video ya da metin, birlikte öğrenme, kendi kendine öğrenme, ses).
2. BİT kullanılıp kullanılmadığına bakılmaksızın değişik eğitim yaklaşımlarının birleştirilmesi ile en uygun ve en verimli çıktıyı elde etmek (bilişsel, davranışsal, yapısalcı yaklaşım gibi).
3. Eğitimde kullanılan farklı teknolojileri yüz yüze öğretici kılavuzluğundaki uygulamalarla birleştirmek (CD-ROM, videoteyp, film, web destekli eğitim).

4. Eğitimde kullanılan teknolojiyi yeni bilgilerle ve gelişmelerle harmanlayarak çalışma ile öğrenme ilişkisinde uyumu yakalamaya çalışmak.

2.1.11. Hibrit (hybrid) öğrenme – hibrit eğitim. Alanyazın incelendiğinde Harmanlanmış Öğrenme ile Hibrit Öğrenmeyi tanım ve uygulama olarak benzer ya da aynı anlamda kullanan araştırmalar mevcuttur. Hibrit öğretim bir diğer adı ile harmanlanmış öğretim, uzaktan öğretim ile klasik öğretimin birleşmesi olup sınıf içi eğitim ile online eğitim faaliyetlerinin faydalarını içeren bir modeldir (Reasons, Valadares & Slavkin, 2005).

Alanyazındaki bazı çalışmalarda ve üniversitelerin Uzaktan Eğitim bölümlerinde ise Harmanlanmış Öğrenme ve Hibrit Öğrenme kavramlarının ve uygulamalarının birbirine benzese de aslında aynı olmadığı belirtilmiştir. Harmanlanmış Öğrenmede, geleneksel yüz yüze yapılan eğitimler çevrim içi eğitim materyalleri ile desteklenir ve zenginleştirilir, eğitim öğretim süreci etkileşimli tahtalar, bilgisayarlar ve eğitsel yazılımlar ile desteklenir, öğretmen konunun önemli bölümlerini veya temelini sınıfta verdikten sonra pekiştirme ya da değerlendirme amaçlı çalışmaları çevrim içi olarak paylaşabilir. Hibrit eğitimde ise teknoloji derse aynı anda katılan yüz yüze ve uzaktan eğitim öğrencileri için bir araç olarak kullanılır. Hibrit eğitimde sınıftaki bazı öğrenciler yüz yüze derslerini işlerken bazıları ise uzaktan eğitim teknolojilerini kullanarak internet üzerinden paylaşılan derse bağlanırlar. Başka bir ifadeyle “Hibrit öğrenme, bazı öğrencilerin sınıfta birlikte oturması ve diğerlerinin evden (veya başka bir yerden) derse katılmasıyken, dersi öğrencilere belirli öğretim yöntemlerini ve materyallerini çevrim içi teknolojileri kullanarak vermek harmanlanmış öğrenmedir” (Balıkesir Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, tarihsiz).

Hibrit eğitimle uzaktan derse bağlanan öğrenciler sınıftaymış gibi öğretmen ve öğrencilerle etkileşim halinde bulunurlar. Sınıftaki öğrenciler ile uzaktan eğitimle bağlanan öğrenciler aynı konuyu aynı içeriklerle görebilirler. Pandemi gibi sosyal mesafenin korunması ve sınıftaki öğrenci yoğunluğunun azaltılmasının önemli olduğu durumlarda Hibrit Eğitimin kullanımının daha uygun olduğu görülmektedir. Nitekim ülkemizde Pandemi döneminde ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler için sınıflar ikiye bölünerek haftada iki gün yüz yüze eğitim yapılmış, bir gün de sınıfın tamamının

katıldığı canlı derslerle eğitimler yapılmıştır. Ancak burada Hibrit Eğitimin mantığını oluşturan, sınıflarda yapılan yüz yüze eğitimlere evde kalan sınıfın diğer yarısı teknoloji eksikliğinden dolayı dâhil edilmemiştir. Yaşanılan Pandemi sürecinin gelecekte yaşanma ihtimaline karşı tamamen kapanma durumlarına yönelik AUE sisteminin, kısmi kapanma durumlarına yönelik ise Hibrit Eğitim sisteminin üzerinde çalışılması ve gerekli teknolojik donanım eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Hibrit Eğitim kullanmanın bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır (Szadziowska & Kujawski, 2017).

Hibrit Eğitimin Avantajları:

- Öğrenciler öğrenme materyallerine hızlı bir şekilde erişebilir.
- Öğrencilerin öğretmen ile iletişimi hızlı ve etkilidir.
- Sınıf ortamında bulunan ya da bağlananların dikkat süreçleri daha etkilidir.
- Öğrenciler sınavlara daha iyi ve etkili hazırlanır.

Hibrit Eğitimin Dezavantajları:

- Derse katılan öğrenciler ile doğrudan iletişim kuramama.
- Bağlantı sorunları.
- Ara yüz problemleri.
- Yaratıcılığı geliştiremememe.
- İndirme ve yükleme sorunları.
- Öğrenmede düşük motivasyon.
- Hibrit eğitimle alakalı materyal eksikliği.
- Ortaya çıkan sorunlara hızlı çözüm bulamama.

2.1.12. Uzaktan eğitimin önemi. Uzaktan eğitim kullanılma ihtiyacına göre kimi zaman geleneksel eğitim öğretimin tamamlayıcısı olarak kimi zaman ise geleneksel eğitim öğretime alternatif bir eğitim öğretim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel eğitim öğretimde karşımıza çıkan; nüfus artışı, kalabalık sınıflar, profesyonel eğitmen eksikliği, öğrenci bireysel farklılıkları, iş yaşamında çalışmakta olan bireylerin eğitimi, geleneksel eğitim kurumlarına ulaşmadaki fırsat eşitsizliği, kitlesel eğitimlerin zaman alması gibi problemler uzaktan eğitimle çözüme

kavuşturulmaya çalışılmıştır. Kaya (2002) da uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmasının temel nedenlerini şöyle sıralamaktadır: Nüfus artışı, eğitim ihtiyacı, coğrafi şartlar, ekonomik nedenler, iş gücü ihtiyacı, küreselleşme. Bu nedenlere ya da problemlere Pandeminin eklenmesi ve bunun sonucunda bütün eğitim kademelerinin yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalması uzaktan eğitimi alternatif bir eğitim öğretim modeli haline getirmiştir.

Fırat (2016) uzaktan eğitimin, sınırlı durumlarda eğitimde kişilere fırsat eşitliği sunmak ve kişilerin eğitim gereksinimlerini nispeten karşılamak amacıyla ortaya çıktığı, ancak günümüz koşullarında sahip olduğu teknolojik alt yapısı, hızla artan öğrenci sayısı, esnekliği, yenilikçi öğretim yaklaşımları ve program çeşidinin çok olmasıyla farklı disiplinleri kapsayan bir bilim dalına dönüştüğünü, önemli bir paradigma değişikliğine uğradığını belirtmiştir. Paradigma değişimi sayesinde uzaktan eğitimle; kendini geliştirmek isteyen bireylere farklı eğitim imkânları sunulmuş, geleneksel eğitime göre daha ekonomikleşmiş, kitlesel eğitimler daha hızlı yapılabilmiş, eğitimde mekân ve zaman esnekliği getirilmiş, bireylerin eğitim maliyetleri azalmıştır. En önemlisi de Pandemi sürecinin sebep olduğu yüz yüze eğitimin yapılamaması sürecinde Uzaktan Eğitim Canlı Dersler sayesinde eğitim öğretim kesintiye uğramamıştır.

2.1.13. Uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları. Uzaktan eğitimin eğitim sistemine kattıkları ve teknolojinin gelişimiyle uzaktan eğitime yüklenen anlam her geçen gün daha da iyiye doğru gitmektedir. BİT'deki her yenilik uzaktan eğitim donanım ve yazılımlarını daha işlevsel hale getirmektedir. Böylelikle uzaktan eğitim hızlı bir şekilde yaygınlaşmakta, eğitimin tüm paydaşları için cazibeli eğitim imkânları sunmaktadır. Çoğu araştırmacı tarafından en büyük cazibesi, öğrenen ve öğretenin farklı mekân ve farklı zamanlarda eğitim olanaklarına ulaşması olarak gösterilse de günümüz Pandemi sürecinde tüm eğitim kademelerinin uzaktan eğitim yaptığı bir dönemde en büyük cazibesi farklı mekânlardan uzaktan eğitim yapmak olmuştur. Okul öncesinden yükseköğretime tüm eğitimcilerin kullandığı Uzaktan Eğitim Canlı Dersler sayesinde aynı zamanda farklı mekânlardan eğitimin sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Tanhan ve Özok, 2020).

Örgün eğitim kurumlarındaki yüz yüze eğitim imkânına ulaşamayan bireyler için uzaktan eğitimin avantajları daha fazla anlam ifade eder hale gelmiştir. Genel olarak uzaktan eğitimin avantajlarını şöyle sıralayabiliriz (Uşun, 2006):

- Öğrenenin kendi kendine öğrenme becerisini geliştirir.
- Farklı iş kollarında çalışan kişilerin görevlerini aksatmadan eğitim alma olanağı sağlar.
- Eğitim müfredatı ve içerikleri kolayca düzenlenebilir.
- Öğrenenler açısından fırsat eşitliği sağlar.
- İhtiyaçlara göre eğitim imkânları sağlar.
- Klasik eğitim öğretim sürecini zenginleştirir.
- Farklı bilim dallarındaki eğitimlerin bütün aşamalarında kullanılabilir.

Bir başka çalışmada Ağır (2007) uzaktan eğitimin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenci ve öğretmenler farklı mekânlardan eğitime katılabilirler.
- Öğrencinin derslere devam mecburiyeti yoktur, dilediğinde eğitim-öğretime başlar ya da başladığı eğitime devam eder.
- Öğrenenler açısından yaş sınırı yoktur.
- Klasik eğitimdeki derslik, ulaşım, fiziki araç gereç gibi harcamaların giderlerini ortadan kaldırır.
- Öğrenciler kendi öğrenme stil ve hızlarına göre farklı öğretmenlerden dersler alabilir.
- Uzaktan eğitim alan öğrencilerin özgüven, girişimcilik vb. özellikleri gelişir.
- Öğrenciler birçok farklı öğrenme ortamlarına ulaşabilir.
- Uzaktan eğitim hayat boyu öğrenme olanağı sunar.
- Uzaktan eğitim bir taraftan eğitimi bireyselleştirirken öte yandan tek bir kaynaktan bile eş zamanlı veya eş zamansız kalabalık guruplara eğitim imkânı sağlar.
- Toplum içerisindeki dezavantajlı kişi veya guruplara etkili ve verimli eğitim olanağı sağlar.

2.1.14. Uzaktan eğitimin dünya’daki gelişimi. Uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıcı olarak kabul edilen steno dersleri yaklaşık 300 yıllık bir geçmişe sahiptir. 17. yüzyıl başında gazete ilanlarında ilk uygulamalarına rastlanılan uzaktan eğitimin daha öncesi varsa da bilinmemektedir. Battenberg’ten aktaran Holmberg (2005) 1728 yılının mart ayında ABD’de çıkan Boston isimli gazetede Caleb Philips tarafından ilk defa mektup aracılığıyla steno öğretimi yapılacağı ilanının yayınlandığını belirtmiştir. (“Steno: Söylenen sözleri söylendiği kadar çabuk yazmaya elverişli, kısa ve yalın işaretlerden oluşan yazı yöntemi, stenografi” (TDK, 2021).)

Gazete ilanında “Ülkede bu sanatı öğrenmek için istekli tüm kişiler, haftalık gönderilecek çeşitli mektuplar aracılığı ile bu sanatı Boston’da yaşayanlar kadar mükemmel öğrenebilecektir” açıklamasına yer verilmiştir (Holmberg, 2005). Bazı kaynaklar bu uygulamanın ilk uzaktan eğitim uygulaması olduğunu belirtmektedir (Holmberg, Hrsg. Bernath & Busch, 2005; Kaplan & Haenlein, 2016; Kentnor, 2015). Belirtilen gazete ilanında öğretene öğrenci arası iletişimin nasıl sağlanacağı, geri bildirim, ölçme değerlendirme gibi eğitimin nasıl yapılacağına dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu eğitimlerin yapılıp yapılmadığına dair herhangi bir bilgiye de ulaşılamamıştır.

Bazı kaynaklarda ise 1833’de İsveç’te kadınlara yönelik mektup yöntemiyle verilen kompozisyon dersleri uzaktan eğitimin ilk uygulaması olarak geçmektedir (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015). Bazı kaynaklar ise İngiltere’de Isaac Pitman isimli stenograf tarafından mektupla verilen stenografi derslerini dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak kabul etmiştir (Mshvidobadze & Gogoladze 2012). Mektup yöntemiyle İncil’deki küçük parçaları steno ile yazmayı öğreten Pitman, eğitim alanların başarı durumlarına not vererek onları değerlendirmiştir.

Uzaktan eğitim ilk kez 1892’de Wisconsin Üniversitesi’nin kataloğunda kavram olarak yer almıştır (Verduin & Clark, 1994). 1906 yılında aynı üniversitenin direktörü olan William Lighty yaptığı çalışmalarda uzaktan eğitimi bir terim olarak kullanmıştır (Moore, 1987). Dünyada uzaktan eğitimle ilgili uygulamalar ve çalışmalar tarihsel olarak şu şekilde sıralanabilir (Kaya, 2002);

Tablo 2.

Dünyada Uzaktan Eğitimle İlgili İlk Uygulamalar

Yıl	Yer	Olay
1728	İsveç – Boston Gazetesi	Mektupla stenografi dersleri yapılacağıının duyurusu yapıldı.
1840	İngiltere	İsaac Pitman isimli stenograf tarafından mektupla steno derslerine başlandı.
1856	Almanya Berlin	Kurumsal anlamda uzaktan eğitim veren dil okulu kuruldu.
1870	ABD Illinois Wesleyan Üniv	Üniversite tarafından uzaktan eğitim programı uygulanmaya başlandı.
1873	ABD	ABD’de ilk uzaktan eğitim teşebbüsü olarak kabul edilen “Evde Çalışmayı Destekleme Derneği” Anna Eliot Ticknor tarafından kuruldu.
1882	ABD Newyork	William Rainey Harper Chautauqua isimli kişi tarafından mektupla öğretim programı başlatıldı.
1883	ABD Newyork	“Mektupla Öğretim Üniversitesi” kuruldu.
1884	Almanya Berlin	Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler için “Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu” açıldı.
1886	ABD Pennsylvania Devlet Üniv	Üniversite tarafından kurumsal anlamda ilk uzaktan eğitim ağı kuruldu.
1890	ABD	Evde öğrenim isimli kurslar “Mektupla Öğrenim Okullarına” dönüştürüldü.
1891	ABD Pennsylvania	Bir gazete tarafından “Madencilik Yöntemleri ve Maden Ocaklarında Ortaya Çıkan Kazalara Karşı Alınması Gereken Önlemler” eğitimi başlatıldı.
1892	ABD Chicago Üniversitesi	Üniversitede uzaktan eğitim bölümü açıldı.
1910	Avustralya	Ülkedeki ilk uzaktan eğitim faaliyetleri yükseköğretimde başlatıldı.
1922	Yeni Zelanda	“Mektupla Öğrenim Okulu” açıldı.
1939	Fransa	“Uzaktan Eğitim Merkezi” kuruldu.
1939	Rusya	Uzaktan eğitim faaliyetleri halk eğitimi alanında uygulanmaya başladı.
1948	Japonya	Örgün eğitim kurumlarına devam etme imkânı olmayanlara ve askerlere yönelik uzaktan eğitim faaliyetleri başlatıldı.
1949	Avustralya	Uzaktan eğitimle ilgili işlemleri takip etmek üzere “Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi” kuruldu.
1950	ABD	Askeri alanda uzaktan eğitim faaliyetleri başlatıldı.
1971	İngiltere	“İngiltere Açık Üniversitesi” kuruldu.
1972	İspanya	“Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi” kuruldu.
1974	İngiltere	“National College” kuruldu.
1974	Almanya	“Hagen Açık Öğretim Üniversitesi” kuruldu.
1984	Hollanda	“Hollanda Açık Üniversitesi” kuruldu.

1989	Hindistan	Yükseköğretim düzeyinde eğitim vermek için “Açık Okul (Open School)” kuruldu.
------	-----------	---

1990’lı yılların sonundan başlayarak öğrenme-öğretme faaliyetlerinde yoğunlukla kullanılagelen İnternet ve www (World Wide Web) teknolojileri, uzaktan eğitime önemli katkılar sunmuştur (Aydın, 2002). 21. yüzyılın başında BİT’in çeşitli şekillerde kullanımı ve bilgi toplumuna geçişi öngören bazı araştırmacılar olmuştur. Naisbitt & Naisbitt, Toffler bunlardan bazılarıdır (Yamamoto ve Altun, 2020). BİT sayesinde uzaktan eğitim hızlı bir şekilde yaygınlaşmış, yüz yüze eğitim imkânına erişemeyen bireylere etkili bir çözüm sunmuştur. Eğitim ortamlarının fiziki yönden kısıtlılıkları ve ekonomik koşullar uzaktan eğitime yönelimi zorunlu hale getirmiştir (Kırık, 2014).

20. yüzyılın sonlarında bilgisayar, internet ve eğitim teknolojilerinin eğitim sistemine ve eğitim sisteminin içerisinde yer alan uzaktan eğitime entegre edilmesi, uzaktan eğitimde eğitim veren, eğitim alan sayılarının hızlı bir şekilde artışı sağlanmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitim donanım ve yazılım olarak sürekli gelişmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak uzaktan eğitime akademik anlamda da ilgi artmıştır. 1800’lü yıllarda başlayan uzaktan eğitim teori ve uygulamayı birleştiren yapıyı oluşturmuş ve araştırmacıların ve akademisyenlerin ilgi alanı haline gelmiştir (Kaya, 2002). Hauser (2013) araştırma sayısı arttıkça her bir araştırmanın uzaktan eğitimin niteliğinin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir.

İnternet teknolojileri sayesinde uzaktan eğitimde bir taraftan yeni uygulamalar ve modeller ortaya çıkarken bir taraftan da her geçen gün ortaya çıkan uygulama ve modeller evrim geçirmeye devam etmektedir. Bunlardan biri olan MOOC (Massive Open Online Course) Türkçe’ye “Kitleli Açık Çevrim İçi Ders” (KAÇD) olarak çevrilmiştir. İlk defa ABD’de 1700’lü yıllarda mektupla steno öğretimi ile başlayıp eğitim materyallerinin posta vasıtasıyla öğrencilere gönderilmesiyle devam eden, radyo, televizyon, sinemanın da katkısıyla multi-medya dönemine giren, farklı bilgi teknolojileri aracılığıyla daha elverişli bir ortama kavuşan uzaktan eğitimin en son uygulamalarından biri de 2008’de ortaya çıkan ve uygulanan “MOOC”tur (Ergüney, 2015a). MOOC ilk defa 2008’de George Siemens ve Stephen Downes isimli araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. MOOC kavramı “çoklu online rol oyunu

(massively multiplayer online role playing game)” isminden türetilmiştir (Cormier & Siemens, akt. Ergüney, 2017).

MOOC'lar derslerin ücretsiz veya az bir ücret karşılığında herkese açık olduğu online ortamlardır. Bu ortamlarda bilgi ve belgeler sürekli güncellenir. Ses, görüntü, önemli haberler, videolar, günün öne çıkan manşetleri, bloglar gibi site içerikleri paylaşılır. MOOC ortamlarına dâhil olan katılımcılar, birbirleri ile etkileşime girerek uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirir (Ergüney, 2015b). MOOC ortamına ücretsiz bir şekilde giren bireyler ortamda içerikler oluşturabilir, diğer katılımcılarla etkileşim kurar, kendi analizlerini yapar, kendi öğrenme ihtiyaçlarını diğer katılımcılarla paylaşır (Koutropoulos, Gallagher, Abajian, de Waard, ; Hogue, Özdamar Keskin & Rodriguez, 2012, akt. Ergüney, 2017).

Dünya geneline bakıldığında MOOC uygulamalarının ve ortamlarının özellikleri şu şekildedir (EADTU, 2013'den akt. Ergüney, 2017):

- Dersler ücretsiz ya da az bir ücretle sunulur.
- MOOC eğitim materyallerini hazırlayan üniversite akademisyenlerinin dışında, alanında uzman olan değişik kurum ve kuruluşlarda çalışan kişiler de üniversiteler aracılığıyla ders verebilmektedir.
- İnternet tabanlı derslerde farklı ders materyalleri kullanılmaktadır. Derslerde ders sonu projeleri, etkileşimli videolar, ders notları, derslere ait sunumlar, ödevler ve tartışma forumları kullanılmaktadır.
- Çevrim içi dersler aracılığıyla öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlanmaktadır.
- Eğitim önceden belirlenmiş bir saatte yapılabilir. Ayrıca öğrenen bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre zamanı ayarlanabilir.
- Herhangi bir derse ait toplam ders sayısı 20 ile 200 arasında değişmektedir.

Dersleri tamamlayan öğrencilere yönelik farklı takdir metotları kullanılır:

- Bitirme sertifikası,
- Yaka kartı denilen bir nişan,
- Yükseköğretimin çeşitli kademelerinde saydırılabilecek ders kredisi için sertifika.

Dünyanın farklı yerlerinden, öğrencilere ve öğrenci olmayan her kesime açık olan, çeşitli uzmanlık alanlarında, çeşitli bilgi ve deneyimlere sahip olan hem öğrenci hem

de profesyoneller için oluşturulmuş MOOC’lardan yararlanmak mümkündür (Ergüney, 2015b). MOOC ortamında 2015 Mayıs ayı itibariyle 119 anlařmalđ üniversite bulunmakta olup, 1.029 farklı ders olanağı sunulmaktadır. Mayıs 2015 itibariyle 12.800.760 bireye eğitim olanağı sağlayan MOOC platformu şubat 2016 itibariyle 1.800’ün üzerinde dersle yaklaşık 18 milyon kişiye eğitim hizmeti vermiştir. Mayıştan şubata kadar geçen dokuz aylık sũrete katılımcđ sayısını beş milyondan fazla arttırmıştır. Bu da MOOC ğrenme platformunun dũnya çapında çok önemli bir öğrenme modeli olabileceğini göstermektedir (Ergüney, 2015b).

Donanım teknolojisinin hızla gelişimi sayesinde sanal gerçeklik uygulamaları, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve bunlara paralel olarak geliştirilen karma gerçeklik gzlũkleri sayesinde yeni uzaktan eğitim projeleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Yeni teknolojiler sayesinde eğitim içeriklerinin grũntũ kaliteleri yũkselmiř buna paralel olarak da gerçekçilik seviyesi artmıştır. Gerçekçilik seviyesinin artması nedeniyle deneyimsel eğitimin teknolojik yenilikler dũřũnũldũđũnde karşılığı sanal gerçeklik ve ilgili teknolojiler olmuştur (Yamamoto, zgeldi, ve Altun, 2018). Gũnũmũzdeki donanım teknolojisi ve yazılımları sayesinde kullanabildiğimiz “Google Meet, Google Hangout, Team Link, Zoom, Adobe Connect, Cisco Webex, Bigbluebutton gibi çevrim içi video konferans uygulamaları” Pandemi sũrecinde dũnya genelinde Uzaktan Eğitim Canlı Derslerin yapıldığı platformlar olmuşlardır.

2.1.15. Uzaktan eğitimin tũrkiye’deki gelişimi. Alkan (1987) ũlkemizde uzaktan eğitimin aşamalı olarak ũ dönemde ortaya çıktığını belirtmektedir:

- Fikir olarak tartışılması ve öneriler geliştirilmesi (1927-1960).
- Ortaöğretim dũzeyinde uygulanması (1960-1974).
- Yũksekođretim dũzeyine çıkarma çalışmaları (1974 sonrası).

Bozkurt (2017) ise uzaktan eğitimin Tũrkiye’deki gelişimini aşamalı olarak dört blũme ayırmıştır:

- Tartışma ve öneriler dönemi (1923-1955) – Kavramsal Evre
- Yazışarak uygulama dönemi (1956-1975) – Mektupla Uygulama Evresi
- Görsel ve işştsel araçlar kullanılan dönem (1976-1995) – Radyo Televizyon Evresi

- Bilişim tabanlı dönem (1996-...) – İnternet Web Evresi

Bilinen geçmişiyle 1728 yılında ABD’de başlayan yaklaşık olarak 300 yıllık bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitimin ülkemizdeki ilk oluşumları Cumhuriyetin ilk yıllarında başlasa da gelişimi ve yaygınlaşması 1950 yılından sonra hız kazanmıştır. 1924 yılında ülkemiz eğitim sistemini incelemek üzere davet edilen eğitim kuramcısı John Dewey yaklaşık iki aylık (19 Temmuz–10 Eylül 1924) çalışmasının ardından bir rapor hazırlamıştır (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009). Ülkemizdeki ilk uzaktan eğitim faaliyetleri John Dewey’in araştırmaları sonucu sunduğu “Öğretmen Eğitimi Raporu” sayesinde gündeme gelmiş, devamında ise 1927’de kavram olarak ortaya çıkmıştır (Alkan, 1997).

Ülkemizde uzaktan eğitime örnek olabilecek ilk uygulama 1927’de vatandaşın okuryazarlık seviyesinin yükseltilmesini amaçlayan Mustafa Necati Bey (Dönemin Milli Eğitim Bakanı) tarafından dile getirilmişse de uygulamaya konulamamıştır (Alkan, 1987). Kaya (2002) mektupla eğitimin geniş kitlelere ve geniş yüz ölçüme sahip ülkemiz için ekonomik ve hızlı olabilecekken okuma yazma bilen sayısının azlığı nedeniyle uygulanamadığını belirtmektedir. Bir diğer uygulanamama sebebi de okuma yazma öğretiminin öğretmen olmadan yapılamayacağı düşüncesi olmuştur. 1927 yılından 1950 yılına kadar olan süreçte uzaktan eğitim alanındaki faaliyetler durma noktasına gelmiştir. 1950 yılından sonra ise tekrar hız kazanmış ve artarak devam etmiştir (İşman, 2011).

1933 yılında ülkenin genel durumu düşünülerek mektupla öğretim kurslarının düzenlenmesi düşüncesi ortaya atılmıştır. İlk defa 1939’da yapılan Milli Eğitim Şurasında uzaktan eğitim ve yaygın eğitim tartışılmış, toplantı sonucunda uzaktan eğitimin örgün eğitim içinde kullanılabileceği fikri oluşmuştur. Buna paralel olarak 1941’de Ankara’da hazırlanan ve kırsal kesimde yaşayan insanlara yönelik “Ziraat Takvimi” isimli eğitsel program oluşturulmuştur (İşman, 2011). Ziraat Takvimi programı köylü ve çiftçiler için oluşturulmuş olup, radyo programları aracılığıyla kırsal kesimde yaşayan halka mevsimsel özellikler, meyve sebze üretimi, ekim dikim gibi konularda gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve vatandaştan gelen sorular yanıtlanmıştır. Aynı yıllarda “Evin Saati” gibi programlarla kadınlara ve çocuklara yönelik yayınlar yapılmıştır.

1951 yılına gelindiğinde MEB “Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM)” kurmuştur. Öğretici Filmler Merkezi aracılığıyla uzaktan eğitim daha aktifleşmiş ve daha somutlaşmıştır. Eğitim öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmaya başladığı stratejik bir adım atılmıştır. ÖFM ilerleyen zamanlarda farklı isimler almıştır. İlk olarak Film Radyo Grafik Merkezi (FRGM) ismiyle anılan kurum, daha sonra Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) ismini almış, sonraki yıllarda ise Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EGİTEK) ismiyle anılmış, son olarak günümüzde Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) ismini almıştır. 1941 yılında hazırlanan ve kırsal kesime yönelik bilgilendirme amacı taşıyan programın devamı niteliğinde 1952’de İstanbul Radyosunca hazırlanan sohbet programı özelliğinde yeni bir program hazırlanmıştır (İşman, 2011). Millî Eğitim Bakanlığının izni ile açılan FONO Açık Öğretim Kurumu özel sektörün uzaktan eğitimdeki ilk adımı olup 1953 yılında başlayan faaliyetlerini günümüzde de devam ettirmektedir. FONO Açık Öğretim Kurumu Avrupa ve Dünya açık öğretim birliklerine üye olan aktif bir kurumdur. FONO Açık Öğretim Kurumu yıllar içerisinde birçok kamu kurumu ile birlikte çalışarak alanda birçok eğitim yapmıştır (FONO Eğitim Kurumları, 2021).

1954’de Tarım Bakanlığı ile Radyo Dairesi birlikte çalışarak “Köyün Saati” isimli programı hazırlamışlardır (İşman, 2011). Programın amacı tarımla uğraşan yetişkinleri bilinçlendirme çalışmalarıdır. 1956 yılında ülke genelinde çalışan bazı banka personellerine Ankara Üniversitesinin ilgili bölümü olan Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü öğretim üyeleri tarafından mektup aracılığıyla hizmet içi eğitim verilmiştir. Mektup yöntemiyle uzaktan eğitim kamusal anlamda ilk defa kullanılmıştır. 1957’de toplanan 6. Milli Eğitim Şurası’nda uzaktan eğitim ve yaygın eğitim konusu tekrar gündeme gelmiş, tüm ayrıntılarıyla konuşulmuş, yaygın eğitim faaliyetlerinde istihdam edilecek personel ve ilgili personelin yetiştirilmesi, eğitilmesi üzerinde durulmuştur (Çallı, İşman ve Torkul, 2001). 1961’de MEB Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş, mesleki eğitim ve teknik eğitim alanlarında mektupla öğretim yapmaya başlamıştır. Bu merkez aynı zamanda dışarıdan okul bitirmek isteyenlere de mektup yoluyla hazırlık eğitimleri vermiştir.

1964 yılında TRT’nin yeniden teşkilatlanmasıyla radyo aracılığıyla planlı ve programlı bir biçimde eğitsel yayınlar yapılmaya başlamıştır (Aziz, 1982). 1964

yılında çıkarılan kanunla “eğitim ve öğretime yardımcı olma görevi” TRT’ye yasal olarak verilmiştir (Aziz, 1975). Kitlesele eğitim yapmak, yükseköğretimdeki biriken öğrenci sayısını azaltmak, eğitim ve öğretim sürecinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmak, kritik pozisyonlardaki insan gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla 26 Şubat 1966 tarihinde Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Alkan, 1987). 1973 yılında Eskişehir Üniversitesi bünyesinde Televizyon ve Eğitim Enstitüsü kurularak uzaktan eğitim alanında çalışmalar yapmaya başlamıştır. 9 Eylül 1974 tarihinde önemli bir düzenleme yapılmıştır. Bu tarihe kadar birbirinden bağımsız yayın yapan sadece haber bültenlerinde ortak yayına geçen 12 radyo istasyonu ortak bir yayın ağına bağlanmıştır. Yapılan yeni düzenleme sayesinde TRT 1 daha çok eğitim, TRT 2 daha çok kültür, TRT 3 daha çok müzik yayını yapacak şekilde bir düzenleme yapılmıştır. MEB ile iş birliği yapılarak örgün eğitimi tamamlayıcı “Okul Radyosu” ve “Yabancı Dil Dersleri” ile ilgili programlar düzenlenmiştir (Uzaktan Eğitim, 2015).

1974’de Mektupla Öğretim Merkezine mektupla yükseköğretim yapma görevi verilmiştir. Yükseköğretimle ilgili uzaktan eğitime yönelik bazı programlar açılrsa da ilerleyen zamanda kalkınma planlarında ve hükümet programlarındaki amaçları gerçekleştirmek amacıyla ve bu doğrultuda eğitim öğretim yapmak üzere Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. YAYKUR lise ve dengi okul mezunu öğrencilere, toplumun ve ülke ekonomisinin ihtiyaç duyduğu branşlarda çağdaş eğitim teknolojilerini kullanarak öğretim olanağı sunmak, bu sayede üniversiteye gitmek isteyen öğrencilerin oluşturduğu yığılmayı önlemek, lise ve dengi okul mezunlarına ön lisans eğitimi vererek ara eleman ihtiyacını karşılamak amaçlarıyla kurulmuştur. Yine aynı yıl MEB tespit ettiği alanlarda eğitim teknolojilerinin kullanımını da içine alan ve öğretmen yetiştirmeye yönelik olan Deneme Yüksek Öğretmen Okulunu (DYÖÖ) kurmuştur. Ancak istenilen başarı elde edilemediği için okul bir yıl sonra kapatılmıştır (Uzaktan Eğitim, 2015).

1976 yılında farklı televizyon programları hazırlanarak toplumdaki gençlere, işçilere ve hedeflenen meslek gruplarına hitap eden yayınlar yapılmıştır. Yapılan programlara YAYKUR’un hazırladığı televizyonla öğretim programı da eklenmiştir. Bu sayede ilk kez televizyon üniversiteye gidemeyen lise ve dengi okul mezunları için bir araç olarak kullanılmıştır. 1978 yılında açık öğretim uygulamaları ve programları ile ilgili rapor

hazırlanarak hükümete sunulmuştur. Hazırlanan rapor gelecekte “Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin” kuruluş gerekçesi ve dayanağı olmuştur (Büyükerşen, akt. Bozkurt, 2017). 1981’de çıkarılan yasa ile üniversitelere yükseköğretimde uzaktan eğitim yapma hakkı ve vazifesi verilmiştir. 1982’de Anadolu Üniversitesi’ne Kanun Hükmünde Kararname ile uzaktan eğitim yetkisi verilmiştir. Üniversitelerin İletişim Bilimleri Fakültesine bağlı Açık Öğretim Sistemleri ülke genelinde uzaktan eğitim ve öğretim hizmeti yapmakla görevlendirilmiştir. Eskişehir Üniversitesi, İktisat ve İş İdaresi alanına ait iki programı uzaktan eğitim modeli kullanarak, 1982–1983 eğitim öğretim yılında açık öğretim faaliyetlerine başlamıştır (Anadolu Üniversitesi, 2021).

1986 yılında ülke sınırları dışındaki vatandaşlarımız düşünülerek yükseköğretimde fırsat eşitliğini sağlamak üzere Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim faaliyetlerini Batı Avrupa’da yaşayan vatandaşlarımız için başlatmıştır (Büyükerşen ve Özgü, 1980). 1990 yılında Fırat Üniversitesi elektronik posta ile uzaktan eğitime başlamış, elektronik posta uygulaması yoluyla yüksek lisans öğrencilerinin eğitim almaları sağlanmıştır. Yine 1990 yılında Fırat Üniversitesi televizyondan bilgisayar kursları düzenlemiş, kursa katılıp başarılı olanlara sertifika vermiştir. 1992 yılında, Film Radyo ve Televizyon Başkanlığının bünyesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur. 1993’de çıkarılan KHK ile “Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi” açık öğretim ile alakalı uygulamaya dönük işleri yapmak, uzaktan eğitim ön lisans, uzaktan eğitim lisans tamamlama ve uzaktan eğitimle ilgili her türlü sertifika programlarını başlatmak ve yürütmekle görevlendirilmiştir. Yine 1993 yılında üniversite bünyesinde Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı kurulmuştur.

1995’de Fırat Üniversitesinde Bilgisayar Sistemleri Teknolojisi isimli ders kaydedilmiş ve web destekli uzaktan eğitim başlatılmıştır. Yine 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığında çalışan 132 öğretmene hem yüz yüze hem uzaktan eğitim olarak hizmet içi eğitim verilmiş bu sayede katılımcılar yaygın eğitimden yararlanmıştır (Aslantaş, 2014). 1996 yılında Bilkent Üniversitesi Amerika merkezli telekonferans denemeleri yapmıştır. Yine 1996 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) internet tabanlı uzaktan eğitim faaliyetlerine ve internet tabanlı radyo yayınlarına başlamıştır. Yine 1996 yılında internet üzerinden sertifika verme amaçlı dersler açılmış, üniversitelerde çalışan birçok öğretim üyesine sertifika verilmiştir. Yine aynı

yıl İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) yetkililerince uzaktan eğitim merkezi kurulmuştur. Yine aynı yıl Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim alanındaki öğrenci sayısını arttırarak bu alanda eğitim veren üniversiteler içinde Mega Üniversiteler listesine girmiştir (Daniel, 1996).

1997’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur. Yine 1997 yılında MEB bünyesinde “Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu” kurulmuştur. 1998 yılında Anadolu Üniversitesi’nden öğretim üyelerince Ahmet Yesevi Üniversitesi’ne (Kazakistan) internet üzerinden bağlanılarak görüntülü ders sunumu yapılmıştır. 1999’da Gazi Üniversitesi ve Ahmet Yesevi Üniversitesi arasında Lisansüstü Eğitim alanını kapsayan protokol imzalanmıştır. Yine aynı yıl ülkemizdeki ilk Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı Anadolu Üniversitesi’nin (Eskişehir) Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı’nın bünyesinde açılmıştır (Uzaktan Eğitim, 2015).

2000 yılında Prof. Dr. Uğur Demiray koordinesinde Türkiye’de yabancı dilde yayınlanan (İngilizce) “TOJDE (The Turkish Online Journal of Distance Education)” isimli dergi uluslararası alanda yayımlanan ilk uzaktan eğitim dergisi olmuştur. “TOJDE (The Turkish Online Journal of Distance Education)” dergisi uzaktan eğitim alanındaki önemli akademik kaynaklardan biri olmuştur (Uzaktan Eğitim, 2015).

2001 yılında çıkarılan Uzaktan Eğitim Yönetmeliği sayesinde yeni dersler ve yeni programlar açılmıştır (Somuncuoğlu, 2005). 2001’de Anadolu Üniversitesi bünyesinde açılan Bilgi Yönetimi isimli program ülkemizin internet tabanlı ilk ön lisans programı olmuştur. (Mutlu, Özöğüt Erorta, Kip Kayabaş ve Kayabaş, 2014). 2002 yılında “The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)” ismiyle ve Prof. Dr. Aytekin İŞMAN koordinesinde yayımlanmaya başlayan dergi bu alanda ülkemizde yayın yapan ve uluslararası akademik kaynak olabilecek ikinci dergi olma özelliğini kazanmıştır. 2005’te YÖK bünyesinde Uzaktan Eğitim Komisyonu oluşturulmuştur. Ülkemizin ilk “Uzaktan Eğitim Doktora” programı 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı’nın bünyesinde açılmıştır. 2008’de Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde kurulmuştur. Açılan yüksekokul iki ön lisans programı ile eğitimlere başlamıştır. Örgün öğretimdeki ders araç gereçleri ile uzaktan eğitim dersleri zenginleştirilerek öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

İstanbul Üniversitesi 2009 yılından başlayarak uzaktan eğitim programlarına ait dersleri ve 2011 yılından başlayarak açık öğretim programlarına ait dersleri “Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF)” üzerinden vermeye başlamıştır. Yine 2009 yılında “Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAUZEM)” ve “Marmara Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi” kurularak uzaktan eğitim alanında faaliyetlere başlamışlardır. 2010’da İstanbul Üniversitesi’ne bağlı Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi kurularak 2011-2012 eğitim öğretim döneminde hizmet vermeye başlamıştır. Yine aynı yıl Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Bakanlar Kurulu Kararı ile kurulmuştur. 2011 yılında çıkarılan kanunla yükseköğretim öğretim biçimlerine “uzaktan öğretim” öğretim biçimi eklenmiştir (Özarslan ve Ozan, 2014).

2013 yılında “Akadema” ismiyle Anadolu Üniversitesi, “Atademix” ismiyle Atatürk Üniversitesi “Kitleli Açık Çevrim İçeri Ders (KAÇD/MOOC: Massive Open Online Course)” uygulamalarını başlatmışlardır. 2014 yılında ülkemizin ilk “Uzaktan Eğitim Online Tezsiz Yüksek Lisans Programı” Anadolu Üniversitesi’ne bağlı Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında açılmıştır. Yine 2014 yılında Yüksek Öğretim Kurulunca yükseköğretimde uzaktan öğretimin usul ve esasları belirlenmiştir. 2015’te uzaktan eğitim alanında akademik bir kaynak olan “Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)” yayınlanmaya başlamıştır. Ekim 2015’te Üniversitelerarası Kurul, Açık ve Uzaktan Öğrenmeyi doçentlik alanı olarak saymaya başlamıştır. Bu sayede akademisyenlerin Açık ve Uzaktan Öğrenme alanında uzmanlaşmalarına yönelik adım atılmıştır. Uzaktan eğitim alanındaki kavramların çoğalmasıyla birlikte artan kavram kargaşasını önlemek amacıyla 2016 yılında uzaktan eğitim sözlüğü oluşturularak (<http://auosozluk.anadolu.edu.tr>) çevrim içi erişime açılmıştır (Bozkurt, 2017).

2016 yılından 2019 yılına kadar Türkiye’deki devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler uzaktan eğitim konusunda hem donanım hem yazılım anlamında büyük yenilikler yapmışlardır. Uzaktan eğitimde kullanılabilecek birçok içerik geliştirmişlerdir. 2019 yılına gelindiğinde ülkemizdeki 207 üniversiteden 123 tanesinin bünyesinde “Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi” bulunmaktaydı. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 kaynaklı Pandemi sürecine bağlı olarak ülkemizdeki üniversitelerde yüz yüze eğitime 2 Mart 2020 itibarıyla üç

haftalık ara verilmiştir. Aranın ardından yüz yüze eğitime devam edilemeyeceği ortaya çıkınca alt yapısı hazır olan birçok üniversite 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime başlayacaklarını duyurmuştur. Alt yapısındaki eksiklikleri gideren bazı üniversiteler de ileriki tarihlerde uzaktan eğitime başlamıştır (Can, 2020).

Alt yapısı olmayan üniversitelerin öğrencileri alt yapısı olan Anadolu, Atatürk ve İstanbul Üniversitelerinin havuzlarındaki dijital eğitim içerikleri ile YÖK bünyesinde oluşturulan “Yükseköğretim Kurumları Dersleri” isimli ara yüzle eğitimlerini uzaktan devam ettirmişlerdir. Zamanla diğer üniversitelerin de katkılarıyla geniş bir dijital ders havuzu oluşturulmuştur. YÖK aynı zamanda TRT ile anlaşıldığını, tahsis edilecek kanaldan büyük bir öğrenci kitlesinin aldığı ortak derslerin yayınlanacağını bildirmiştir (Ülkar, 2020). Yüz yüze eğitimlerini 2020-2021 eğitim öğretim yılında da yapamayan üniversiteler eş zamanlı veya eş zamansız olarak uzaktan eğitimlere devam etmişlerdir.

MEB de Pandemi nedeniyle 13 Mart 2020 tarihinde ilköğretim ve ortaöğretimde yüz yüze eğitime iki hafta ara vermiştir. Verilen aranın bitiminde yüz yüze eğitime devam edilemeyeceği, eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim aracılığıyla devam edeceği açıklanmıştır. Bu açıklamanın ardından bakanlık üç farklı uzaktan eğitim modeli uygulanacağını açıklamıştır. Birinci modelde birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar 12 sınıf seviyesinde EBA TV üzerinden derslerin verileceği açıklanmıştır. İkinci modelde öğrencilere EBA üzerinden eş zamansız olarak hazırlanan içeriklerle derslerin verileceği açıklanmıştır. Üçüncü modelde EBA canlı ders modülü üzerinden sınavlara girecek öğrenciler için eş zamanlı eğitimle devam edileceği açıklanmıştır (Satıl, 2020).

Uzaktan eğitimin başladığı 23 Mart 2020 ile eğitim öğretimin sona erdiği 19 Haziran 2020 tarihleri arasında MEB’e bağlı devlet okulları ve özel okullar uzaktan eğitimde EBA TV, eş zamanlı ve eş zamansız eğitim platformlarını sistem alt yapılarının kapasitesi oranında kullanmışlardır. MEB bu süre zarfında yaptığı çalışmalarla sistem iyileştirme ve geliştirmelerini gerçekleştirmiştir. MEB yaz tatilinde uzaktan eğitim yaz okulları açmış, uzaktan eğitim tasarım beceri atölyeleri kurmuş, yabancı dille ilgili uzaktan eğitim özel bir program yapmış, sona eren eğitim öğretim yılında birinci sınıf olan öğrenciler için “Okuyorum-Yazıyorum” isimli program oluşturmuş, öğretmenler için “Öğretmenler Odası” adlı programla öğretmenlerin uzaktan eğitim yetkinliklerini geliştirmeye çalışmış, 496.000 öğretmene bilişim teknolojileri alanında eğitim vermiş,

velilere yönelik “Bizden Kuşağa” programını oluşturmuş, özel eğitim öğrencileri için “Özelim Eğitimdeyim” adlı mobil uygulama oluşturmuştur (MEB, 2020b). Yapılan bu çalışmalarla eğitimin tüm paydaşlarının uzaktan eğitim yeterliliklerini geliştirmeye çalışmıştır.

MEB aynı zamanda yapay zekâ temelli EBA Akademik Destek isimli eğitim içeriğini de uzaktan eğitim sistemine dâhil etmiştir. EBA Akademik Destek öğrencilerin özellik ve düzeylerine göre bölüm önerisinde bulunabilen yapay zekâ ürünüdür. Sistemde ne kadar öğrenci varsa, her biri için farklı sınavlar uygulayabilen bir sistemdir. MEB uygulamanın dünyada sadece birkaç ülkede olduğunu belirtmiştir (MEB, 2020b).

MEB 2020 yaz tatilinde yaptığı açıklamayla 2020-2021 eğitim öğretim yılında canlı derslere devam edileceğini, canlı ders uygulamaları için EBA alt yapısı, özel sektördeki açık kaynaklı platformlar ve özel okullara ait diğer platformların kullanılabileceğini belirtmiştir. MEB özel sektör imkânlarının da katılımıyla canlı ders kapasitesinin 10–12 kat arttırıldığını belirtmiştir. Canlı sınıf uygulamalarına erişim imkânı bulamayan öğrenciler için 5.200 EBA Destek noktası ile Gezici EBA Destek Noktalarının da hazırlandığını belirten MEB, fırsat eşitliği çalışmalarının ilerleyen günlerde de devam edeceğini belirtmiştir (MEB, 2020b).

2.1.16. Acil uzaktan eğitim. Covid-19 salgınıyla beraber ülkemiz eğitim sistemine dâhil olan canlı dersler hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde farklı isimlerle de ön plana çıkmıştır. Bunlardan bazıları; e öğrenme, çevrim içi öğrenme, canlı ders, evde eğitim, uzaktan eğitim gibi kavramlardır. Dünyada ilk defa kitlesel olarak eğitimin yüz yüze yapılamamasından kaynaklı yapılan bu eğitimlere başlangıçta farklı isimler verilmesi de normaldir. Çünkü ön görülemeyen ve ilk defa yaşanan bu duruma literatürde daha önce bir isim konulamamıştır. Bir ülkedeki eğitimciler ve akademisyenler yeni eğitim sistemini topluma tanıtırken veya açıklamalar yaparken hangi kavramı kullandıysa o ülkede o kavram daha ön plana çıkmıştır. Konu ile ilgili alan çalışmaları ve araştırmalar yaygınlaştıkça, yapılan eğitimle kuramsal temelleri oturmuş olan uzaktan eğitimin aynı şey olmadığı yeni durumun bazı farklılıkları olduğu ve bu nedenle de bu yeni durumun farklı bir isminin olması gerektiği çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Coeckelbergh, 2020; Daniel, 2020;

Bozkurt, 2020). Yapılan araştırmalarla birlikte Covid-19 kaynaklı Pandemi sürecinde uygulanan yeni eğitim sistemi için Acil Uzaktan Eğitim kavramı daha ön plana çıkmıştır (Bozkurt vd., 2020).

Uzaktan eğitim kavramı ile acil uzaktan eğitim kavramı hem isim hem de uygulama olarak birbirine benzeseler de aralarında önemli farklılıklar olduğu dile getirilmiştir (Huang, Liu, Tlili, Yang & Wang, 2020; Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020). Acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim arasında bulunan farklılıklar şöyle açıklanabilir (Bozkurt vd. 2020):

- Uzaktan eğitim bir alternatif iken acil uzaktan eğitimin bir mecburiyet olması.
- Uzaktan eğitim hayat boyu öğrenme bağlamında devam eden ve sürdürülebilir çözümler yaratmaya çalışan bir kavram iken, acil uzaktan eğitim ise var olan gereksinimlere dair kalıcı olmayan çözümler üretmeye çalışır.
- Acil uzaktan eğitimin kriz anında var olan imkânlarla eğitimi sürdürme gayreti olmasına rağmen, uzaktan eğitim kavramının alana has kuramsal ve uygulanabilir birikimleri özel bir hedef istikametinde, programlı ve sistemli çalışmalarla eğitimi devam ettirme gayreti vardır.
- Acil uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “emergency remote education” kavramı ile uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “distance education” kavramlarıdır. Her ne kadar uzaklık kavramı Türkçe’de aynı kelime ile ifade edilse de “remote” kavramı fiziksel uzaklığa vurgu yaparken “distance” kavramı fiziksel, etkileşimsel ve psikolojik uzaklığa vurgu yapmaktadır.

Hodges vd. (2020) acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki farkları bir tabloda karşılaştırmışlardır.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitim İle Acil Uzaktan Eğitim Arasındaki Farklar

	Çevrim İçi Öğrenme	Acil Uzaktan Eğitim
Talimatın Verilmesi	Çevrim içi, her zaman öğretimin sağlanması için birincil araç olarak tasavvur edilmiştir.	Koşullar nedeniyle yüz yüze öğrenmenin yerine geçilmiştir.
Hazırlık	Kurs tasarımı, kurs başlamadan önce önemli miktarda zaman, öngörü ve hazırlık gerektirir.	Yüz yüze öğrenim için hazırlanan çok sayıda ders materyalinin çevrim içi formatta hızlı bir şekilde

		birleştirilmesi. Bu dönüşüm, yeni bir öğrenme yöntemini barındırmak için doğaçlama çözümlerle sonuçlanır.
Teknoloji Entegrasyonu	Öğrenciler için ilgi çekici ve etkileşimli bir deneyim yaratmak için teknolojinin derse, amaca yönelik entegrasyonu.	Sınırlı teknoloji, ideal olmayan katılım ve etkileşim durumlarıyla sonuçlanabilir.
Teknoloji Eğitimi	Fakülte mesleki gelişimi planlanır ve odaklanır. Fakülte, çevrim içi öğretim için kullanılan teknoloji konusunda aylarca olmasa da haftalarca önceden eğitilir.	Fakülte, minimum mesleki gelişim ile çevrim içi öğretimin verilmesi için teknolojinin hızlı bir şekilde uyarlanmasını deneyimler. Bu hızlı adaptasyon, yüz yüze öğretim üyesi için stresli bir duruma neden olabilir.
Çevrim İçi Pedagoji	Fakülte, derslerin çevrim içi formata taşınmasından önce çevrim içi pedagoji konusunda eğitilir.	Yüz yüze kurslar veren öğretim üyeleri genellikle çevrim içi öğretim pedagojisi konusunda eğitim almazlar.
Kurs Tasarımı	Kurslar, çevrim içi öğrenmeye odaklanan öğretim tasarımı ilkelerine göre tasarlanmıştır.	Kurslar yüz yüze eğitim için tasarlanmıştır.
Talimatın Verilmesi	Kurslar çoğunlukla bazı eş zamanlı toplantılarla eş zamansız formatlarda verilir.	Dersler çoğunlukla eş zamanlı toplantılardan oluşmaktadır.
Kalite güvencesi	Kritik kurs bileşenlerinin hizalanması ve amacının kapsamlı bir değerlendirmesi vardır. Değerlendirme ayrıca ders teknolojisi ve multimedyanın amacına ve kalitesine de dikkat eder. Kurs değerlendirmeleri, eğitimcilere gerekli kurs iyileştirmeleri için veri sağlamak amacıyla öğrenciler için eğitim deneyiminin bir parçasıdır (örneğin, biçimlendirici değerlendirmeler ve anketler).	Dersin hızlı bir şekilde çevrim içi olarak verilmesi öngörülmeyen bir duruma dönüştüğü için bir değerlendirme yapılamamaktadır.
İletişim	Önemli bilgiler açıkça belirtilir ve tutarlı kanallar aracılığıyla öğrencilere sunulur.	Eğitimciler, öğrenciler ve veliler (K-12) çevrim içi iletişim araçlarına aşina olmadıkları için birbirleriyle iletişim kurmakta güçlük çekebilirler.
Politikalar	Kurs ve kurumsal politikalar kursun başında açıkça belirtilir.	Kurs ve kurumsal politikalar açıkça iletilmemiş veya duruma göre sunulmamıştır.
Yapı	Öğretim, çoğunlukla teknolojinin kursa entegrasyonu nedeniyle çeşitli biçimlerde verilir.	Yeni teknolojileri öğrenmek için sınırlı bir süre, öğretimin tekrar tekrar verilmesine neden olabilir.
Öğretim materyalleri	Podcast'ler, videolar, metinler, web siteleri, eğitmen tarafından oluşturulan kaynaklar ve	Öğretim materyalleri genellikle metinlerden, bildirilerden ve videolardan oluşur.

	multimedya gibi çeşitli öğretim materyalleri kullanılır.	
Değerlendirmeler	Öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına yardımcı olmak için çoklu değerlendirme stratejileri kullanılır. Kursun başından itibaren öğrencilere net yönergeler ve beklentiler verilir. Öğrencileri bunaltmamak için değerlendirme sayısının dikkatlice düşünülür.	Teknoloji eğitimindeki dönüşüm süreci ve sınırlamalar, tekrarlayan değerlendirme stratejilerine neden olabilir. Dönüşüme hazırlanmak için zamanın olmaması da öğrenciler için net olmayan yönler ve/veya beklentilere neden olabilir. Bazı eğitimciler, öğrenme yüz yüze yerine çevrim içi gerçekleştirdiği için öğrenci yeterliliğini ve anlayışını ölçmek için daha fazla değerlendirmeye ihtiyaç duyabilirken, diğerleri sınırlı teknoloji yetenekleri ve kaynakları nedeniyle öğrenci beklentilerini azaltabilir.
Öğrenme aktiviteleri	Öğrencinin çevrim içi formatta ders hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için çeşitli öğrenci etkinlikleri dikkatlice tasarlanmıştır. Öğrenme etkinlikleri, kritik ders bileşenleriyle uyumludur ve öğrenci etkileşimini destekleyerek aktif öğrenmeyi destekler.	Öğrenme etkinlikleri genellikle öğrencinin yüz yüze öğrenme deneyiminde ders hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için tasarlanır ve sonuç olarak, öğrenme etkinlikleri çevrim içi aktif öğrenmeyi yeterince desteklemeyebilir ve öğrenciler akranları ve arkadaşlarıyla etkileşim eksikliği hissedebilirler.
Öğrenci Başarısı	Çevrim içi öğrencilerin çoğu daha yaşlı ve olgundur. Bu öğrenciler, başarılı olmak için zaten öz disipline sahipler veya hızla ustalaşmak zorundadır.	Öğrencilerin demografisinde büyük bir çeşitlilik var. Eğitimciler, çevrim içi öğrenmeye hazır olmayan öğrencilerde olgunluk ve öz disiplin eksikliği fark edebilir.
Teknik Gereksinimler ve Minimum Teknik Beceriler	Öğrenciler, kursa katılabilmek için bilgisayar veya internet erişimi gibi teknik gereksinimleri karşılamaları gerektiğini anlarlar. Öğrenciler ayrıca bir web tarayıcısı kullanarak internette gezinmek veya bir kelime işlemci ile belge oluşturmak gibi asgari teknik becerilere sahip olmalıdır.	Öğrencilerin bilgisayarlara veya güvenilir bir internet bağlantısına erişimi olmayabilir. Teknik gereksinimler listesi ve öğrenciler için gereken minimum teknik beceriler, haftalık derslerin yüz yüze eğitimden çevrim içi sunuma devam eden dönüşümü nedeniyle değişebilir.
Destek Hizmetlerine Erişim	Öğrencilere bilgi teknolojisi, kütüphane kaynakları veya özel ders hizmetleri gibi destek hizmetlerine erişim sağlanır.	Birçok akademik kurum, destek hizmetlerinin çevrim içi olarak sağlamadığı bir durumla karşılaşabilir.
Ulaşılabilirlik	Kurslara, Universal Design for Learning (UDL) yönergelerine göre tüm öğrenciler erişebilir.	Sınıfta öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamış olabilecek ders planları, öğrencilerin çevrim içi ihtiyaçlarını karşılamayabilir.

Kurs Gezintisi	Ders tasarımı, öğrencinin bir öğrenme yönetim sisteminde tutarlı ve mantıklı bir şekilde derste nasıl gezineceğini dikkate alır.	Kurs, öğrenme ortamını tasarlama ve/veya ayarlama konusunda sınırlı bir beceriyle mevcut olan herhangi bir yöntemle verilir.
Fakülte Desteği	Fakülte, teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak destek personeline sahiptir.	Fakülte, teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak sınırlı sayıda destek personeline sahiptir.
Öğrenci Desteği	Öğrenciler, teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak destek personeline erişebilir. Öğrencilere, kurs teknolojilerine erişimleri ve bunları kullanmaları için net yönergeler sağlanır.	Öğrenciler, teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak destek personeline erişime sahip olsalar da sınırlıdır. Eğitimciler genellikle diğer öğretim sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra teknik destek olurlar. Öğrencilere bireysel olarak ve/veya ihtiyaç duyulduğunda kurs teknolojilerine erişimleri ve bunları kullanmaları için yönergeler sağlanır.

2.1.17. Algı kavramı. “Algı, bireyleri, olayları ve ilişkileri anlama ve tanıma çabasıdır” (Gökdağ, 2004). İnsan doğduğu andan itibaren çevresi ile iletişim ve etkileşim içindedir. Algılama, insanın yaşamı boyunca duyu organları vasıtasıyla çevresindeki nesneleri, varlıkları, olayları ve bilgileri anlama, yorumlama ve kendi zihinsel yapısına göre organize etme aşamalarıdır. Bu aşamalar 0-3 yaş aralığındaki bebeklerde daha gözle görülebilir niteliktedir. Bebekler etrafındaki nesneleri tutarak, ağızlarına atarak, herhangi bir yere vurarak nesneleri algılamaya çalışırlar.

Algı çoğu zaman duyumla karıştırılmaktadır. Aradaki fark algıda yorumun olmasıdır, yani var olan bir duruma anlam yüklenmesi algıyı oluşturur. Örneğin telefonun çalması bir uyarandır. Uyarı duyu organını yani kulakları etkilediğinde uyarım gerçekleşir. Kulak ya da duyu organı uyarıyı aldığında duyum gerçekleşir. Bunun telefonun sesi olduğunun fark edilmesi ise algıdır. İnsanın günlük yaşamında çevresini değerlendirerek oluşturduğu algılar hareketlerine yön vermekte, davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Algılama bireysel farklılıklardan dolayı göreceli olabilmektedir. Bu nedenledir ki insanlar aynı olayı farklı şekillerde algılayıp farklı tepkiler verebilmektedir. Algılama değişen çevre şartlarına göre sürekli gerçekleştiğinden bazen de aynı ya da benzer olaylar farklı algılanıp farklı tepkiler gösterilebilmektedir (Gökdağ, 2004).

Çevremizdeki ses ve görüntülerin tamamı işleme kapasitemizin üzerindedir. Dikkatimiz, tecrübemiz ve ihtiyaçlarımız doğrultusunda yapılan seçimler, seçimlere göre öne çıkan uyaranların organize edilmesi, seçilip organize edilen uyaranların yorumlanması ve anlamlandırılması algı sürecinin aşamalarıdır. Özetle algının aşamaları seçim, organizasyon (düzenleme) ve yorumlamadır. Cüceloğlu (2002) duyu organlarından beyine iletilen duyuların, beyinde anlamlandırıldığını ve kodlandığını, bu kodlamaların yine beyinde depolandığını, beynimizin bu kompleks bilgi öbeğini anlamlandırarak algıyı oluşturduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algıları farklı değişkenler açısından incelenmiş ve araştırılmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle araştırma konusu ile ilgili Türkiye içinde yapılan çalışmalara daha sonra ise ülkemiz dışındaki yapılan çalışmalara sırayla yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar. Ağır (2007) Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği geliştirerek ilköğretim öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, çalışılan kurum, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı; mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı (olumlu yönde) bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını inceleyen Ateş ve Altun (2008) araştırma sonucunda, katılımcıların algılanan bilgisayar kullanma becerileri, geçmişte uzaktan eğitim alma durumları, bilgisayar kullanma tecrübeleri değişkenlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı fark olduğu; sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenlerine göre uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını inceleyen Ergin (2010) araştırma sonucunda, internet kullanım süresi, katılımcıların bilgisayarının olup olmaması, uzaktan eğitimle alakalı ön bilgilerinin olması, internete erişimlerinin olması, mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olduğu; branş, mezun olunan okul ve cinsiyet değişkenlerine göre uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Geliştirdiği ölçekle öğretim elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarını inceleyen Gök (2011) araştırma sonucunda, incelediği değişkenler açısından öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik algılarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yöntemiyle aldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik inançlarını inceleyen Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) araştırma sonucunda, daha önce uzaktan eğitim yöntemiyle hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik inançlarında anlamlı fark olmadığı; mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik inançlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumlarını inceleyen Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) araştırma sonucunda, katılımcıların internet kullanma süresi ve akademik performansları değişkenlerine göre uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olduğu; uzaktan eğitimle ilgili ön öğrenmeler, cinsiyet, vakit geçirilen internet sitesi türü, okudukları bölüm değişkenlerine göre uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını inceleyen Ülkü (2018) araştırma sonucunda, katılımcıların öğrenim durumlarına göre uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olduğu; uzaktan eğitimle ilgili ön öğrenmelere sahip olma, mesleki kıdem, cinsiyet, branş değişkenlerine göre katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını inceleyen Bayram, Peker, Aka ve Vural (2019) araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf düzeylerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olmadığı; fakülte/yüksekokul ve cinsiyet değişkenlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını inceleyen Kurnaz vd. (2020) araştırma sonucunda, katılımcıların çalıştıkları okul tipi, çalıştıkları kurumun bağlı olduğu il/ilçe, cinsiyet, yaşadıkları kent, kıdem yılları, kademe ve dereceleri, çalıştıkları branş, eğitim yaptıkları sınıf düzeyi, online derslerde bağlantı için kullandıkları cihazlar, ders yaparken bulundukları ortam değişkenlerine göre uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Koçyiğit ve Uşun (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirledikleri değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu, cinsiyet, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı sonucunu bulmuşlardır.

Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız (2020) Spor Bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını, eğitim görülen bölüme göre anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Çakır ve Arslan (2020) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirledikleri değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimi kabul düzeyi, cinsiyet, mezun olunan lise türü, yaş değişkenlerine göre üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Arabacı (2021) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının, teknoloji kullanım düzeyi, mesleki kıdem, cinsiyet, branş ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Gündüzalp (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algı ve tutumlarını belirlediği değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algı ve tutumlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmadığı, yaş değişkenine göre algılarında anlamlı fark olduğu, buna karşılık tutumlarında anlamlı fark bulunmadığı, mesleki kıdem değişkenine göre algılarında ve tutumlarında anlamlı farklılık bulunduğu, öğrenim durumu değişkenine göre algı ve tutumlarında anlamlı

farklılık bulunmadığı, branş değişkenine göre algılarında ve tutumlarında anlamlı fark bulunduğu, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma değişkenine göre algılarında ve tutumlarında anlamlı fark bulunduğu, BİT kullanma yeterliliklerine göre algılarında ve tutumlarında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yassıbaş (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını öğrenci yaş gurubu, mesleki kıdem, uzaktan eğitimle alakalı bilgi sahibi olma, cinsiyet, uzaktan eğitim tecrübesi, öğrenim durumu değişkenleri açısından tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları incelenen değişkenler bakımından öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir.

Demir (2021) Meslek Lisesi öğrenci ve öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark bulduğu değişkenler: Mesleki kıdem, bilişim teknolojileri kullanma yeterliliği, internet bağlantısı kopma sorunu değişkenleridir. Anlamlı fark bulmadığı değişkenler: Meslek veya kültür dersi öğretmeni olma, cinsiyet, uzaktan eğitim tecrübesi, BİT araçlarına sahip olma durumu, öğrenim durumu değişkenleridir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı fark bulduğu değişkenler: Öğrenim gördüğü alan, cinsiyet, internet bağlantısı kopma sorunu, sınıf düzeyi değişkenleridir. Anlamlı fark bulmadığı değişkenler: Uzaktan eğitim tecrübesi, ailenin gelir düzeyi, BİT sahip olma durumu, BİT kullanma yeterliliği değişkenleridir.

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı algılarını belirlediği değişkenlere göre inceleyen Karadayı (2021) araştırma sonucunda; öğrencilerin uzaktan eğitime karşı algılarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı, algılanan bilgisayar kullanım seviyesi, eğitim görülen fakülte ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Deniz (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları, görev yaptığı eğitim kademesi, branş, hizmet yılı ve görev yaptıkları kurum türleri değişkenleri bakımından uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark olduğu, görev yapılan ilçe, öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarda anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucunu bulmuştur.

Dönmez (2021) Fen Bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda mesleki deneyim, yaş, uzaktan eğitim deneyimi, çalıştığı kurumun bulunduğu bölge, çalışılan kurum değişkenleri bakımından uzaktan eğitime karşı tutumlarda anlamlı fark olduğunu, öğrenim durumu, cinsiyet ve internette geçen günlük zaman değişkenleri bakımından anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir.

Akman (2021) ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olma, cinsiyet, mezuniyet, kıdem ve çalışılan kurum türü değişkenleri bakımından belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda incelenen değişkenler bakımından uzaktan eğitime karşı tutumlarda anlamlı farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur.

Soydan (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okul bölgesinin, cinsiyetin, çalıştıkları branşın, mezuniyetin, mesleki kıdemin, yaşın uzaktan eğitime karşı tutumda anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaşamalı (2021) Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarında cinsiyet ve mezuniyetin tutumları etkilediği, mesleki kıdem ve uzaktan eğitim deneyiminin tutumları etkilemediği sonucunu bulmuştur.

Yumbul (2021) liselerde görev yapan öğretmenlerin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışmıştır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar olduğu, yaş, çalıştıkları kurum, eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ulutaş (2022) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, görev yapılan ilçe, görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu, buna karşılık mezuniyet durumu, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alpdoğan (2022) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışmıştır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında mesleki kıdem, teknoloji kullanım düzeyi, uzaktan eğitimle alakalı bilgi sahibi olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu, buna karşılık cinsiyet, görev yapılan bölge, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2022) Fen Bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tutum düzeyinin orta değer üstünde olduğu, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerini etkileyen faktörlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı ve bağlı olduğu kurum türü olduğu, öğrenim düzeylerinde ise tutum ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyet, mezun olunan bölüm, uzaktan eğitim bilgi düzeyi, kendine ait bilgisayara sahip olma durumu ve ev ya da telefon internetine sahip olmanın ise tutum puanları üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Fen ve Teknoloji branşında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algı ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışan Kökosmanlı (2022), araştırma sonucunda öğretmenlerin algı ve tutumlarının orta seviyede olduğunu, çalışılan kurum türü, cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin algı ve tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dölek (2022) Fen Bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, internet kullanım süreleri, önceden uzaktan eğitimle alakalı bilgi sahibi olma değişkenlerinin katılımcıların tutumlarını etkilemediği, bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki kıdemi ve lisansüstü eğitim almaları değişkenlerinin tutumlarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Işık (2022) ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarında cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olmadığı, öğrenim durumu değişkeni ile algıları arasında temel bakışa ilişkin algı alt boyutunda yüksek

lisans lehine anlamlı bir farklılık olduğu, kıdem değişkenine bağlı olarak gerçekleşen farklılaşma incelendiğinde ise kaynaklara erişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu, farklılığın 5-9 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerde diğerlerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Koçak (2022) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin ölçek puan ortalamaları 55.2 ile orta düzeyde bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, çalışılan okul türü ve teknolojiyi kullanma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, ancak mesleki kıdem alt boyutunda 16-20 yıl mesleki deneyime sahip ortaokul öğretmenlerinin 6-10 yıl mesleki deneyime sahip ortaokul öğretmenlerine göre ortalamasının anlamlı şekilde yüksek olduğu, uzaktan eğitime yönelik tutum ile ortaokul öğretmenlerinin internette geçirdikleri zaman arasında da anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fen Bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum ve görüşlerini belirlediği değişkenler bakımından inceleyen Çelebi (2022), araştırma sonucunda uzaktan eğitime karşı tutumlarda cinsiyet, okulların bulunduğu ilçe, mesleki kıdem, mezuniyet, hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Toptaş (2022) uzaktan eğitimde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uzaktan eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri genelde yüksek çıkarken kurum türü, mesleki deneyim, haftalık ders saati, eğitim düzeyleri, görev yeri gibi değişkenlere göre öz-yeterlik algı düzeylerinin farklılık göstermediği, uzaktan eğitime karşı tutumlarının kurum türü, haftalık ders saati ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşmadığı, fakat eğitim düzeyi yüksek lisans olan ve deneyim yılı daha az olanların uzaktan eğitime karşı daha fazla olumlu tutumda olduğu, ayrıca daha önce uzaktan eğitim konusunda eğitim almayanlar ile daha önce uzaktan eğitim verme tecrübesine sahip olanlar arasında öz-yeterlik algı düzeylerinin de farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Menşan ve Çemrek (2022) sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonuçları öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede olduğunu göstermiştir. Cinsiyet, görev yapılan kurum türü, eğitim düzeyi değişkenlerine göre öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna karşılık uzaktan eğitimde kendini yeterli görme ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Menchaca & Bekele (2008) öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitime karşı algılarını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin derslerde kullandığı BİT'in, derse katılım ve öğrenciler arası etkileşimde daha fazla fırsat oluşturduğu, öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucu bulunmuştur.

Tao & Yeh (2008) üniversitelerdeki öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda 26 maddeden oluşan, beş faktörlü bir ölçek geliştirmişlerdir. Faktörleri; algılanan fayda ve niyet, algılanan öz yeterlik ve tatmin, e-öğrenme etkinliği, e-öğrenme sistemi tatmini ve multimedya eğitimi olarak isimlendirmişlerdir.

Tabata & Johnsrud (2008) öğretim üyelerinin teknolojiye ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda teknoloji kullanım becerileri, eğitim ve geliştirme, derslerin tasarımı ve teknik destek, kalite sorunları, iş yükü ve tazminat ile ilgili sorunların öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük çıkmasına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Nasser & Abouchedid (2010) bir uzaktan eğitim merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olarak, öğretmen ve yöneticilerin programa verdiği değer ve tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda yöneticilerin, öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak uzaktan eğitimlere katılım için gerekli teknolojik cihazlara sahip olmayı maliyetli bulan öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine olumsuz tutum oluşturduğu, öğretmenlerin yarısından fazlasının uzaktan eğitim hakkında yeterli

bilgisi olmadığı, buna karşılık güncel teknolojileri ve programları öğrenmek ve kullanmak için istekli oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Uzaktan eğitim sisteminde kullanılan TV yayınlarının etkililiğini araştıran Akhter (2011) araştırma neticesinde, öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından TV yayınlarının ödevlerin yapılmasına yardımcı olduğu, sınavlara çalışmayı kolaylaştırdığı, faydalı ve kullanımının kolay olduğu sonuçlarını bulmuşlardır.

Açık öğretim fakültesi uzaktan lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin aldıkları eğitime karşı tutumlarını belirlediği değişkenler bakımından inceleyen Halder (2012), çalışma sonucunda istihdam durumları, cinsiyet, eğitimin yerelliği ve medeni durum değişkenlerinin öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Harvey, Greer, Basham & Hu (2014) lisede ve ortaokulda eğitim gören öğrencilerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik tecrübeleri ve tercihlerini araştırmışlardır. Araştırma neticesinde öğrencilerin büyük bir kısmı, eş zamanlı eğitimlerde ihtiyaçlarına uygun desteği aldıklarını, ihtiyaç duydukları materyallere ulaştıklarını, eş zamanlı derslere katılmaktan memnun olduklarını; buna karşılık ders dışı yapılan eğitimlerin ilgi çekici olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin derslere hazırlık yaparak materyal ve sunu getirdiklerinde öğrencileri daha fazla etkilediği sonucunu bulmuşlardır.

George (2015) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını 120 kadın öğrenci ile yaptığı çalışmayla belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada kendi kendine öğrenme, değerlendirme sistemi, çoklu ortam öğrenme, yapılması gereken görevler, çalışma merkezleri, danışma oturumları gibi uzaktan eğitimin alt boyutları üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumlu tutuma sahip olduğu, araştırma yaptığı iki üniversitenin öğrencileri açısından anlamlı bir fark olmadığı, ancak üniversiteler arası alt boyutlarda bazı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Jabeen & Thomas (2015) eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları geleneksel yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu, uzaktan eğitim ortamındaki konuşma pratiğinin daha az olmasının

kaygıya yol açtığını, oluşan kaygıyı giderici araçların geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Mukovız (2016) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sisteminde uzaktan eğitime karşı hazırbulunuşluk düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme konusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime olan hazırbulunuşluğunun orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını araştıran Baek, Zhang & Yun (2017) çalışma neticesinde katılımcıların mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının genelde düşük olduğu, yabancı dil öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve iletişim becerilerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının kadın öğretmenlerde daha düşük olduğu, 15 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmen tutumlarının daha az kıdemlilerden yüksek olduğu, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve iletişim becerilerinin ilköğretim öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Chadwick & McLoughlin (2020) okulların kapanmasının fen eğitimi açısından etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin fen eğitimi üzerinde oldukça olumsuz etkilere neden olduğu, öğrenciler arasında bulunan akademik farkın artmasına neden olduğu, öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında kendi evlerinde teknolojik cihazlar ve kaynaklar bakımından eksikliklerin olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde sorunlar yaşadığı, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine yeterince katılamadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Haverback (2020) ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ders verirken öz-yeterlik inançlarını nasıl geliştirdiklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerine değer vermesi, aktif öğrenme müfredatına katılması, zorlu müfredat oluşturmaları, çoklu öğrenme yaklaşımları kullanmaları, çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanmaları, kendilerine bu süreçte güvenmeleri, farklı öğrenme deneyimlerinden yararlanmaları, sözel ikna becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerin fizyolojik ve duyuşsal gereksinimlerini göz önünde bulundurmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto & Tambunan (2020) ilkokul öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenler, öğretim stratejileri, destek, zorluklar ve öğretmen motivasyonu olmak üzere etkili uzaktan eğitim için ana kriterlerin olduğunu, uzaktan eğitime uygun yöntem teknikler ile derslerin işlenmesi, öğretmenlerin daha dikkatli ve derslere hazırlıklı olmaları, eğitim sistemindeki tüm paydaşlarının işbirliği içinde çalışması gerektiğini, öğrencilerin sahip olması gereken internet bağlantısı ve teknolojik cihazların eksik olmasının uzaktan eğitimi olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ionescu, Paschia, Gudanescu Nicolau, Stanescu, Neacsu Stancescu, Coman & Uzlaui, (2020) uzaktan eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve farklı eğitim kademelerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğu Pandemi döneminde en uygun sistemin uzaktan eğitim olduğunu, öğretmenlerin bilişim teknolojileri yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini, uzaktan eğitimin evden rahat bir şekilde ve esnek olarak gerçekleştirilmesinin en büyük avantaj olduğunu, bununla birlikte uzaktan eğitimin tek başına kullanımından ziyade geleneksel eğitimin tamamlayıcısı olarak kullanılmasının daha faydalı olacağı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hoq (2020) Covid-19 Pandemi döneminde e öğrenme adlı araştırmasında uzaktan eğitimin eğitim sistemindeki yerini ve değerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumlu görüşlere sahip olduğu, uzaktan eğitimi eğitim sistemine dâhil etmenin önemli ve gerekli olduğu, öğretmenlere bu konuda eğitimler ve seminerler verilmesinin faydalı olacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Lapada, Miguel, Robledo & Alam (2020) öğretmenlerin Covid-19 Pandemisi Farkındalığı, Uzaktan Eğitim Deneyimleri ve Kurumsal Hazırlık ve Zorluklara Yönelik Algıları isimli araştırma ile uzaktan eğitime geçişi kolaylaştırabilecek faktörleri bulmayı, öğretmenlerin Covid-19 Pandemisi konusundaki farkındalık düzeylerini, uzaktan eğitimin algılanan zorlukları hakkında bilgi toplamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların Covid-19 ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin uzaktan eğitim vermeye hazır olup olmadıklarına dair soruya %99 oranında hazır olduklarını, buna karşılık uzaktan eğitime yönelik tesis, donanım ve alt yapı eksikliklerinin olduğunu, katılımcıların %58'i internette bulunan çevrim içi modülleri veya öğrenme materyallerini ve çevrim

içi veya uzaktan eğitim öğrenme yönetim sistemlerini kullanmaya hazır olduklarını, öğretmenlerin %62'si Covid-19 Pandemisinde veliler ve öğrencilerle iletişim kurmak için bir bilgi yayma sistemine sahip olduklarını, topluluk karantinasının neden olduğu stresi yönetmede sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Tomasik, Helbling & Moser (2021) ilk ve ortaokul öğrencileri ile yüz yüze ve uzaktan eğitimin karşılaştırılmasını amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Bu kapsamda Pandemiden önceki sekiz haftanın kazanımları ile Pandemi sonrası uzaktan eğitimdeki sekiz haftanın kazanımlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinden büyük ölçüde etkilenmediği, ilkökul öğrencilerinin öğrenmelerinde yavaşlamalar olduğu, öğrenme farklılıklarının olduğu, uzaktan eğitimin zorunlu durumlarda kullanılabileceği ancak uzaktan eğitimden tüm öğrencilerin aynı ölçüde faydalanamayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Marek, Chew & Wu (2021) yükseköğretim fakültelerinde uzaktan eğitim veren öğretmen deneyimleri üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğu uzaktan eğitimde yaşadığı stres ve iş yükünün yüz yüze eğitimden daha fazla olduğunu, iyi bir uzaktan eğitim için iyi bir planlamanın yapılması gerektiğini, öğrenenlere amaçların iyi bir şekilde açıklanması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Rahmadi (2021) öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlama düzeylerini ve uzaktan eğitimi benimseme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler günlük hayatta kullandıkları teknolojik cihaz ve uygulamaları uzaktan eğitimde de kullandıklarını, küresel uygulamaları uzaktan eğitimde daha çok tercih ettiklerini, öğretmenlerin yeni eğitim sistemini benimseyerek hızlı hareket ettiklerini ve çabuk uyum sağladıklarını, bütün bunların gelecekte uzaktan eğitimin resmi okullara adapte edilmesini kolaylaştıracağı sonuçları bulunmuştur.

Azhari & Fajri (2021) ortaokul ve liselerde çalışan fen ve matematik öğretmenlerinin katılımcı olduğu araştırmalarında uzaktan eğitimin ne olduğu, süreçte karşılaşılan sıkıntılara ve uzaktan eğitimin uygulanmasındaki engeller üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin BİT cihazları ve online öğrenme platformlarını direkt kullanamadıkları, öğretmenlerin sisteme yabancı olduğu, internet erişiminde

güçlükler yaşandığı, süreçte ekonomik sıkıntıların yaşandığı, buna karşılık zamanla öğretmenlerin uzaktan eğitime biraz da olsa uyum sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama araştırması, bir gurubun seçilen özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Bu çalışmada Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde görev alan sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuttuğu sınıf, bilgisayar kullanma konusundaki yeterlilikleri, öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Isparta ili Merkez ilçede bulunan ve canlı derslerde aktif görev alan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma gurubuna ait istatistiki bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmanın Çalışma Gurubu

CİNSİYET	N	Yüzde
KADIN	231	%52.6
ERKEK	208	%47.4
MESLEKİ KIDEM		
1-5	6	%1.4
6-10	17	%3.9
11-15	68	%15.5
16-20	76	%17.3
21+	272	%62
OKUTTUĞU SINIF		
BİR	108	%24.6
İKİ	114	%26
ÜÇ	114	%26
DÖRT	103	%23.5
BİT KULLANIM YET		
DÜŞÜK	7	%1.6
ORTA	105	%23.9
İYİ	271	%61.7
ÇOK İYİ	56	%12.8
ÖĞRENİM DURUMU		
YÜKSEKOKUL	46	%10.5
LİSANS	365	%83.1
YÜKSEK LİSANS ÜSTÜ	28	%6.4

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 439 sınıf öğretmeninden 231'inin kadın (%52.6), 208'inin erkek (%47.4) olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip altı öğretmen (%1.6), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip 17 öğretmen (%3.9), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip 68 öğretmen (%15.5), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip 76 öğretmen (%17.3), 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip 272 öğretmen (%62) olduğu görülmektedir. Okuttuğu sınıf değişkenine bakıldığında birinci sınıf okutan 108 öğretmen (%24.6), ikinci sınıf okutan 114 öğretmen (%26), üçüncü sınıf okutan 114 öğretmen (%26), dördüncü sınıf okutan 103 öğretmen (%23.5) olduğu görülmektedir. BİT kullanım yeterliliği değişkenine bakıldığında düşük olan yedi öğretmen (%1.6), orta olan 105 öğretmen (%23.9), iyi olan 271 öğretmen (%61.7), çok iyi olan 56 öğretmen (%12.8) olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine bakıldığında yüksekokul mezunu olan 46 öğretmen (%10.5), lisans mezunu olan 365 öğretmen (%83.1), yüksek lisans ve üstü mezunu olan 28 öğretmen (%6.4) olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

“Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algi Ölçeği” adı altında hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ait demografik bilgiler, ikinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim canlı derslere yönelik algılarına ilişkin maddeler bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim canlı derslerle ilgili algılarına yönelik ölçek geliştirilirken literatür taraması yapılarak alanyazındaki çalışmalarda kullanılan ölçekler dikkate alınmıştır. Ölçeğe yönelik 48 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorularla ilgili kapsam ve görünüş geçerliliği için yedi farklı uzmandan (iki yüksek lisansını tamamlamış sınıf öğretmeni, iki doktorasını tamamlamış sınıf öğretmeni, üç akademisyen) görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda dört madde de düzeltmeler yapılmış, üç madde ölçekten çıkarılarak altı madde ölçeğe eklenmiştir. 51 maddeden oluşan ölçek iki farklı Türkçe öğretmenine gönderilerek dil bilgisi kuralları ve anlatım bozuklukları kontrol edilmiştir. Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 5’li Likert tipte oluşturulan ölçeğin son hali farklı sınıf düzeylerinde bulunan dört sınıf öğretmenine uygulanarak görüşleri alınmıştır.

Anket maddelerinin arasına bir adet de kontrol sorusu eklenerek, anketin gerçekten ciddi bir şekilde doldurulup doldurulmadığının kontrol altına alınması hedeflenmiştir. Toplamda 52 maddeden oluşan ölçek Google Form aracılığı ile uzaktan eğitim canlı derslerde aktif görev alan sınıf öğretmenlerine gönderilerek pilot uygulama yapılmıştır. 262 sınıf öğretmenine uygulanan ölçekte kontrol maddesine gerekli cevabı vermeyen 26 öğretmene ait veriler çıkarılarak 236 öğretmenin verileri ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. “Faktör Analizi, birbiriyle ilgili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir” (Büyüköztürk, 2002). Açıklayıcı Faktör Analizinde faktörleştirme tekniklerinden temel bileşenler analizi (principal component analysis) yöntemi kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizinde Varimax (Dik Döndürme) yöntemi kullanılmıştır. Tabachnick & Fidell’e (2001) göre “Temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin .32 ve daha üzerinde olması gerekir”. Ancak bu çalışmada radikal karar alınarak analizde faktör yükünün en az .40 olmasına karar verilmiştir.

Yapılan ilk Faktör Analizi sonucunda 51 maddenin 11 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 11 faktörün varyansa yaptığı toplam katkı %66.277 olarak bulunmuştur. Faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Varyans değerlerine bakıldığında, ilk dört bileşenin önemli ölçüde varyansa katkı sağladığı (%48.570), beşinci bileşenden itibaren bu katkının azaldığı görülmüştür. Bu gibi durumlarda Çokluk vd., (2021) göre “Scree Plot” (Yamaç Birikinti Grafiği) grafiği de incelenerek faktör sayısına karar verilmesi gerektiğini önermektedir. Grafik incelendiğinde beşinci noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı seviyede olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olması gerektiğine karar verilerek, faktör sayısı dörde sabitlenerek faktör analizi yeniden yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analiz sonucunda KMO değerinin .917, birinci faktörün toplam varyansın %24.365’ini, ikinci faktörün toplam varyansın %10.364’ünü, üçüncü faktörün toplam varyansın %9,073’ünü, dördüncü faktörün toplam varyansın %4.769’unu, ölçeğin toplamda tüm varyansın %48.575’ini açıkladığı görülmüştür. Dört faktör için tekrarlanan analiz sonucunda, maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamama bakımından incelendiğinde, beş maddenin hiçbir faktörle ilişkili olmadığı (4.19.21.22.33. maddeler), bir maddenin negatif yük değeri verdiği (20. madde), dokuz maddenin binişik olduğu (6.16.28.35.36.37.39.41.42. maddeler) tespit edilmiştir. Çokluk vd.,’e (2021) göre “Bir maddenin binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan birincisi, bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden (.40) yüksek yük değeri vermesidir. İkincisi ise maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın .1’den küçük olmasıdır”. Can’a (2019) göre aralarındaki fark .15 olan maddeler ölçekten çıkarılması ciddi sorunlara yol açmayacaksa ve tutucu davranılmak istenirse ölçekten çıkarılarak analiz tekrar edilebilir. Bu nedenle binişik olan maddelerin sahip olduğu yük değerleri arasındaki fark .15’den küçük olanlar (9 madde) binişik olarak kabul edilerek teker teker analizden çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir.

4. 19. 21. 22. 23. maddeler herhangi bir faktörle ilişkili olmadığından bu maddeler analiz dışı bırakılarak faktör analizi tekrar yapılmıştır. Yapılan faktör analizi

sonucunda ölçeğin KMO değerinin .923, Barlett's Test of Sphericity .000, toplam açıklanan varyansın %51.467 olduğu görülmüştür. Ankette binişik olan 41, 16, 36, 6, 42 ve 13 nolu maddeler sırasıyla analizden çıkarılarak sonuçlar incelenmiştir. Her madde çıkarıldığında KMO, Barlett's Test of Sphericity ve açıklanan toplam varyans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Açımlayıcı Faktör Analizinde Binişik Olan ve Analizden Çıkarılan Maddeler

Çıkarılan Madde	KMO	Barlett's Test of Sphericity	Açıklanan Toplam Varyans
41	.922	.000	% 52.266
16	.919	.000	% 52.535
36	.917	.000	% 52.851
6	.917	.000	% 52.912
42	.917	.000	% 53.177
13	.917	.000	% 53.518

Başlangıçta binişik olan 35, 37 ve 39. maddelerin yük değerleri arasındaki fark, yapılan analizler sırasında .15'in üzerine çıktığı için analizden çıkarılmamıştır. Analizlerde 20. maddenin negatif yük değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ertel'e (2013) göre herhangi bir etkisi yoksa ve yapı/faktör altında yeterli sayıda pozitif işaretli madde yer almışsa negatif faktör yüklü maddelerin ölçeğe alınmasından kaçınılması gerekmektedir. Bu nedenle negatif yük değerine sahip 20. madde analiz dışı bırakılarak faktör analizi tekrar yapılmıştır. Yapılan nihai faktör analizi sonucunda ölçeğin KMO değerinin .920, Barlett's Test of Sphericity .000 olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim canlı ders algılarının incelendiği bu araştırmada KMO değerinin .920 olması verinin örneklem büyüklüğüne göre faktör analizi için "mükemmel" olduğunu gösterir. Barlett testi sonucuna bakıldığında sonucun .000 olması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini dolayısıyla faktör analizinin başka bir sayıltısının karşılandığını göstermektedir (Çokluk vd., 2021).

Dört faktör için tekrarlanan ve analiz dışı bırakılan maddelerin ardından, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %25.952, ikinci faktör için

%11.499, üçüncü faktör için %11.371, dördüncü faktör için %4.994 olduğu görülmüştür. Belirlenen dört faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı %53.817'dir. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2021). Bu anlamda tanımlanan bir faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir.

Birinci faktör olan Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik Genel Algı boyutunda toplam 20 madde, ikinci faktör olan Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Çevresel Faktörlere Yönelik Algı boyutunda altı madde, üçüncü faktör olan Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Algı boyutunda 10 madde, dördüncü faktör olan Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Hazırlık ve Planlamaya Yönelik Algı boyutunda üç madde bulunmaktadır. Toplam 39 maddeden oluşan ölçeğe ters madde bulunmamaktadır.

Yapılan faktör analizleri sonucunda 12 maddenin çıkarılması sonucu elde edilen ve 39 sorudan oluşan ölçeğin birinci faktördeki güvenirliği .953, ikinci faktör için .861, üçüncü faktör için .837, dördüncü faktör için .625, tamamına ait toplam güvenirlik ise .949'dur. Sonuç olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 51 maddelik ölçek yapılan faktör analizleri sonucunda 39 maddeye düşürülmüştür. Uzaktan eğitim canlı ders algı ölçeğinin son hali Ek 1'de, hangi maddelerin hangi faktör içinde yer aldığıyla ilgili tablo Ek 2'de verilmiştir.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizine ilaveten 439 kişiye uygulanan asıl uygulamadan sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. İlk analiz sonucunda modifikasyon indekslerinin önerdiği doğrultuda değişimler yapılmıştır. Bunun için Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik Genel Algı Boyutunda Madde 1 ve Madde 2 (e1-e3), Madde 2 ve Madde 3 (e2-e3), Madde 20 ve Madde 21 (e12-e13), Madde 26 ve Madde 28 (e15-e17), Madde 28 ve Madde 29 (e17-e18), Madde 1 ve Madde 3 (e1-e3), Madde 1 ve Madde 4 (e1-e4) ve Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Çevresel Faktörlere Yönelik Algı alt boyutunda Madde 11 ve Madde 12 (e21-e22) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde ilişki olmasından dolayı hata terimleri arasına kovaryans bağlantıları ilave edilerek model çalıştırılmış ve nihai sonuca ulaşılmıştır. Nihai modele ait uyum indeksleri Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen Uzaktan Eğitim Canlı

Derslere Yönelik Algı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yol şeması Ek 3’de verilmiştir.

Tablo 6.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Araştırma Değerleri
χ^2/sd	2.336
RMSEA	.055
CFI	.877
NFI	.804

Tablo 6 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 2.336 olduğu bu değer ise Kline’ a (2005) göre mükemmel bir uyuma karşılık geldiğini göstermektedir (akt. Çokluk vd. 2021). Ayrıca RMSEA değerinin .055 olması Hu & Bentler’e (1999; akt Çokluk vd., 2021) göre iyi uyuma karşılık geldiğini göstermektedir. Tabachnick & Fidell’e (2001; akt. Çokluk vd., 2021) göre CFI ve NFI değerlerinin .90 ve üzerinde olması modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. CFI değerinin .877 ve NFI değerinin de .804 olduğu göz önünde bulundurulduğunda modelin iyi uyuma yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Tüm bu analiz sonuçları, Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine ait veriler ile model arasında kabul edilebilir bir uyumun olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın ham verileri Ek 12’de verilmiştir.

3.4.1. Betimsel istatistik. Betimsel istatistikte Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinin değişkenlerine ait verilerin ortalama, standart sapma, uç değerlerin dağılıma etkisi, dağılımın çarpıklık ve basıklığı incelenmiş normalliği konusunda yargıya ulaşılmıştır (Can, 2021).

3.4.2. Çıkarsamalı istatistik. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinden elde edilen değişkenlere ait toplam puanların cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf, bilgisayar kullanma konusundaki yeterlilik ve öğrenim durumları gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. “Tek yönlü ANOVA, ikiden fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını, ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur, şeklindeki yokluk hipoteziyle test eder ve F değerinin anlamlılığı için hesaplanan p değeri .05’in üzerinde çıktığında bu hipotez kabul edilmiş sayılır” (Can, 2021). Tek yönlü ANOVA için gerekli koşullar: “Ortalaması kıyaslanacak en az aralık ölçeğinde olan verilerin dağılımı, ortalamaları kıyaslanacak her bir grup içinde, normal dağılım özelliklerini taşımalıdır, ortalamaları kıyaslanacak grupların varyansları eşit olmalıdır, her bir veri diğerinden bağımsızdır ve bir örneklem grubu varsa, bunlar evrenden rastgele seçilmişlerdir” (Can, 2021). Gerekli koşullar test edilerek Tek Yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırma ile ilgili yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar, tablo ve şekillerle birlikte araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Genel Betimleyici İstatistik

Araştırmada kullanılan Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinin uygulanması ile elde edilen bağımlı değişkene ait veri sayısı (n), ortalama, ortanca, ölçekten alınan minimum puan, ölçekten alınan maksimum puan, standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Verilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

N	Ortalama	Ortanca	Minimum	Maksimum	SS	Çarpıklık	Basıklık
439	101.38	101.00	40.00	179.00	22.45	.298	.443

Tablo 7’ye göre 439 katılımcıdan elde edilen puanların ortalaması 101.38, ortancası 101.00, alınabilecek minimum puan 40, maksimum puan 179, standart sapması 22.45, çarpıklık değeri .298, basıklık değeri .443’dür. Ortalama ve ortancanın birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Bu değerlerin birbirine yakın olması dağılımın normal dağılım özelliklerini sergilediğini göstermektedir. “Standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin +1 ile -1 arasında kalması, dağılımın normalden fazla bir değişim göstermediğinin kanıtıdır” (Çokluk vd., 2021). Bir başka görüşe göre de “Skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri -2 ile +2 arasında değer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır” (George & Mallery, 2010). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin Uzaktan Eğitim Canlı

Ders Algı Ölçeğinin puanları için kabul edilebilir normallik sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinin puanlarına ait histogram grafiği de puanlara ait dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir. Histogram dağılım grafiği Ek 4’de verilmiştir. Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 195 iken 439 katılımcının ölçekten aldığı ortalama puan 101.38 olmuştur.

4.1.1. Cinsiyet bazında uzaktan eğitim canlı ders algı ölçeğine ait betimsel veriler. Cinsiyet bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine ait veri sayısı (n), ortalama, ortanca, ölçekten alınan minimum puan, ölçekten alınan maksimum puan, standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Cinsiyet Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	Ortanca	Minimum	Maximum	SS	Çarpıklık	Basıklık
KADIN	231	99.57	97.00	40.00	171.00	22.61	.353	.310
ERKEK	208	103.40	104.00	51.00	179.00	22.15	.255	.703

Tablo 8’e göre 231 kadına ait ortalama değer 99.57, ortanca 97.00, alınabilecek minimum puan 40.00, alınabilecek maksimum puan 171.00, standart sapma 22.61, çarpıklık .353, basıklık .310’dur. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki kadın algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

208 erkeğe ait ortalama değer 103.40, ortanca 104.00, alınabilecek minimum puan 51.00, alınabilecek maksimum puan 179.00, standart sapma 22.15, çarpıklık .255, basıklık .703’dür. Betimsel olarak kadın ve erkeklerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algılarının hemen hemen birbirlerine yakın oldukları kabul edilebilir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki erkek algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir. Kadınlar ve erkekler için Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri de verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri Ek 5’de verilmiştir.

4.1.2. Mesleki kıdem bazında uzaktan eğitim canlı ders algı ölçeğine ait betimsel veriler. Mesleki kıdem bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine ait veri sayısı (n), ortalama, ortanca, ölçekten alınan minimum puan, ölçekten alınan maksimum puan, standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Mesleki Kıdem Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

MESKIDEM	N	Ortalama	Ortanca	Minimum	Maksimum	SS	Çarpıklık	Basıklık
1-5	6	100.50	99.50	65.00	134.00	23.03	-.145	.904
6-10	17	107.64	104.00	77.00	145.00	22.68	.314	-1.095
11-15	68	100.19	96.00	49.00	162.00	22.13	.626	.725
16-20	76	97.82	96.50	51.00	144.00	21.59	-.072	-.403
21+	272	102.30	102.00	40.00	179.00	22.74	.314	.675

Tablo 9’a göre betimsel olarak 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algılarının diğer öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. 1-5 yıl mesleki kıdemi olan altı öğretmene ait ortalama değer 100.50, ortanca 99.50, alınabilecek minimum puan 65.00, alınabilecek maksimum puan 134.00, standart sapma 23.03, çarpıklık -.145, basıklık .904’dür. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir

6-10 yıl mesleki kıdeme sahip 17 öğretmene ait ortalama değer 107.64, ortanca 104.00, alınabilecek minimum puan 77.00, alınabilecek maksimum puan 145.00, standart sapma 22.68, çarpıklık .314, basıklık -1.095'dir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

11-15 yıl mesleki kıdeme sahip 68 öğretmene ait ortalama değer 100.19, ortanca 96.00, alınabilecek minimum puan 49.00, alınabilecek maksimum puan 162.00, standart sapma 22.13, çarpıklık .626, basıklık .725'dir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

16-20 yıl mesleki kıdeme sahip 76 öğretmene ait ortalama değer 97.82, ortanca 96.50, alınabilecek minimum puan 51.00, alınabilecek maksimum puan 144.00, standart sapma 21.59, çarpıklık -.072, basıklık -.403'dür. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip 272 öğretmene ait ortalama değer 102.30, ortanca 102.00, alınabilecek minimum puan 40.00, alınabilecek maksimum puan 179.00, standart sapma 22.74, çarpıklık .314, basıklık .675'dir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem açısından 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü öğretmenler için Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri de verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri Ek 6'da verilmiştir.

4.1.3. Okuttuğu sınıf bazında uzaktan eğitim canlı ders algı ölçeğine ait betimsel veriler. Okuttuğu sınıf bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine ait

veri sayısı (n), ortalama, ortanca, ölçekten alınan minimum puan, ölçekten alınan maksimum puan, standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okuttuğu Sınıf Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

OKUTSINIF	N	Ortalama	Ortanca	Minimum	Maksimum	SS	Çarpıklık	Basıklık
BİR	108	98.34	98.00	49.00	154.00	21.97	.099	-.333
İKİ	114	103.22	103.50	55.00	179.00	24.34	.566	.686
ÜÇ	114	101.92	101.50	51.00	162.00	21.83	.419	.544
DÖRT	103	101.94	100.00	40.00	165.00	21.44	-.091	.594

Tablo 10'a göre ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algılarının diğer seviye öğretmenlerine göre biraz yüksek olduğu görülmektedir. Birinci sınıf okutan 108 öğretmene ait ortalama 98.34, ortanca 98.00, alınabilecek minimum puan 49.00, alınabilecek maksimum puan 154.00, standart sapma 21.97, çarpıklık .099, basıklık -.333'dür. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki birinci sınıf okutan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

İkinci sınıf okutan 114 öğretmene ait ortalama 103.22, ortanca 103.50, alınabilecek minimum puan 55.00, alınabilecek maksimum puan 179.00, standart sapma 24.34, çarpıklık .566, basıklık .686'dır. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki ikinci sınıf okutan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

Üçüncü sınıf okutan 114 öğretmene ait ortalama 101.92, ortanca 101.50, alınabilecek minimum puan 51.00, alınabilecek maksimum puan 162.00, standart sapma 21.83, çarpıklık .419, basıklık .544'dür. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı

Ölçeğindeki üçüncü sınıf okutan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

Dördüncü sınıf okutan 103 öğretmene ait ortalama 101.94, ortanca 100.00, alınabilecek minimum puan 40.00, alınabilecek maksimum puan 165.00, standart sapma 21.44, çarpıklık -.091, basıklık .594'dür. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki dördüncü sınıf okutan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

Okuttuğu sınıf açısından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenler için Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri de verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri Ek 7'de verilmiştir.

4.1.4. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri bazında uzaktan eğitim canlı ders algı ölçeğine ait betimsel veriler. BİT kullanma yeterlilikleri bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine ait veri sayısı (n), ortalama, ortanca, ölçekten alınan minimum puan, ölçekten alınan maksimum puan, standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

BİT Kullanma Yeterlilikleri Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

BİLTEKYET	N	Ortalama	Ortanca	Minimum	Maksimum	SS	Çarpıklık	Basıklık
DÜŞÜK	7	97.57	104.00	79.00	117.00	14.63	-.116	-1.956
ORTA	105	97.34	98.00	40.00	150.00	21.43	-.087	-.181
İYİ	271	102.00	100.00	49.00	172.00	22.21	.319	.397
ÇOK İYİ	56	106.07	106.00	55.00	179.00	25.34	.514	.608

Tablo 11'e göre BİT kullanma yeterlilikleri çok iyi olan öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algılarının diğer seviye öğretmenlerine göre biraz daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. BİT kullanma yeterliliği düşük olan yedi öğretmene ait ortalama 97.57, ortanca 104.00, alınabilecek minimum puan 79.00, alınabilecek maksimum puan 117.00, standart sapma 14.63, çarpıklık -.116, basıklık -1.956'dır. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki BİT kullanma yeterliliği düşük olan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

BİT kullanma yeterliliği orta düzey olan 105 öğretmene ait ortalama 97.34, ortanca 98.00, alınabilecek minimum puan 40.00, alınabilecek maksimum puan 150.00, standart sapma 21.43, çarpıklık -.087, basıklık -.181'dir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki BİT kullanma yeterliliği orta düzey olan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

BİT kullanma yeterliliği iyi olan 271 öğretmene ait ortalama 102.00, ortanca 100.00, alınabilecek minimum puan 49.00, alınabilecek maksimum puan 172.00, standart sapma 22.21, çarpıklık .319, basıklık .397'dir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki BİT kullanma yeterliliği iyi olan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

BİT kullanma yeterliliği çok iyi olan 56 öğretmene ait ortalama 106.07, ortanca 106.00, alınabilecek minimum puan 55.00, alınabilecek maksimum puan 179.00, standart sapma 25.34, çarpıklık .514, basıklık .608'dir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki BİT kullanma yeterliliği çok iyi olan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

BİT kullanma yeterlilikleri açısından düşük, orta, iyi ve çok iyi öğretmenler için Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri de verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. BİT kullanma yeterlilikleri açısından düşük, orta, iyi ve çok iyi öğretmenler için Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri Ek 8'de verilmiştir.

4.1.5. Öğrenim durumları bazında uzaktan eğitim canlı ders algı ölçeğine ait betimsel veriler. Öğrenim durumları bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine ait veri sayısı (n), ortalama, ortanca, ölçekten alınan minimum puan, ölçekten alınan maksimum puan, standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrenim Durumları Bazında Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

ÖĞRENİMDU	N	Ortalama	Ortanca	Minimum	Maksimum	SS	Çarpıklık	Basıklık
YÜKSEKOKUL	46	97.28	99.50	40.00	158.00	23.21	-.252	.606
LİSANS	365	101.47	101.00	49.00	179.00	22.08	.396	.490
YÜKSEK LSNS+	28	107.00	104.00	55.00	162.00	25.38	.055	-.203

Tablo 12’ye göre öğrenim durumu yüksek lisans ve üstü olan öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algılarının diğer mezuniyet durumlarına sahip olan öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu yüksekokul olan 46 öğretmene ait ortalama 97.28, ortanca 99.50, alınabilecek minimum puan 40.00, alınabilecek maksimum puan 158.00, standart sapma 23.21, çarpıklık -.252, basıklık .606’dır. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki öğrenim durumu yüksekokul olan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenim durumu lisans olan 365 öğretmene ait ortalama 101.47, ortanca 101.00, alınabilecek minimum puan 49.00, alınabilecek maksimum puan 179.00, standart sapma 22.08, çarpıklık .396, basıklık .490’dır. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki öğrenim durumu lisans olan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenim durumu yüksek lisans ve üstü olan 28 öğretmene ait ortalama 107.00, ortanca 104.00, alınabilecek minimum puan 55.00, alınabilecek maksimum puan 162.00,

standart sapma 25.38, çarpıklık .055, basıklık -.253'dür. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğindeki öğrenim durumu yüksek lisans ve üstü olan öğretmen algılarının normal dağılım sınırları içerisinde bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenim durumları açısından yüksekokul, lisans ve yüksek lisansüstü öğretmenler için Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri de verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Öğrenim durumları açısından yüksekokul, lisans ve yüksek lisansüstü öğretmenler için Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği algılarına ait histogram grafikleri Ek 9'da verilmiştir.

4.2. Çıkarımsal İstatistik

Bu bölümde Uzaktan Eğitim Canlı Derslere giren sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuttukları sınıfa, BİT kullanma yeterliliklerine, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini incelemek üzere her bir bağımsız değişken için Tek Yönlü ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANOVA için gerekli koşullar: “Ortalaması kıyaslanacak en az aralık ölçeğinde olan verilerin dağılımı ortalamaları kıyaslanacak her bir grup içinde normal dağılım özelliklerini taşımalıdır. Aynı zamanda ortalamaları kıyaslanacak grupların varyansları eşit olmalı, her bir veri diğerinden bağımsız olup, bir örneklem gurubu varsa, bunlar evrenden rastgele seçilmiş olmalıdır” (Can, 2021). Araştırmada gerekli koşullar ayrı ayrı test edilerek her bir bağımsız değişken için Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki bölümlerde verilmiştir.

4.2.1. Uzaktan eğitim canlı ders veren sınıf öğretmenlerinin algılarının cinsiyete göre incelenmesi. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA'nın sayıtlarından normallik ve varyansların eşitliği sayıtları test edilmiştir.

Betimsel istatistik bölümünde de bahsedildiği gibi, ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı, çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri verilerin

cinsiyet değişkeni için normal dağıldığını göstermektedir. ANOVA'nın diğer bir sayıltısı, hata varyanslarının eşitliği koşulu Levene Testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Cinsiyet Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları

F	df1	df2	Sig.
.217	1	437	.641

Levene testine göre tablonun sig. sütununda yer alan $p > 0.05$ olduğu için ($p = .641$) “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu durumda, grupların varyansları, aralarında anlamlı fark olmadığı için eşit sayılabilecektir (Can, 2021). Böylece cinsiyet değişkenindeki grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ANOVA'ya ait sayıltıların sağlandığını ve analize devam edilebileceğini göstermiştir. Bunun üzerine ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Guruplar arası	1607.520	1	1607.520	3.204	.074
Gurup içi	219240.648	437	501.695		
Toplam	220848.169	438			

* $p > .05$

Tablo 14'te verilen Tek Yönlü ANOVA analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > .05$, $p = .074$). Başka bir ifade ile erkek ve kadın öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanların

benzer oldukları, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkeklere ait ortalama puanlar da Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Ortalama Puanları

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum
KADIN	231	99.57	22.61	40.00	171.00
ERKEK	208	103.40	22.15	51.00	179.00
Toplam	439	101.38	22.45	40.00	179.00

Tablo 15'e göre 231 kadın sınıf öğretmenin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı ortalama puanı (99.57), 208 erkek sınıf öğretmenin ortalama puanından (103.40) daha az olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.2.2. Uzaktan eğitim canlı ders veren sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA'nın sayıtlarından normallik ve varyansların eşitliği sayıtları test edilmiştir. Betimsel istatistik bölümünde de bahsedildiği gibi, ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı, çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri verilerin mesleki kıdem değişkeni için normal dağıldığını göstermektedir. ANOVA'nın diğer bir sayıltısı, hata varyanslarının eşitliği koşulu Levene Testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Mesleki Kıdem Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları

F	df1	df2	Sig.
.106	4	434	.981

Levene testine göre tablonun sig. sütununda yer alan $p>0.05$ olduğu için ($p=.981$) “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu durumda mesleki kıdem değişkenindeki grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ANOVA’ya ait sayıtların sağlandığını ve analize devam edilebileceğini göstermiştir. Bunun üzerine ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Guruplar arası	1961.43	4	490.35	.972	.422
Gurup içi	218886.73	434	504.34		
Total	220848.16	438			

* $p>.05$

Tablo 17’de verilen Tek Yönlü ANOVA analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$, $p=.422$). Başka bir ifade ile meslekte 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanların benzer oldukları, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere ait ortalama puanlar da Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Mesleki Kıdeme Göre Ortalama Puanlar

Mesleki Kıdeme	N	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum
1-5	6	100.50	23.03	65.00	134.00
6-10	17	107.64	22.68	77.00	145.00
11-15	68	100.19	22.13	49.00	162.00
16-20	76	97.82	21.59	51.00	144.00
21+	272	102.30	22.74	40.00	179.00
Toplam	439	101.38	22.45	40.00	179.00

Tablo 18'e göre her ne kadar 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı ortalama puanı, diğer kıdeme yıllarındaki öğretmenlerin ortalama puanlarına göre yüksek bulunsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.2.3. Uzaktan eğitim canlı ders veren sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre incelenmesi. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf değişkenine göre ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını test etmek için Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA'nın sayıltılarından normallik ve varyansların eşitliği sayıltıları test edilmiştir. Betimsel istatistik bölümünde de bahsedildiği gibi, ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı, çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri verilerin mesleki kıdeme değişkeni için normal dağıldığını göstermektedir. ANOVA'nın diğer bir sayıltısı, hata varyanslarının eşitliği koşulu Levene Testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Okutulan Sınıf Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları

F	df1	df2	Sig.
.836	3	435	.475

Levene testine göre tablonun sig. sütununda yer alan $p>0.05$ olduğu için ($p=.475$) “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu durumda okutulan sınıf değişkenindeki grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ANOVA’ya ait sayıtların sağlandığını ve analize devam edilebileceğini göstermiştir. Bunun üzerine ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfa Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gurup içi	1452.68	3	484.22	.960	.411
Guruplar arası	219395.48	435	504.35		
Toplam	220848.16	438			

* $p>.05$

Tablo 20’de verilen Tek Yönlü ANOVA analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları okuttukları sınıflara göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$, $p=.411$). Başka bir ifade ile birinci sınıf okutan, ikinci sınıf okutan, üçüncü sınıf okutan, dördüncü sınıf okutan öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanların benzer oldukları, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Okuttukları sınıf değişkenine göre birinci sınıf okutan, ikinci sınıf okutan, üçüncü sınıf okutan, dördüncü sınıf okutan öğretmenlere ait ortalama puanlar da Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Okuttukları Sınıflara Göre Ortalama Puanlar

	N	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum
BİR	108	98.34	21.97	49.00	154.00
İKİ	114	103.22	24.34	55.00	179.00
ÜÇ	114	101.92	21.83	51.00	162.00
DÖRT	103	101.94	21.44	40.00	165.00
Toplam	439	101.38	22.45	40.00	179.00

Tablo 21'e göre ikinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı ortalama puanı diğer sınıfları okutan öğretmenlerin algı puan ortalamalarına göre en yüksek bulunmuştur. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.2.4. Uzaktan eğitim canlı ders veren sınıf öğretmenlerinin bit kullanma yeterliliklerine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BİT kullanma yeterlilikleri değişkenine göre ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA'nın sayıltılarından normallik ve varyansların eşitliği sayıltıları test edilmiştir. Betimsel istatistik bölümünde de bahsedildiği gibi, ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı, çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri verilerin BİT kullanma yeterlilikleri değişkeni için normal dağıldığını göstermektedir. ANOVA'nın diğer bir sayıltısı, hata varyanslarının eşitliği koşulu Levene Testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

BİT Kullanma Yeterlilikleri Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları

F	df1	df2	Sig.
.514	3	435	.673

Levene testine göre tablonun sig. sütununda yer alan $p>0.05$ olduğu için ($p=.673$) “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu durumda BİT kullanma yeterlilikleri değişkenindeki grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ANOVA’ya ait sayıtların sağlandığını ve analize devam edilebileceğini göstermiştir. Bunun üzerine ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin BİT Kullanma Yeterliliklerine Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gurup içi	3180.03	3	1060.01	2.118	.097
Guruplar arası	217668.13	435	500.38		
Toplam	220848.16	438			

* $p>.05$

Tablo 23’te verilen Tek Yönlü ANOVA analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları BİT kullanma yeterliliklerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$, $p=.097$). Başka bir ifade ile BİT kullanma yeterliliği düşük, BİT kullanma yeterliliği orta, BİT kullanma yeterliliği iyi, BİT kullanma yeterliliği çok iyi olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanların benzer oldukları, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. BİT kullanma yeterlilikleri değişkenine göre BİT kullanma yeterliliği düşük, orta, iyi ve çok iyi olan öğretmenlere ait Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı puan ortalamaları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.

BİT Kullanma Yeterliliklerine Göre Ortalama Puanlar

	N	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum
DÜŞÜK	7	97.57	14.63	79.00	117.00
ORTA	105	97.34	21.43	40.00	150.00
İYİ	271	102.08	22.21	49.00	172.00
ÇOK İYİ	56	106.07	25.34	55.00	179.00
Total	439	101.38	22.45	40.00	179.00

Tablo 24'e göre BİT kullanma yeterliliği çok iyi olan sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı puan ortalamaları en yüksek olmasına rağmen, diğer seviyedeki öğretmen gurupları ile arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2.5. Uzaktan eğitim canlı ders veren sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesi. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA'nın sayıtlarından normallik ve varyansların eşitliği sayıtları test edilmiştir. Betimsel istatistik bölümünde de bahsedildiği gibi, ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı, çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri verilerin öğrenim durumları değişkeni için normal dağıldığını göstermektedir. ANOVA'nın diğer bir sayıtları, hata varyanslarının eşitliği koşulu Levene Testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Öğrenim Durumları Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları

F	df1	df2	Sig.
.668	2	436	.513

Levene testine göre tablonun sig. sütununda yer alan $p>0.05$ olduğu için ($p=.513$) “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu durumda öğrenim durumları değişkenindeki grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ANOVA’ya ait sayıtların sağlandığını ve analize devam edilebileceğini göstermiştir. Bunun üzerine ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Veren Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ortalama Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gurup içi	1659.84	2	829.92	1.651	.193
Guruplar arası	219188.32	436	502.72		
Toplam	220848.16	438			

* $p>.05$

Tablo 26’da verilen Tek Yönlü ANOVA analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$, $p=.193$). Başka bir ifade ile öğrenim durumu yüksekokul, lisans, yüksek lisans ve üstü olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının benzer oldukları, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı puan ortalamaları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Öğrenim Durumlarına Göre Ortalama Puanlar

	N	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum
YÜKSEKOKUL	46	97.28	23.21	40.00	158.00
LİSANS	365	101.47	22.08	49.00	179.00
YÜKSEK LİSANS +	28	107.00	25.38	55.00	162.00
Toplam	439	101.38	22.45	40.00	179.00

Tablo 27'ye göre öğrenim durumu yüksek lisans ve üstü olan sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı puan ortalamaları en yüksek bulunmuştur. Fakat diğer mezuniyet durumuna sahip öğretmenler ile arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin Pandemi döneminde verdikleri Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, okuttuğu sınıf, bilgisayar kullanımı konusundaki yeterlilik, öğrenim durumu) açısından incelendiği bu araştırmada öncelikle Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik Genel Algı, Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Çevresel Faktörlere Yönelik Algı, Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Algı, Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Hazırlık ve Planlamaya Yönelik Algı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada veri setinin normal dağılım sergilediği görülmüş ve parametrik testler yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmalarla kıyaslanmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre analiz sonuçları şu şekildedir:

Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinden aldıkları toplam ortalama puanlar incelendiğinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p > .05$, $p = .074$). Bir başka ifade ile Uzaktan Eğitim Canlı Ders veren kadın ve erkek öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algılarının benzer olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki diğer araştırma sonuçlarını (Ağır, 2007; Ateş ve Altun, 2008; Ergin, 2010; Gök, 2011; Ülkü, 2018; Arabacı, 2020; Kurnaz vd., 2020; Çakır ve Arslan, 2020; Koçyiğit ve Uşun, 2020; Gündüzalp, 2021; Yaşamalı, 2021; Karadayı, 2021; Demir, 2021; Deniz, 2021; Yassıbaş, 2021; Dönmez, 2021; Soydan, 2021; Yumbul, 2021; Akman, 2021; Yılmaz, 2021; Kökosmanlı, 2022; Ulus, 2022; Dölek, 2022; Işık, 2022; Koçak, 2022; Menşan ve Çemrek, 2022; Alpdoğan, 2022; Çelebi, 2022) desteklemektedir. Ancak buna karşılık Yenilmez vd. (2017), Bayram vd. (2019), Aktaş vd. (2020), Ulutaş'ın (2022)

yaptıkları araştırmalarda cinsiyet açısından anlamlı fark bulduklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan araştırmalara bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmayan araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar da genel kanıyı desteklemektedir.

Sınıf rretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı leğinden aldıkları toplam ortalama puanlar incelendiğinde mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>.05$, $p=.422$). Mevcut araştırma sonuçlarına göre farklı mesleki kıdemlere sahip rretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki diğer araştırma sonuçlarını (Horzum vd., 2012; lk, 2018; Kurnaz vd., 2020; Arabacı, 2020; Soydan, 2021; Akman, 2021; Ulutaş, 2022; Toptaş, 2022; Kökosmanlı, 2022; Menşan ve emrek, 2022; elebi, 2022) desteklemektedir. Buna karşılık Ağır (2007), Ergin (2010), Koçyiğit ve Uşun (2020), Yaşamalı (2021), Demir (2021), Deniz (2021), Dönmez (2021), Yassıbaş (2021), Yumbul (2021) Ulus (2022), Dlek (2022), Işık (2022), Alpdoğan'ın (2022) yaptıkları araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir. Pandeminin bir anda ortaya çıkması ve kısa bir sürede yayılması ile ani bir uzaktan eğitime geçiş süreci yaşanmıştır. Farklı mesleki kıdemlere sahip rretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarında anlamlı fark çıkmamasının nedeni uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanma, konu ile ilgili herhangi bir eğitim almama, rretmenlerin uzaktan eğitimde kullanacakları teknolojik donanım eksikliği, derslerde kullanacakları eğitim materyallerini bulamamaları olabilir. Ulutaş (2022) rretmenlerin Uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında mesleki kıdem açısından anlamlı fark bulunmamasının nedeni olarak alt yapı yetersizliğinin olabileceğini belirtmiştir. Kurnaz vd., (2020) yaşça daha genç rretmenlerin teknolojiye daha yatkın oldukları düşünülse de uzaktan eğitimin tüm yaş kategorilerindeki rretmenler için yeni bir olgu olduğunu belirtmişlerdir. Yeni ortaya çıkan durumlar belirsizlik içerdiğinden meslekteki her rretmen aynı bakış açısına sahip olmuş olabilir.

Sınıf rretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı leğinden aldıkları toplam ortalama puanlar incelendiğinde okuttukları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>.05$, $p=.411$). Farklı sınıfları okutan rretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Mevcut

araştırma sonuçları literatürdeki diğer araştırma sonuçlarını (Kurnaz vd, 2020; Yassıbaş, 2021) desteklemektedir. Okuttuğu sınıf açısından anlamlı sonuç bulan araştırmaya rastlanılmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinden aldıkları toplam ortalama puanlar incelendiğinde bilgisayar kullanma konusundaki yeterliliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>.05$, $p=.097$). Mevcut araştırma sonuçlarına göre farklı düzeylerde bilgisayar kullanma becerisine sahip öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin BİT'i kullanma yeterlilikleri farklı düzeylerde olsa da uzaktan eğitim için gerekli olan teknik donanımın öğretmenlerin çoğunda olmaması, uzaktan eğitimde kullanılan programların ilk defa ve herhangi bir eğitim alınmadan kullanılması, derslerde kullanılabilecek eğitim içeriklerinin yeterince zengin olmaması, internet alt yapısının yetersizliğinden dolayı bağlantı kopmaları ve bağlantı kurulamaması gibi nedenler bu duruma sebep olmuş olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki diğer araştırma sonuçlarını (Arabacı, 2020; Kurnaz vd., 2020; Koçak, 2022) desteklemektedir. Buna karşılık Demir (2021), Karadayı (2021), Alpdoğan'ın (2022) yaptıkları araştırmanın sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğinden aldıkları toplam ortalama puanlar incelendiğinde öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>.05$, $p=.193$). Mevcut araştırma sonuçlarına göre öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algıları benzerdir. Mevcut araştırma sonuçları literatürdeki diğer araştırma sonuçlarını (Koçyiğit ve Uşun, 2020; Akman, 2021; Soydan, 2021; Dönmez, 2021; Yassıbaş, 2021; Deniz, 2021; Demir, 2021; Koçak, 2022) desteklemektedir. Buna karşılık Gök (2011), Ülkü (2018), Yaşamalı (2021), Işık (2022), Dölek (2022), Toptaş'ın (2022) yaptıkları araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları örtüşmemektedir.

5.2. Öneriler

Covid-19 kaynaklı yaşadığımız Pandemi süreci henüz tam olarak atlatılmış değildir. Salgının devam etmekte olduğu ancak, aşılama ve toplumsal bağışıklık sayesinde

salgın kaynaklı ölümlerin azaldığı görülmektedir. Covid-19 kaynaklı Pandemi süreci tamamen bitse bile bilim insanları böyle bir sürecin gelecekte tekrar yaşanabileceğini değerlendirmektedir. Salgın hastalıkların yanında uzaktan eğitimin yapılmasını zorunlu kılan doğal afetler, kötü hava koşulları gibi faktörlerin de her zaman yaşanması mümkündür. Bu nedenlerle uzaktan eğitimin uygulayıcısı ve kilit noktası olan öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarının, algılarının yüksek düzeyde olması gerekir. Uzaktan Eğitim Algı Ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 195 iken 439 katılımcının ölçekten aldığı ortalama puan 101.38 olmuştur. Bu da sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algılarının orta seviyede olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada değişkenlere göre ortalamalara bakıldığında genelde ortalamaya yakın puanlar alındığı görülmüştür. Ancak bunun yanında Yüksek Lisans ve üstü öğrenim durumu olanların ölçekten aldıkları puan ortalamaları (107) ve bilgisayar kullanma konusundaki yeterlilikleri çok iyi olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları (106.07) ortalamadan daha yüksektir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak öneriler sunulmuştur.

- Yüksek lisans ve üstü öğrenim durumu olanların ve bilgisayar kullanma konusundaki yeterlilikleri çok iyi olanların ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamanın üstünde olduğu göz önünde bulundurularak, öğretmenler yüksek lisans ve doktora yapmaya teşvik edilebilir. Ayrıca bilgisayar kullanımı konusundaki yeterliliklerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler yapılabilir.
- Uzaktan eğitimde görev yapan ya da görev yapacak olan öğretmenlere etkili uzaktan eğitim yapabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerin konusu uzaktan eğitim yapılan platformların kullanımının ayrıntılı anlatılması, platformlarda kullanılabilecek içerik geliştirme eğitimleri, uzaktan eğitim dersi öncesi hazırlık çalışmaları, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme, uzaktan eğitim canlı derslerde sınıf yönetimi, uzaktan eğitim canlı derslerde kullanılabilecek yöntem ve stratejiler, web 2.0 araçlarının kullanımı vb. olabilir.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitimin planlanması, derslerin işlenmesi, ölçme değerlendirme etkinliklerinin yapılması anındaki gördükleri eksiklikler tespit edilerek, belirlenen eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Verilecek hizmet içi eğitimlere paralel olarak geleceğin öğretmenleri olan üniversite öğrencilerine uzaktan eğitimle ilgili dersler verilebilir.
- Uzaktan eğitimin yapıldığı platformlar kadar önemli olan başka bir konu da uzaktan eğitim için gerekli olan teknik donanımlardır. Teknolojinin gelişimine paralel olarak gelişen Bilgi ve İletişim Teknolojilerindeki yenilikler ve gelişmelerle ilgili öğretmenlere eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerinde fırsat eşitliğini sağlamak adına gerek MEB gerekse özel sektör tarafından teknik donanım kampanyaları düzenlenebilir.
- Uzaktan eğitim canlı derslerle ilgili daha ayrıntılı bilgi sahibi olmak adına ilkokulda okutulan derslerle ilgili ders bazında uzaktan eğitime uygunluğu konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitim yapılan ya da yapılacak olan dönemler için müfredat gözden geçirilerek uzaktan eğitime uygun hale getirilebilir.
- Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik Algıları incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda diğer branş öğretmenleriyle araştırmalar tekrarlanabilir.
- Mevcut araştırma öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda eğitimin diğer paydaşları olan öğrenciler, veliler ve okul idarecilerinin algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğrenci ve velilere uzaktan eğitimin daha etkili hale gelebilmesi için eğitimler verilebilir.
- Mevcut araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim paydaşlarının algılarının ayrıntılı incelenmesi adına gelecekte nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Akhter, N. (2011). Evaluation of educational television programs for distance learning. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 10(4), 188-194. https://www.researchgate.net/publication/296819302_Evaluation_of_educational_television_programs_for_distance_learning sayfasından erişilmiştir.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Akyüz, E. (1981). *Eğitim hukuku ders notu*. Ankara: Özgün Matbaacılık A.Ş.
- Akyüz, H. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alakuş, A. O. (2003). Öğretme-öğrenme sürecinde uzaktan öğretim ve Türkiye'deki yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 72-82.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the covid-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Alkan, C. (1987). *Açık öğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (1997). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi*. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31.
- Alpdoğan, A. K. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi (2021). *Açıköğretim sistemi tarihçesi*. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce> sayfasından erişilmiştir.
- Arabacı, S. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Aslantaş, T. (2014). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama*. <http://www.tankutaslantas.com/wpcontent/uploads/2014/04/Uzaktan-Egitim-UzaktanEgitim-Teknolojileri-ve-Turkiyede-bir-Uygulama.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Aydın, C. H. (2002). *Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, F. ve Silik, Y. (2018). Teknoloji okuryazarlığı: tarihsel bir betimleme. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-126.

- Azhari, B. & Fajri, I. (2021). Distance learning during the covid-19 pandemic: School closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(7), 1934-1954. <https://doi.org/10.1080 /0020739X.2021.1875072>
- Aziz, A. (1975). *Televizyonun yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Aziz, A. (1982). Radyo ve televizyonla eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1), 358-374.
- Baek, Y, Zhang, H. & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.
- Balcı, A. S. (2007). *Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Balcı, B. ve Eşme, İ. (2001). *Teknoloji eğitimi*. Yeni Binyılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Balıkesir Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (tarihsiz). *Harmanlanmış ve hibrit öğrenmeye genel bir bakış*. [Harmanlanmış ve Hibrit Öğrenmeye Genel Bir Bakış – BAUZEM – Balıkesir Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi \(balikesir.edu.tr\)](https://www.balikesir.edu.tr/balikesir-uzaktan-egitim-uygulama-ve-arastirma-merkezi) sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, T.S. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to covid-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to corona virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–4.
- Bölükbaşı, F. (2012). *Teknoloji okuryazarlığına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Büyükerşen, Y., ve Özgü, T. (1980). *Açıköğretim fakültesi ve Türk eğitim sisteminin sorunlarına çözüm imkânları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2021). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(2), 11-53.
- Chadwick, R., & McLoughlin, E. (2020). Impact of the covid-19 crisis on science teaching and facilitation of practical activities in Irish schools. *Ase International*, 13, 59-78. https://www.researchgate.net/publication/354321475_Impact_of_the_COVID-19_crisis_on_science_teaching_and_facilitation_of_practical_activities_in_Irish_schools sayfasından erişilmiştir.

- Coeckelbergh, M. (2020). The postdigital in pandemic times: A comment on the covid-19 crisis and its political epistemologies. *Postdigital Science and Education*, 1-(4), 547-550.
https://www.researchgate.net/publication/340770762_The_Postdigital_in_Pandemic_Times_a_Comment_on_the_Covid19_Crisis_and_its_Political_Epistemologies sayfasından erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, R. ve Arslan, F. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 114-133.
- Çallı, İ., İşman, A. ve Torkul, O. (2001). Sakarya Üniversitesinde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3), 1-8.
- Çelebi, N. Y. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, A. (2008). *Türk eğitim hukuku*. Ankara, TDFO.
- Çiftçi, A. (2015). Örgün eğitim-öğretim ile yaygın eğitim-öğretim ikilemi üzerine. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Dergisi*, 12, 42-45.
- Çilenti, K. (1994). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı, pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 1684-1715.

- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Daniel, J.S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page Limited.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the covid-19 pandemic. *Prospects*, 1-6, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Davies, R. S. (2011). Understanding technological literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *Techtrends*, 55(5), 45-52.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Dölek, P. (2022). *Covid-19 sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, A. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(56), 349-373.
- Durkheim, E. & Fauconnet, P. (1950). *Terbiye ve sosyoloji*. İstanbul: Sinan Matbaası.
- Eğitim Bilişim Ağı (2021a). *EBA kuruluş amacı*. <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Bilişim Ağı (2021b). *EBA içeriği*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/EBA> sayfasından erişilmiştir.

- Eğitim Teknolojileri Zirvesi (2021). *Eğitim Teknolojileri Zirvesi'nin amacı*. <https://www.egitimteknolojilerizirvesi.com/about.php> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ergüney, M. (2015a). Uzaktan eğitimin altı evresi. *Yeğitek Dergisi*, 12, 25-31.
- Ergüney, M. (2015b). Uzaktan eğitimin geleceği: Mooc. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Ergüney, M. (2017). *İnternet yoluyla uzaktan eğitim uygulamaları ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertel, S. (2013). *Factor analysis: Healing an ailing model*. Göttingen: Universitätslangvarlang Göttingen.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları
- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 142-150.
- FONO Eğitim Kurumları (2021). *FONO eğitim kurumları faaliyetleri*. <https://www.fono.com.tr/hakkimizda 12.01.2021> sayfasından erişilmiştir.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how school should teach*. New York, Basic Books.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- George, S. S. (2015). Attitude of women learners towards distance education: A comparative analysis. *International Women Online Journal of Distance Education*, 4(1), 27-34.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Gökdağ, R. (2004). *Sosyal psikoloji*. S. Ünlü (Edt.), Sosyal Algı (s. 20-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271.
- Güzeller, C. ve Korkmaz, Ö. (2007). Bilgisayar destekli öğretimde bir ders yazılımı değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 155-168.
- Halder, U. (2012). A study on distance learners' attitude towards distance education. *International Journal of Pedagogy and Course Design*, 4(3), 49-65.
- Harvey, D., Greer, D., Basham, J. & Hu, B. (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.868739>
- Hauser, L. (2013). Qualitative research in distance education: An analysis of journal literature 2005– 2012. *American Journal Of Distance Education*, 27(3), 155-164.
- Haverback, H. R. (2020). Middle level teachers quarantine, teach, and increase self-efficacy beliefs: Using theory to build practice during covid-19. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-6.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> sayfasından erişilmiştir.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London, Routledge.
- Holmberg, B., Hrsg. Bernath & Busch, F. W. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: BIS-Verlag der.
- Hoq, MZ. (2020). Suudi Arabistan krallığında salgın döneminde (covid-19) e öğrenme: Ampirik bir çalışma. *Amerikan Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 8(7), 457-464.

- Horzum, M.B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56–72.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The chinese experience in maintaining uninterrupted learning in covid-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. UNESCO. <https://iite.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V1.2-20200315.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ISTE Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (2000). *National education technology standards for students*. [National Educational Technology Standards \(ascd.org\)](https://www.iste.org/standards/national-education-technology-standards-for-students) sayfasından erişilmiştir.
- ITEA International Technology Education Association (2000). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. [Standards for technological literacy : content for the study of technology : Technology for All Americans Project : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.itea.org/standards-for-technological-literacy) sayfasından erişilmiştir.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10(12), 361-368.
- Işık, G. (2022). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ionescu, C. A., Paschia, L., Gudanescu Nicolau, N. L., Stanescu, S. G., Neacsu Stancescu, V. M., Coman, M. D. & Uzlau, M. C. (2020). Sustainability analysis of the e-learning education system during pandemic period covid-19 in Romania. *Sustainability*, 12(21), 9030.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

- İnal, K. (1991). *Durkheim'in eğitim anlayışı*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/783448> sayfasından erişilmiştir.
- Jabeen, S. S. & Thomas, A. J. (2015). *Effectiveness of online language learning*. Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science, San Francisco, USA.
- Karadayı M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarında covid-19 kaygısının, korkusunun ve demografik değişkenlerin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441–450.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PEGEM.
- Kayaduman H., Sırakaya M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Eğitimde Fatih projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. https://ab.org.tr/ab11/kitap/kayaduman_sirakaya_AB11.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1/2), 21–35.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kocayığit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Koçak, S. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Kökosmanlı, P. A. (2022). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R. & Alam, Z. F. (2020). Teachers' covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127–144. https://www.researchgate.net/publication/342992348_Teachers'_Covid-19_Awareness_Distance_Learning_Education_Experiences_and_Perceptions_towards_Institutional_Readiness_and_Challenges sayfasından erişilmiştir.
- Lortoğlu, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim programı kapsamında, eğitim teknolojisi uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Manisa Celal Bayar Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (tarihsiz). *Uzaktan eğitim nedir?* <http://uzem.cbu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Marek, M. W., Chew, C. S. & Wu, W.C.V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the covid-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109. https://www.researchgate.net/publication/344615246_Teacher_Experiences_in_Converting_Classes_to_Distance_Learning_in_the_COVID-19_Pandemic/link/5f84fd96458515b7cf7c4726/download sayfasından erişilmiştir.
- Menchaca, M. P., & Bekele, T. A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), 231-252.
- Menşan, N. Ö. ve Çemrek, F. (2022). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları . *Temel Eğitim Dergisi*, 15, 23-33.

- Midkiff, S. F., & DaSilva, L. A. (2000). *Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning*. In International Conference on Engineering Education (pp. 14-18), SENAC School of Engineering and Technology, São Paulo Brazil.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). *Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/genel-mudurluk-tanitim/icerik/16> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). *Pandemi dönemi Meb uygulamaları*. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-uzaktan-egitim-ile-yeni-ogretim-yili-hazirliklarini-degerlendirdi/haber/21523/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, M. G. (1987). University distance education of adults. *Tech Trends*, 32(4), 13–18. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F02773006.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mshvidobadze, T., & Gogoladze, T. (2012). About web based distance learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPs)*, 3(3), 133-143.
- Mukovız, O. P. (2016). The examination of readiness of primary school teachers to distance learning in the system of lifelong education. *GLOKALde*, 2(1), 27-44. <http://www.glokalde.com/pdf/issues/5/Article1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mutlu, M. E., Özöğüt Erorta, Ö., Kip Kayabaş, B. ve Kayabaş, İ. (2014). *Anadolu Üniversitesi açıköğretim sisteminde e-öğrenmenin gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Nasser, R. & Abouchedid, K. (2010). Attitudes and concerns towards distance education: the case of lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-12.
- Özarslan, M., Kubat, B. ve Bay, F. Ö. (2007). *Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi*. IX. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özarslan, Y., ve Ozan, Ö. (2014). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı*. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir. <http://inet-tr.org.tr/inetconf19/bildiri/84.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özkaraca, O. (2005). *İnternet tabanlı güç elektroniği eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Picciano, A. G. (2008). Blended learning: Implications for growth and access. *Online Learning*, 10(3), 95-102. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v10i3.1758>
- Rahmadi, I. F. (2021). Teachers' technology integration and distance learning adoption amidst the covid-19 crisis: A reflection for the optimistic future. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 26–41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290821.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Reasons, S. G., Valadares, K. & Slavkin, M. (2005). Questioning the hybrid model: Student outcomes in different course formats. *Journal of Asynchronous Learning*, 9(1), 83-94.
- Rıza, E. T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları (1)*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Romizowski, A. J. (1986). *Designing instructional systems*. London: New York Nichols Publishing.
- Sakar, N. (1997). *Anadolu üniversitesi uzaktan eğitim öğretim bilgi sistemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Satıl, C. (2020). *Türkiye’de uzaktan eğitim*. <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/turkiye-de-uzaktan-egitim> sayfasından erişilmiştir.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Shackelford, R. (2007). *Technological literacy: A new basic for inclusion in the university’s core curriculum*. <https://www.bsu.edu/-/media/WWW/DepartmentalContent/Senate/AgendasMinutes/200708/techlit2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software*, 1, 1-11. <https://docplayer.net/9763797-A-white-paper-achieving-success-with-blended-learning.html> sayfasından erişilmiştir.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Türkiye’de ve dünyada uzaktan eğitim uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 85-100.
- Soydan, M. (2021). *Öğretmenlerin salgın döneminde uzaktan eğitime yönelik tutumu* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Szadziowska, A. & Kujawski, J. (2017). *Lisans öğrencilerinin görüşüne göre Gdansk Üniversitesi İşletme Fakültesi eğitim sürecinde kullanılan harmanlanmış öğrenme yönteminin avantajları ve dezavantajları*. 10. yıllık Uluslararası Eğitim, Araştırma ve Yenilik Konferansı’nda sunulmuş bildiri, Sevilla, İspanya. <https://library.iated.org/view/SZADZIEWSKA2017ADV> sayfasından erişilmiştir.

- Şad, S. N. ve Arıbaş, S. (2010). Bazı gelişmiş ülkelerde teknoloji eğitimi ve Türkiye için öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 278-299.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate analysis*. MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tabata, L.N. & Johnsrud, L.K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646.
- Tanhan, F. ve Özok, H. (2020). *Pandemi ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tao, Y. H. & Rosa Yeh, C. C. (2008). Typology of teacher perception toward distance education issues - a study of college information department teachers in Taiwan. *Computers and Education*, 50(1), 23-36.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576.
- Toptaş, H. T. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid covid-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-176.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Uzaktan eğitim, eğitim, teknoloji, steno nedir?* <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Bilimsel Performans Yayın Raporları (2015). *Ulusal akademik bilgi ve ağ merkezi, sosyal bilimler verileri*. <https://cabim.ulakbim.gov.tr/wp-content/uploads/sites/4/2017/05/sosyal-bilimler.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Ulaş, H., ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Ulus, S. O. (2022). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ulutaş, A. (2022). *Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Usta, İ., Uysal, Ö., ve Okur, M. R. (2016). Çevrim içi öğrenme tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2215-2222.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Uzaktan Eğitim (2015). *Türkiye'de uzaktan eğitimde radyo ve radyo ile eğitim programları*. <https://www.uzaktanegitim.com/haberler/turkiyede-uzaktan-egitimde-radyo-ve-radyoile-egitim-programlari/202> sayfasından erişilmiştir.
- Uzunboylu, H. ve Tuncay, N. (2012). *Uzaktan eğitimde sanal değişimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülkar, E. (2020). *Yükseköğretim kurumları dersleri*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/universitelerde-uzaktan-egitim-uygulamalari-41480417> sayfasından erişilmiştir.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Alkım Kitapevi.
- Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: etkin uygulama esasları* (İ. Maviş, Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Yamamoto, G.T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yamamoto, G. T., Özgeldi, M., & Altun, D. (2018). *Open and equal access for learning in school management*. London: İntechOpen.
- Yassıbaş, E. C. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yaşamalı, M. C. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yenilmez, K., Balbağ, M.Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yeşiltaş, N.K. ve Kaymakçı, S. (2009). John Dewey'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitime yönelik bazı örnek uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 227-242.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi döneminde uzaktan eğitimin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Yılmaz, F. N. Ş. (2022). *Pandemi döneminde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.





EKLER

EK 1.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği

Sayın öğretmenim,

Bu araştırma yüksek lisans tezi kapsamında sınıf öğretmenlerinin İlkokul Öğrencileri İçin Yürütülen Uzaktan Eğitim Canlı Derslerinin işleyişi ile ilgili algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun cevapları içtenlikle işaretlemenizdir. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Vakit ayırıp çalışmanın amacına ulaşmasına yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler					
1. Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()			
2. Mesleki Kıdeminiz (Yıl):	1-5 ()	6-10 ()	11-15 ()	16-20 ()	21 ve daha fazla ()
3. Okuttuğunuz Sınıf:	1. Sınıf ()	2. Sınıf ()	3. Sınıf ()	4. Sınıf ()	
4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Yeterliğiniz:	Çok İyi ()	İyi ()	Orta Düzey ()	Düşük ()	
5. Öğrenim Durumunuz:	Yüksekokul ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	
Aşağıdaki ifadelerin her birinin size ne derece uyduğunu, yanındaki kutucuklarda yer alan “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasındaki kutucukların yalnızca birinin içerisine (X) işareti koyarak gösteriniz. Ölçek maddelerinde kullanılan “öğrenci ya da öğrenciler”, “İlkokul Düzeyindeki Öğrenciler” i kastetmektedir.					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrenciler için uygundur.					
2	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilerin öz yeterlilik becerilerini geliştirir.					
3	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirir.					
4	Uzaktan eğitimde yaşanan deneyimler, öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açısına olumlu katkı sağlar.					
5	Gelecekte uzaktan eğitim canlı dersleri, yüz yüze eğitimden daha çok tercih edilir.					
6	Uzaktan eğitim canlı derslerinde ders işlenişi sırasında yaşanacak problemler (bağlantı kopması, dış sesler vb.) kısa sürede çözülür.					
7	Uzaktan eğitim canlı dersi veren öğretmen ders içeriğinin hazırlanmasından sorumludur.					
8	Uzaktan eğitim canlı ders içeriklerini hazırlamak çok zaman alır.					
9	Uzaktan eğitim canlı ders öncesi hazırlık çalışmalarına yüz yüze eğitimdeki hazırlık çalışmalarından daha fazla emek harcanır.					
10	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrenciler derse kolaylıkla güdülenir.					
11	Uzaktan eğitim canlı derslerde kullanılan iletişim donanımları (bilgisayar, kamera, mikrofon, kulaklık) teknolojik açıdan yeterlidir.					
12	Uzaktan eğitim canlı derslerde kullanılan iletişim donanımları (bilgisayar, kamera, mikrofon, kulaklık) eğitsel açıdan yeterlidir.					
13	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen sınıf yönetimini kolaylıkla sağlar.					
14	Uzaktan eğitim canlı derslerinde öğretmenler yüz yüze eğitim derslerine göre daha çok stres altındadır.					
15	Bu maddeyi okuduysanız lütfen ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’u işaretleyiniz.					
16	Uzaktan eğitim canlı derslerinde öğrencilerin dikkati kolaylıkla derse çekilir.					

Lütfen arka sayfaya geçiniz.					
17	Uzaktan eğitim canlı derslerde ölçme değerlendirme amaçlı etkinliklerin kontrolleri kolaylıkla yapılır.				
18	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilerin teknoloji okur yazarlığını artırır.				
19	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmaları ve sosyalleşmeleri sağlanır.				
20	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerin akademik bireysel farklılıkları dikkate alınarak dersler işlenir.				
21	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilere anlık geri bildirimler vermeye uygundur.				
22	Uzaktan eğitim canlı dersleri bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkilidir.				
23	Uzaktan eğitim canlı derslerinin yapıldığı ortamlar (ışık, arka plan, ders materyalleri vb.) öğrenmeyi etkiler.				
24	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğretmenlerin sahip olduğu teknoloji (yazılım veya donanım) yeterlidir.				
25	Uzaktan eğitim canlı dersleri, yüz yüze eğitimle beraber kullanılırsa öğretimin verimliliği artar.				
26	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğretmenler açısından eğlencelidir.				
27	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerle duygusal bağ kurulur.				
28	Uzaktan eğitim canlı derslerde ödev kontrolü kolaylıkla yapılır.				
29	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen öğrencilerle etkili iletişim kurar.				
30	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerin derse aktif katılımları sağlanır.				
31	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen ders sürelerini öğrencilerin sınıf seviyelerine göre planlar.				
32	Uzaktan eğitim canlı dersler görsel-işitsel öğrenmeyi destekler.				
33	Uzaktan eğitimde öğretmen canlı ders ortamının kontrolünü kolaylıkla sağlar.				
34	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen farklı öğretim strateji ve yöntemleri kullanır.				
35	Uzaktan eğitim canlı derslerde, öğretmen ders anlatım hızını, öğrencilere göre ayarlar.				

36	Uzaktan eğitim canlı derslerde değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tipleri (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanılır.					
37	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrenciler açısından eğlencelidir.					
38	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğrencilerin sahip oldukları teknoloji (yazılım veya donanım) yeterlidir.					
39	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğretmenlerde bulunan internet alt yapısı yeterlidir.					
40	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğrencilerde bulunan internet alt yapısı yeterlidir.					

Kadir AKYOL – Makü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi – 0505 910 9449 –
kadirakyol.3250@gmail.com

EK 2.

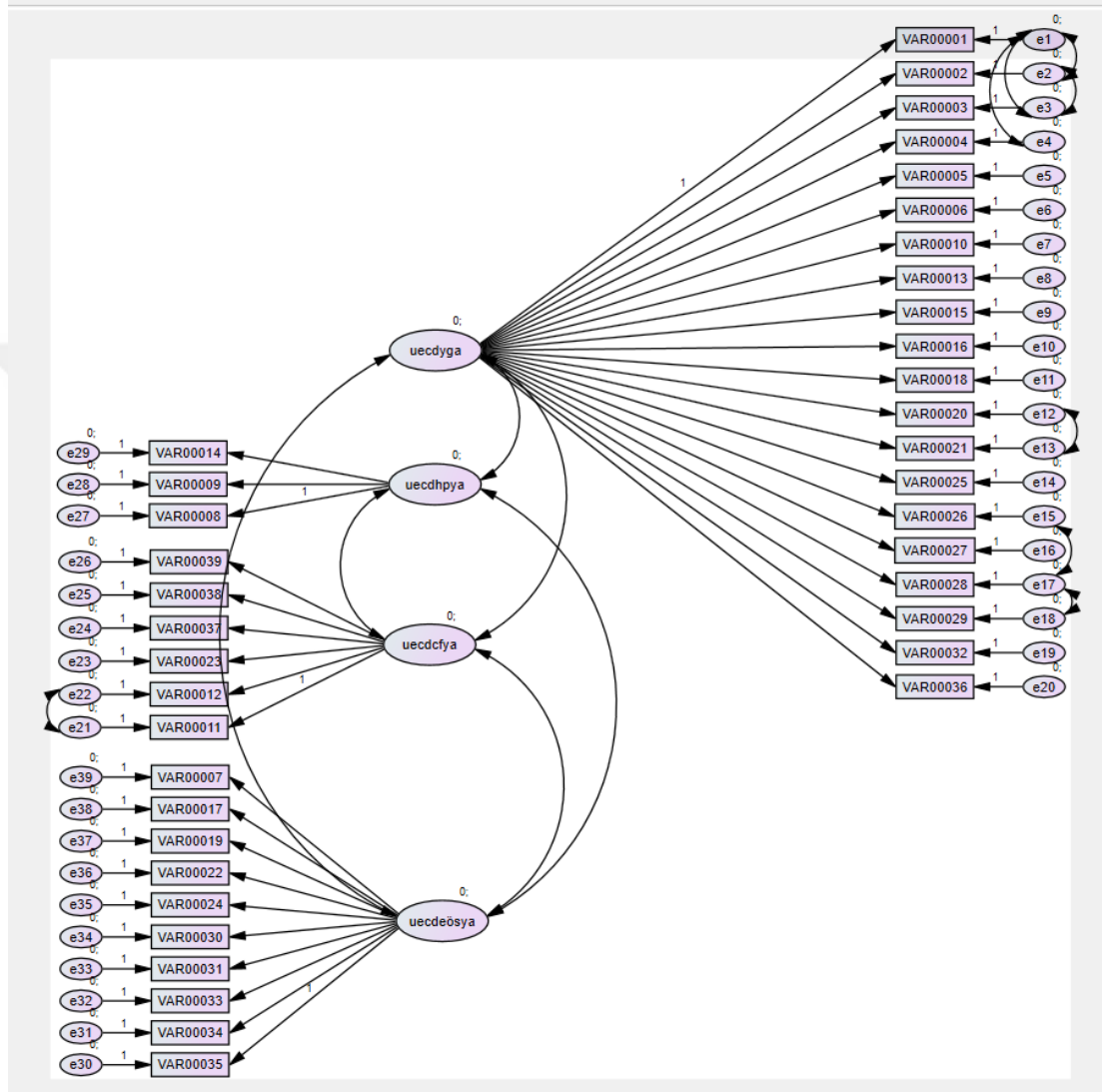
Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Faktörlerindeki Maddeler

	1. Faktör Uzaktan Eğitim Canlı Derslere Yönelik Genel Algı
2	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilerin öz yeterlilik becerilerini geliştirir.
3	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirir.
30	Uzaktan eğitim canlı dersleri bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkilidir.
35	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğretmenler açısından eğlencelidir.
24	Uzaktan eğitim canlı derslerinde öğrencilerin dikkati kolaylıkla derse çekilir.
12	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrenciler derse kolaylıkla güdülenir.
39	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen öğrencilerle etkili iletişim kurar.
38	Uzaktan eğitim canlı derslerde ödev kontrolü kolaylıkla yapılır.
17	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen sınıf yönetimini kolaylıkla sağlar.
7	Gelecekte uzaktan eğitim canlı dersleri, yüz yüze eğitimden daha çok tercih edilir.
25	Uzaktan eğitim canlı derslerde ölçme değerlendirme amaçlı etkinliklerin kontrolleri kolaylıkla yapılır.
36	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerle duygusal bağ kurulur.
40	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerin derse aktif katılımları sağlanır.
5	Uzaktan eğitimde yaşanan deneyimler, öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açısına olumlu katkı sağlar.
45	Uzaktan eğitimde öğretmen canlı ders ortamının kontrolünü kolaylıkla sağlar.
1	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrenciler için uygundur.
29	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilere anlık geri bildirimler vermeye uygundur.
49	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrenciler açısından eğlencelidir.
27	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmaları ve sosyalleşmeleri sağlanır.
8	Uzaktan eğitim canlı derslerinde ders işlenişi sırasında yaşanacak problemler (bağlantı kopması, dış sesler vb.) kısa sürede çözülür.
	2. Faktör Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Çevresel Faktörlere Yönelik Algı
51	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğretmenlerde bulunan internet alt yapısı yeterlidir.
50	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğrencilerin sahip oldukları teknoloji (yazılım veya donanım) yeterlidir.

52	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğrencilerde bulunan internet alt yapısı yeterlidir..
32	Uzaktan eğitim canlı dersleri için öğretmenlerin sahip olduğu teknoloji (yazılım veya donanım) yeterlidir.
14	Uzaktan eğitim canlı derslerde kullanılan iletişim donanımları (bilgisayar, kamera, mikrofon, kulaklık) teknolojik açıdan yeterlidir.
15	Uzaktan eğitim canlı derslerde kullanılan iletişim donanımları (bilgisayar, kamera, mikrofon, kulaklık) eğitsel açıdan yeterlidir.
	3. Faktör Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Algı
46	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen farklı öğretim strateji ve yöntemleri kullanır.
44	Uzaktan eğitim canlı dersler görsel-işitsel öğrenmeyi destekler.
31	Uzaktan eğitim canlı derslerinin yapıldığı ortamlar (ışık, arka plan, ders materyalleri vb.) öğrenmeyi etkiler.
48	Uzaktan eğitim canlı derslerde değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tipleri (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanılır.
33	Uzaktan eğitim canlı dersleri, yüz yüze eğitimle beraber kullanılırsa öğretimin verimliliği artar.
26	Uzaktan eğitim canlı dersleri öğrencilerin teknoloji okur yazarlığını artırır.
41	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğretmen ders sürelerini öğrencilerin sınıf seviyelerine göre planlar.
9	Uzaktan eğitim canlı dersi veren öğretmen ders içeriğinin hazırlanmasından sorumludur.
47	Uzaktan eğitim canlı derslerde, öğretmen ders anlatım hızını, öğrencilere göre ayarlar.
28	Uzaktan eğitim canlı derslerde öğrencilerin akademik bireysel farklılıkları dikkate alınarak dersler işlenir.
	4. Faktör Uzaktan Eğitim Canlı Derslerde Hazırlık ve Planlamaya Yönelik Algı
10	Uzaktan eğitim canlı ders içeriklerini hazırlamak çok zaman alır.
11	Uzaktan eğitim canlı ders öncesi hazırlık çalışmalarına yüz yüze eğitimdeki hazırlık çalışmalarından daha fazla emek harcanır.
18	Uzaktan eğitim canlı ders öncesi öğretmenler yüz yüze eğitim derslerine göre daha çok stres altındadır.

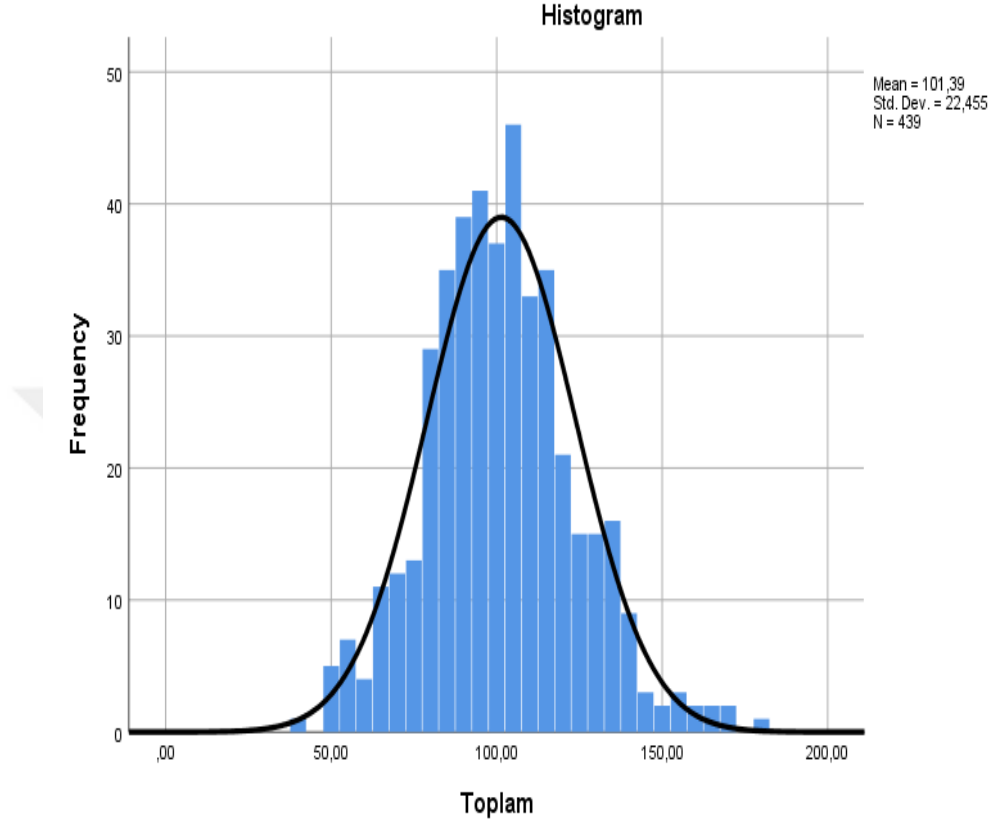
EK 3

Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması



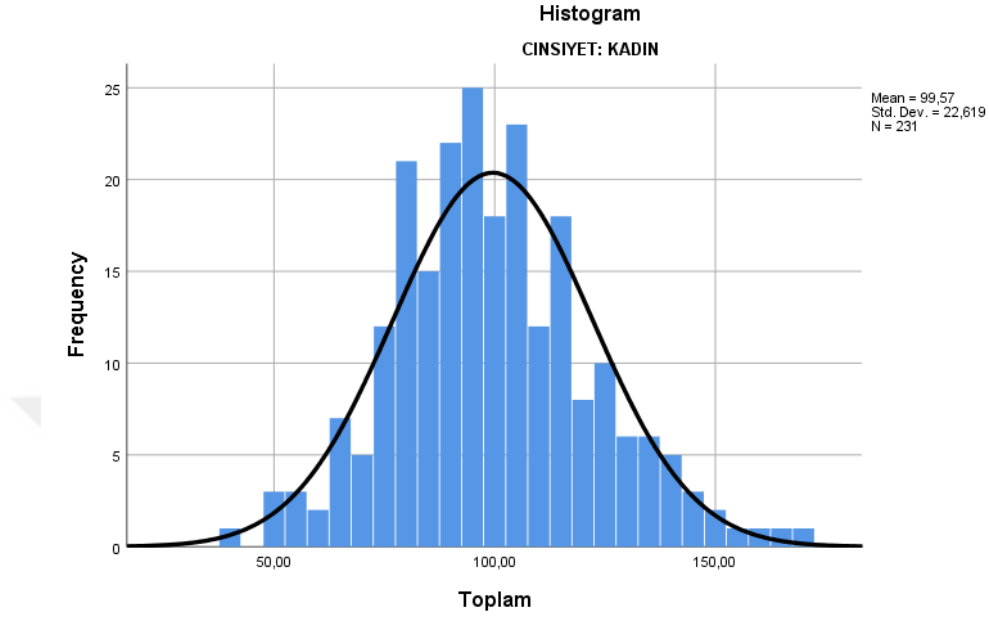
EK 4.

Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeğine Ait Histogram Grafiği

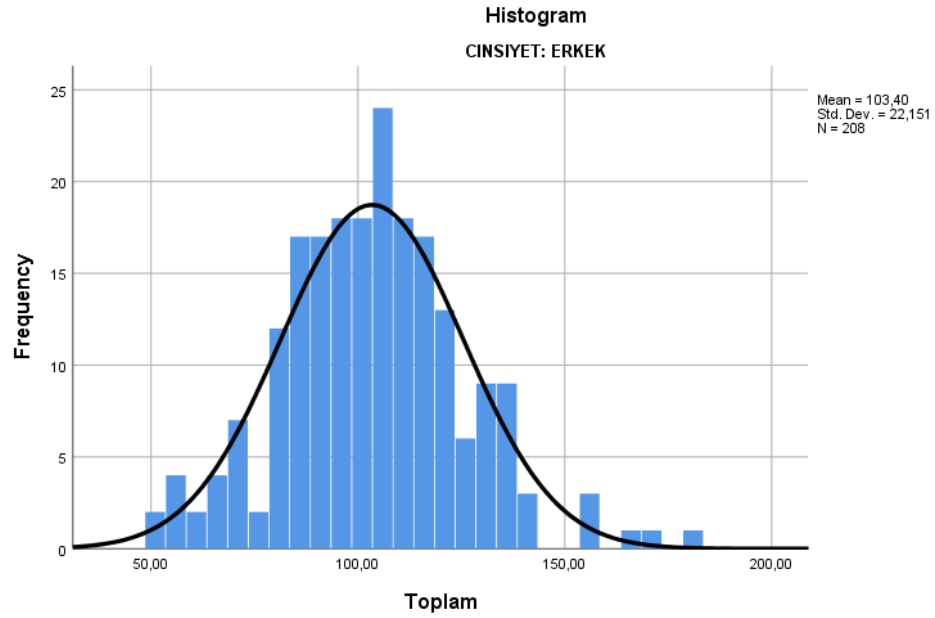


EK 5.

Kadınların Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği

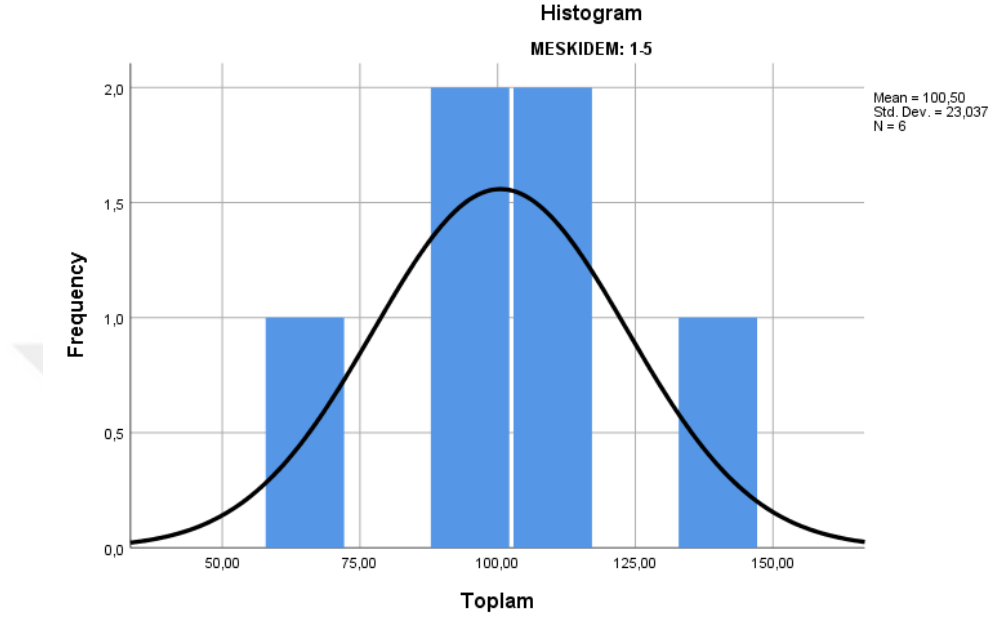


Erkeklerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği

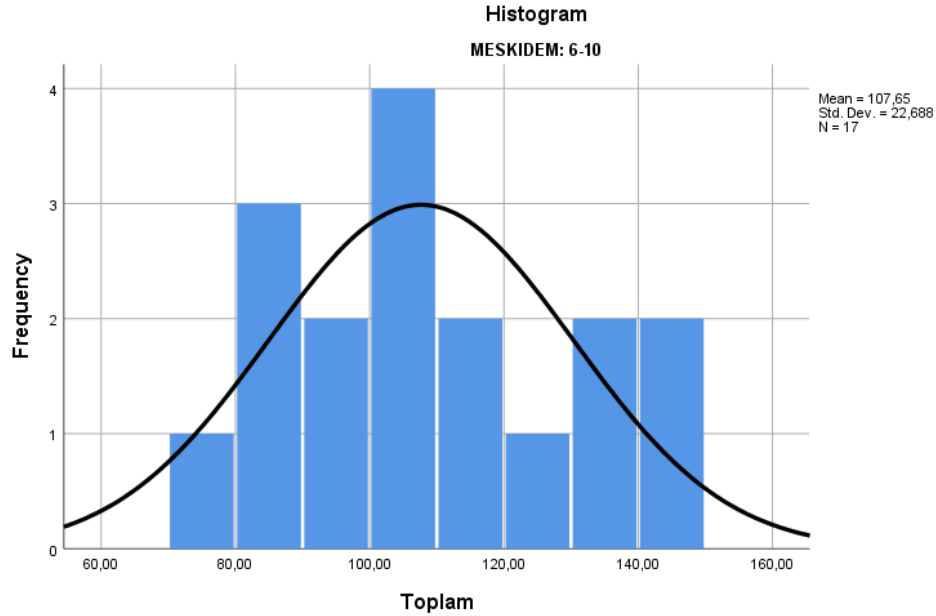


EK 6.

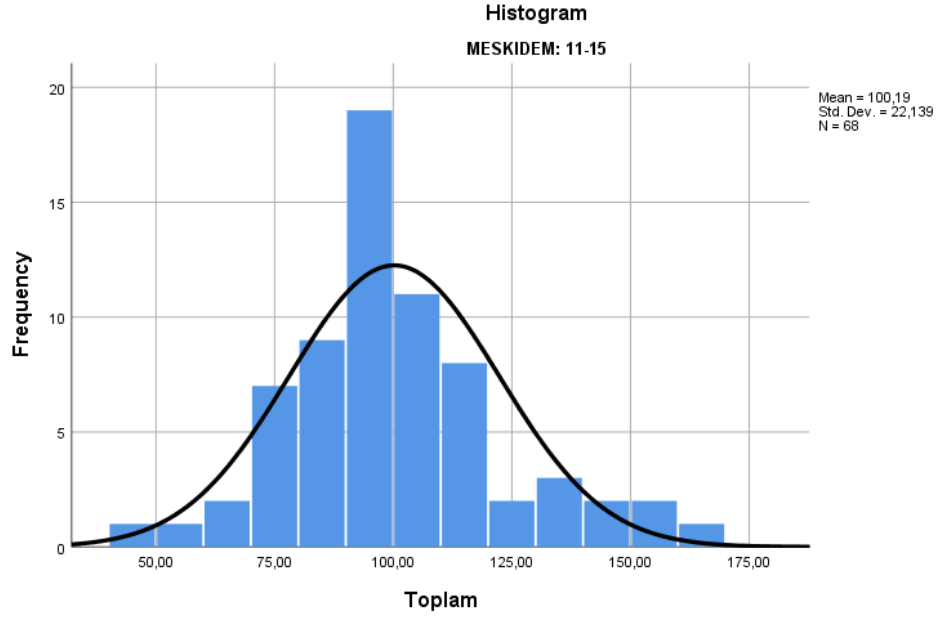
1-5 Yıl Mesleki Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



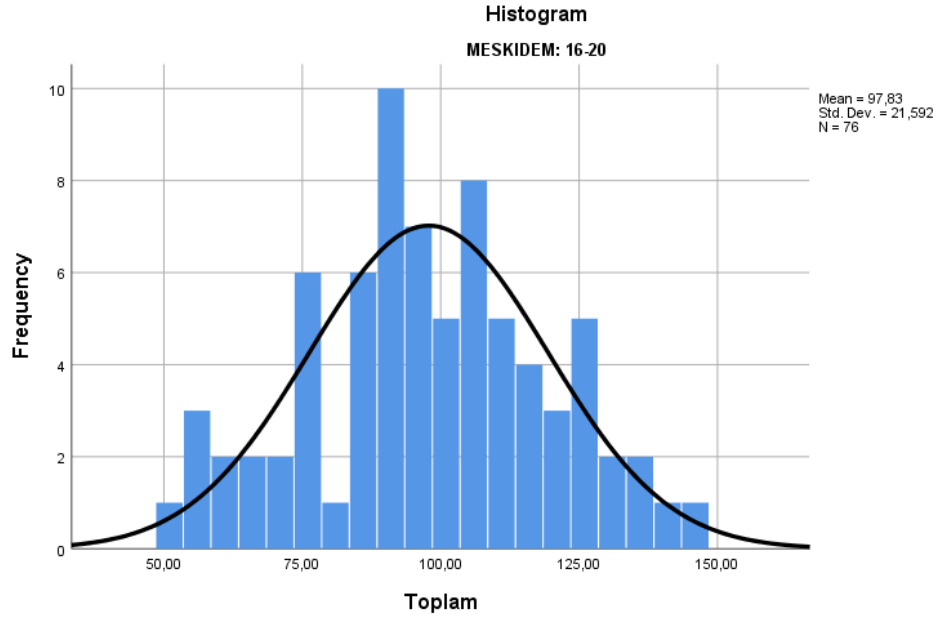
6-10 Yıl Mesleki Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



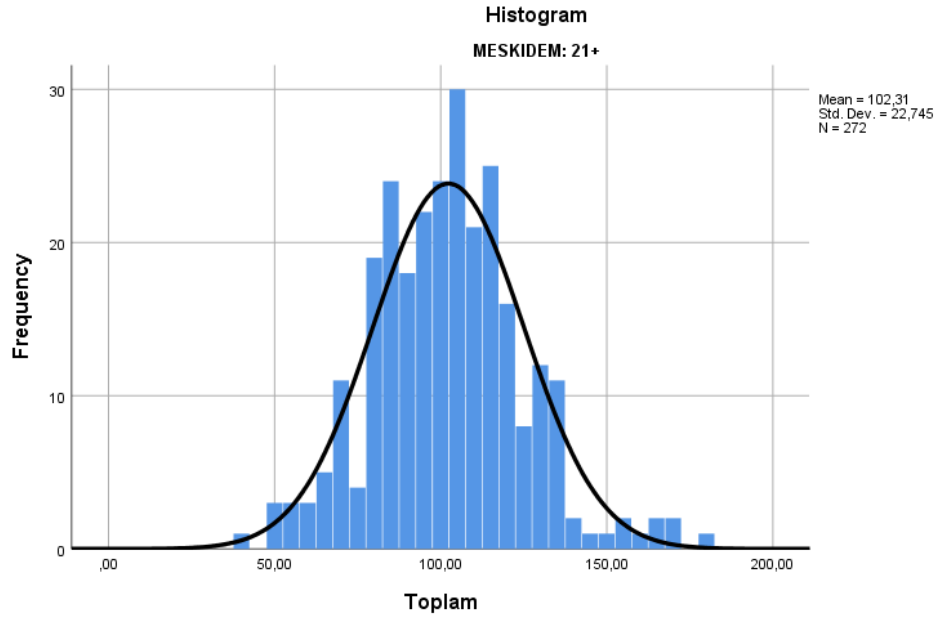
11-15 Yıl Mesleki Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



16-20 Yıl Mesleki Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği

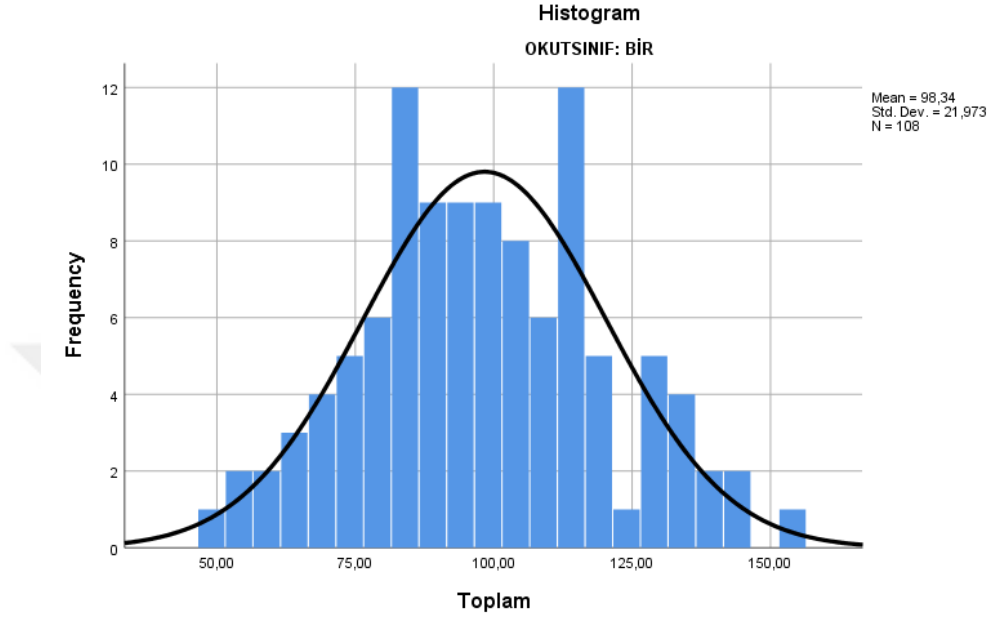


**21 Yıl ve Üstü Mesleki Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders
Algı Ölçeği Histogram Grafiği**

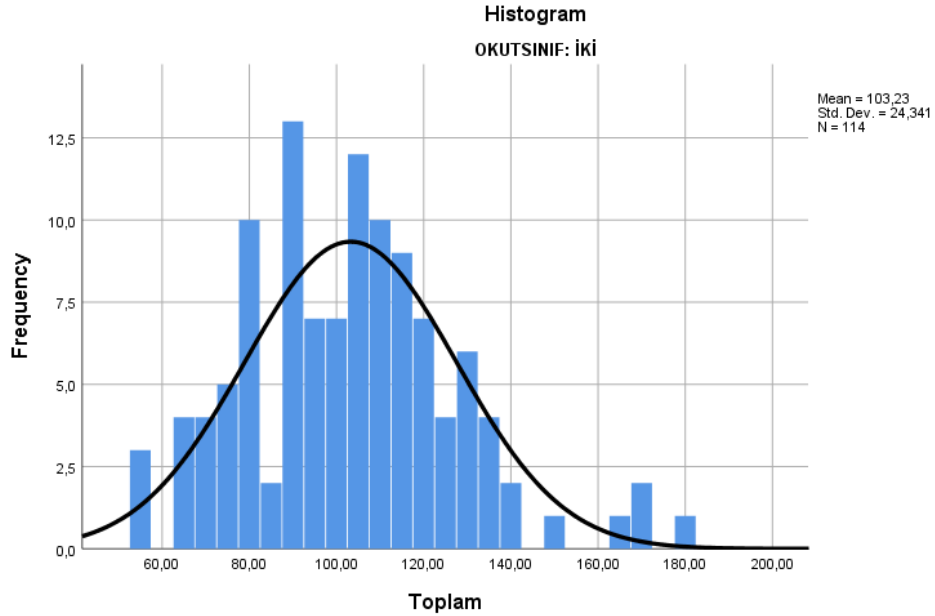


EK 7.

Birinci Sınıf Okutan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği

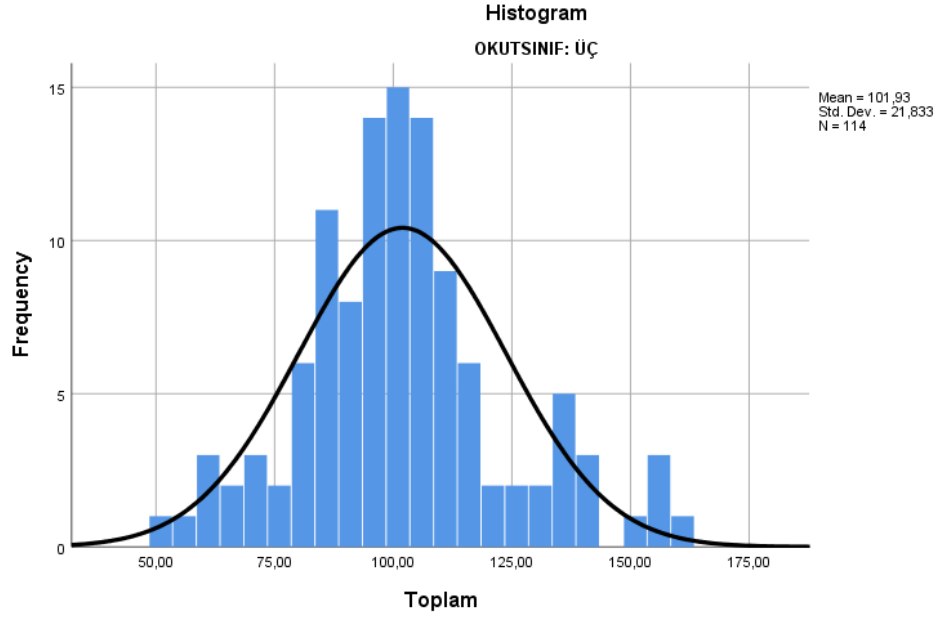


İkinci Sınıf Okutan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



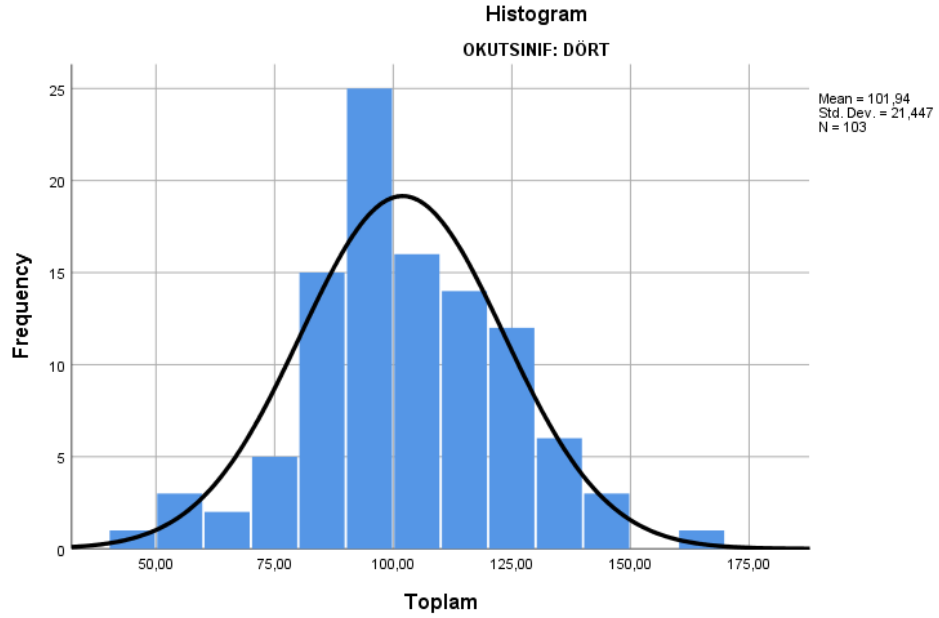
Üçüncü Sınıf Okutan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği

Histogram Grafiği



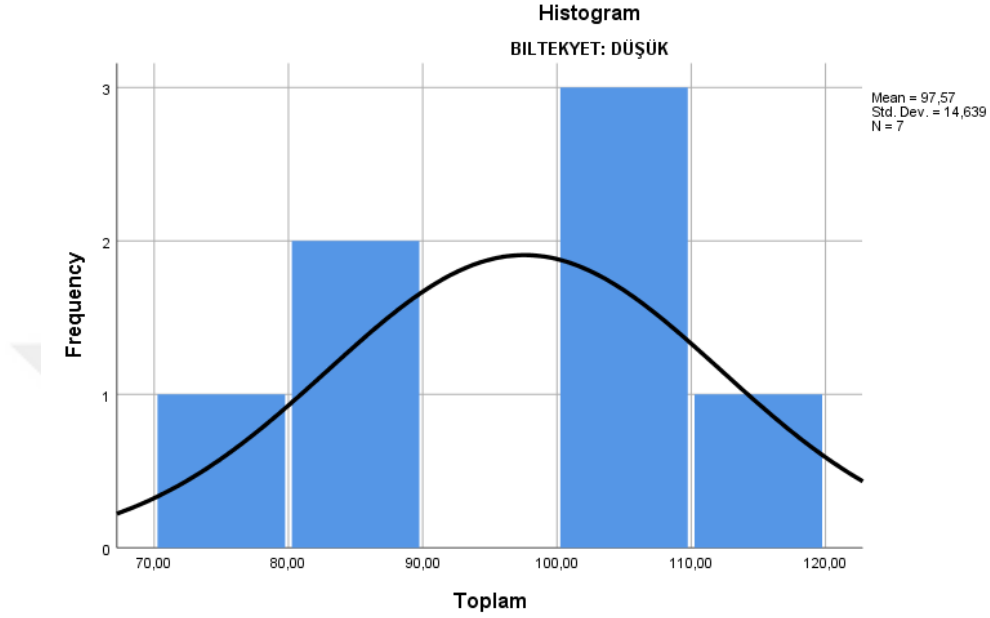
Dördüncü Sınıf Okutan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği

Histogram Grafiği

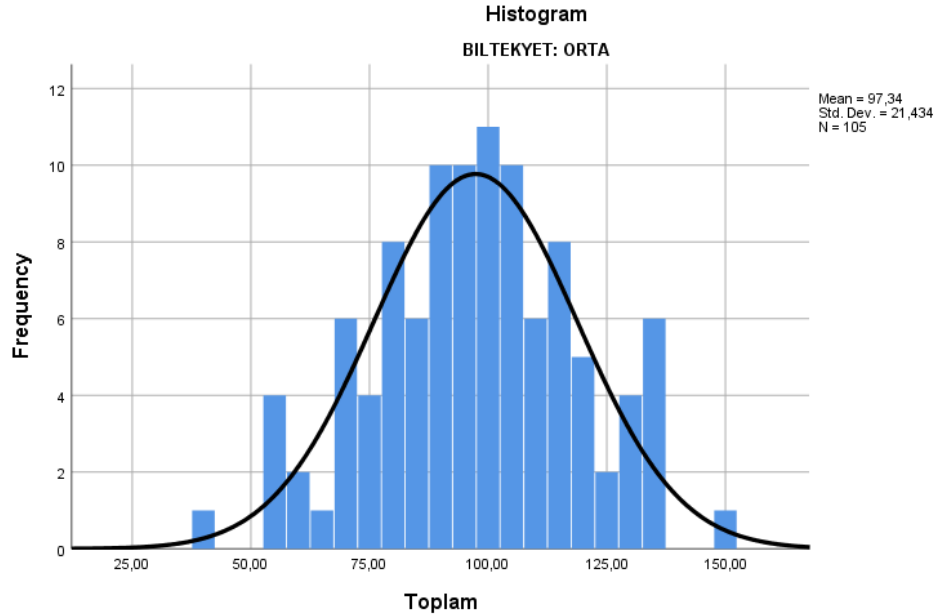


EK 8.

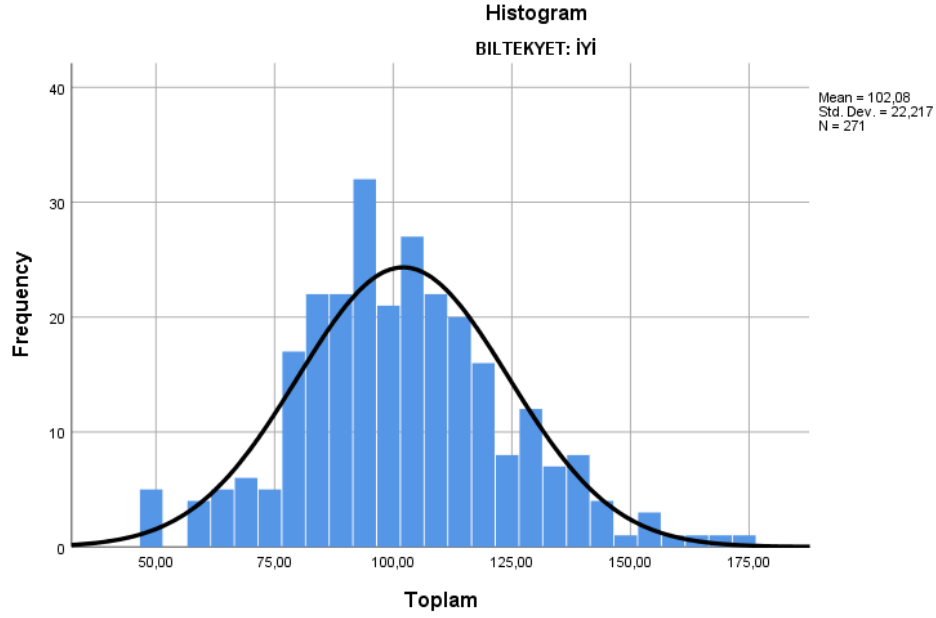
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Yeterliliği Düşük Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



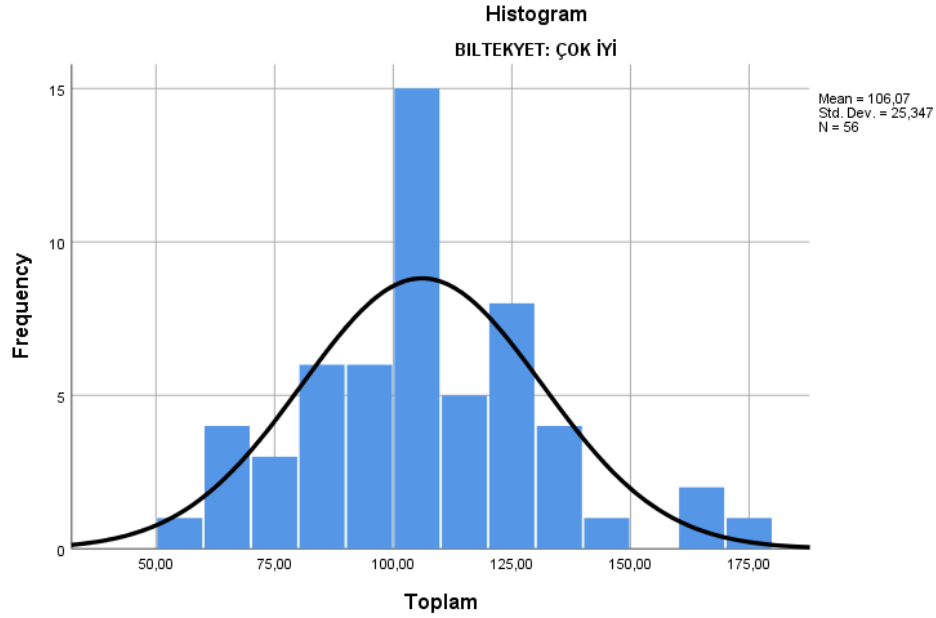
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Yeterliliği Orta Düzey Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Yeterliliği İyi Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği

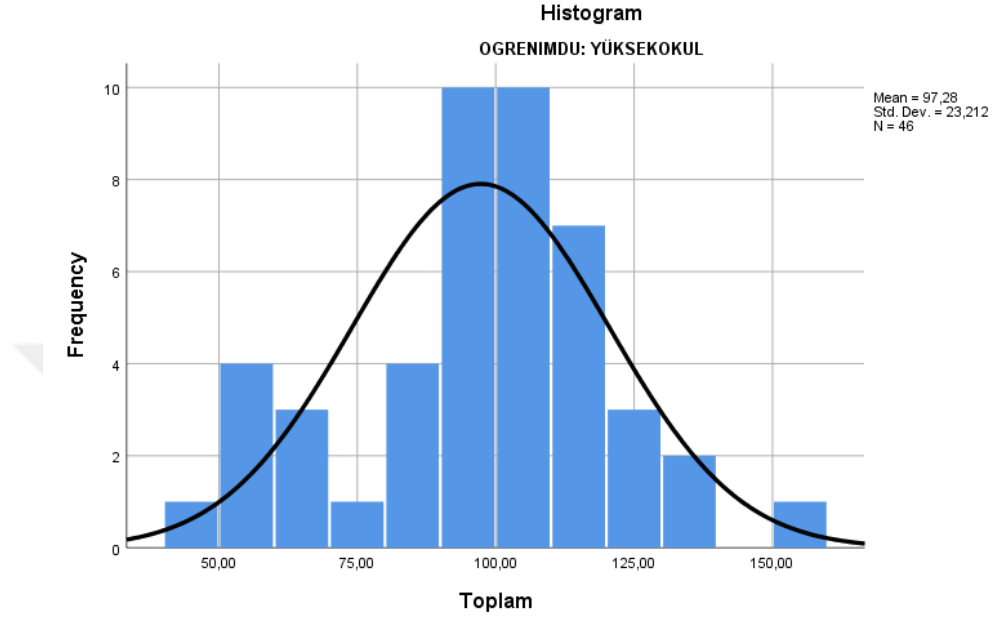


Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Yeterliliği Çok İyi Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği

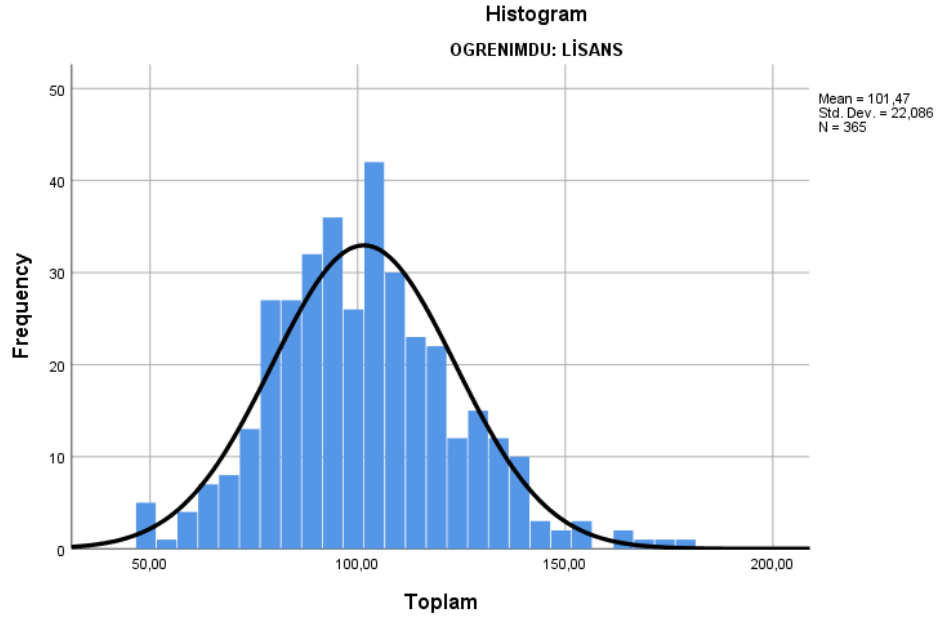


EK 9.

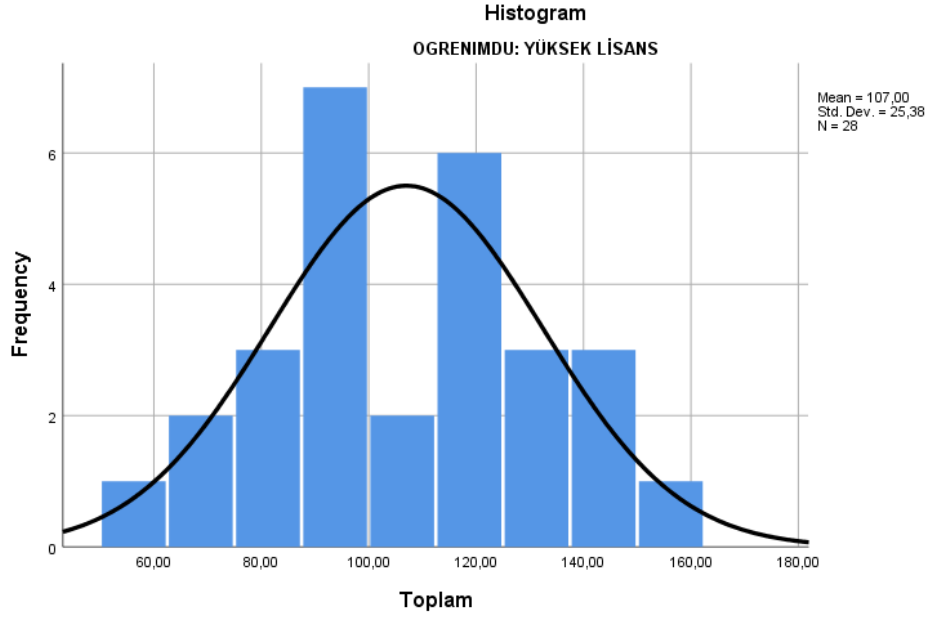
Öğrenim Durumu Yüksekokul Olan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



Öğrenim Durumu Lisans Olan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği



**Öğrenim Durumu Yüksek Lisans ve Üstü Olan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim
Canlı Ders Algı Ölçeği Histogram Grafiği**



EK 10.**Etik Kurulu Raporu**

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2021-E.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-79673485-302.08.01-33738
 Konu : Etik Kurul Raporu (Kadir AKYOL)

20.05.2021

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA
 (Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans)

Anabilim Dalımız Temel Eğitimi, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğretim Elemanı Doç. Dr. Erdal TAŞLIDERE' nin sorumlu araştırmacı olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler İle İlgili Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Raporu ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
 Müdür

Belge Doğrulama Kodu :BSLBYA81J0

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

Telefon:+90 248 213 32 02 Faks:+90 248 213 32 09

e-Posta :ebe@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.mehmetakif.edu.tr

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Hakan Koyuncu

Evrak Pin Kodu: 12342



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 07.04.2021 Çarşamba**Toplantı No:2021/04****Karar No: GO 2021/180**

Üniversitemiz Ana Bilim Dalı Temel Eğitimi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Kadir AKYOL' un Doç. Dr. Erdal TAŞLIDERE danışmanlığında yürüteceği "**Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler İle İlgili Algılarının İncelenmesi**" başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup ilgili kamu kurumu/ kurumlarından izin almak koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK 11.**Araştırma İzni**

T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-44-25926114
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

03/06/2021

VALİLİK MAKAMINA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kadir AKYOL'un "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Canlı Dersler ile ilgili Algılarının incelenmesi" konulu tez çalışmasını, İlimiz Merkez ve İlçelerindeki resmi ve özel ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket yapmak istediği ile ilgili Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin 31.05.2021 tarihli ve E.83427534-302.08.01-35536 sayılı yazısıyla bildirilmiştir.

Bu nedenle Kadir AKYOL'un, İlimiz Merkez ve İlçelerindeki resmi ve özel ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket çalışması yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, okul idaresinin bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fevzi GÜÇLÜ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Ömer Faruk ATEŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : İstiklal Mh. 113 Cd. No:54 ISPARTA

Telefon No : 0 (246) 280 33 46
E-Posta: isparta@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Strateji Bİ.

Unvan : Teknisyen

Faks:2462803278

İnternet Adresi: isparta.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d76-95f5-30b8-857e-6bb4 kodu ile teyit edilebilir.



EK 12.**Araştırmanın Verileri**

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okuttuğu Sınıf	Bil Tek Yetkinlik	Öğrenim Durumu	Toplam Puan
1	1	4	1	1	1	106,00
2	1	5	2	1	1	108,00
3	2	5	4	1	1	79,00
4	1	5	1	2	1	87,00
5	1	5	1	2	1	104,00
6	1	5	1	2	1	112,00
7	2	5	1	2	1	54,00
8	2	5	1	2	1	57,00
9	1	5	2	2	1	80,00
10	1	5	2	2	1	97,00
11	2	5	2	2	1	131,00
12	2	5	2	2	1	122,00
13	2	5	2	2	1	57,00
14	2	5	3	2	1	69,00
15	1	5	4	2	1	97,00
16	1	5	4	2	1	40,00
17	1	5	4	2	1	95,00
18	2	1	1	3	1	92,00
19	1	5	1	3	1	96,00
20	2	5	1	3	1	107,00
21	2	5	1	3	1	116,00
22	2	5	1	3	1	100,00
23	1	5	2	3	1	123,00
24	1	5	2	3	1	120,00
25	1	5	2	3	1	92,00
26	2	5	2	3	1	66,00
27	2	5	2	3	1	94,00
28	2	5	2	3	1	69,00
29	2	5	2	3	1	114,00
30	2	5	2	3	1	109,00
31	2	5	2	3	1	99,00
32	1	5	3	3	1	59,00
33	1	5	3	3	1	111,00
34	1	5	3	3	1	106,00
35	2	5	3	3	1	110,00
36	2	5	3	3	1	139,00
37	2	5	3	3	1	158,00
38	2	5	3	3	1	111,00
39	1	5	4	3	1	100,00
40	1	5	4	3	1	93,00
41	2	5	4	3	1	96,00
42	2	5	4	3	1	86,00
43	2	5	2	4	1	108,00

44	2	5	2	4	1	87,00
45	2	5	3	4	1	113,00
46	1	3	4	4	1	106,00
47	1	5	1	1	2	117,00
48	2	5	1	1	2	84,00
49	2	5	3	1	2	85,00
50	1	5	4	1	2	104,00
51	1	2	1	2	2	104,00
52	2	3	1	2	2	116,00
53	1	4	1	2	2	91,00
54	2	4	1	2	2	91,00
55	1	5	1	2	2	75,00
56	1	5	1	2	2	81,00
57	1	5	1	2	2	114,00
58	1	5	1	2	2	103,00
59	1	5	1	2	2	78,00
60	1	5	1	2	2	72,00
61	2	5	1	2	2	133,00
62	2	5	1	2	2	120,00
63	2	5	1	2	2	134,00
64	2	5	1	2	2	100,00
65	2	5	1	2	2	87,00
66	2	5	1	2	2	109,00
67	2	5	1	2	2	69,00
68	2	5	1	2	2	98,00
69	2	5	1	2	2	119,00
70	1	2	2	2	2	91,00
71	1	3	2	2	2	55,00
72	1	3	2	2	2	88,00
73	1	3	2	2	2	150,00
74	2	3	2	2	2	111,00
75	1	4	2	2	2	76,00
76	1	4	2	2	2	107,00
77	1	4	2	2	2	119,00
78	1	4	2	2	2	78,00
79	1	5	2	2	2	93,00
80	1	5	2	2	2	72,00
81	1	5	2	2	2	129,00
82	1	5	2	2	2	99,00
83	1	5	2	2	2	79,00
84	1	5	2	2	2	110,00
85	2	5	2	2	2	89,00
86	2	5	2	2	2	103,00
87	2	5	2	2	2	95,00
88	2	5	2	2	2	117,00
89	2	5	2	2	2	114,00
90	2	5	2	2	2	128,00
91	2	5	2	2	2	137,00
92	2	5	2	2	2	90,00

93	2	5	2	2	2	114,00
94	2	5	2	2	2	90,00
95	2	5	2	2	2	80,00
96	2	5	2	2	2	104,00
97	2	5	2	2	2	72,00
98	1	3	3	2	2	80,00
99	1	4	3	2	2	73,00
100	1	4	3	2	2	104,00
101	1	4	3	2	2	102,00
102	1	4	3	2	2	99,00
103	1	4	3	2	2	110,00
104	2	4	3	2	2	64,00
105	2	4	3	2	2	125,00
106	2	4	3	2	2	95,00
107	1	5	3	2	2	104,00
108	1	5	3	2	2	58,00
109	1	5	3	2	2	96,00
110	1	5	3	2	2	137,00
111	1	5	3	2	2	93,00
112	2	5	3	2	2	83,00
113	2	5	3	2	2	107,00
114	2	5	3	2	2	80,00
115	2	5	3	2	2	106,00
116	2	5	3	2	2	62,00
117	2	5	3	2	2	102,00
118	2	5	3	2	2	74,00
119	2	5	3	2	2	98,00
120	2	5	3	2	2	128,00
121	2	5	3	2	2	120,00
122	2	5	3	2	2	114,00
123	1	1	4	2	2	134,00
124	1	2	4	2	2	133,00
125	1	3	4	2	2	87,00
126	1	3	4	2	2	102,00
127	1	4	4	2	2	92,00
128	1	4	4	2	2	95,00
129	1	5	4	2	2	99,00
130	1	5	4	2	2	90,00
131	1	5	4	2	2	91,00
132	1	5	4	2	2	109,00
133	1	5	4	2	2	115,00
134	2	5	4	2	2	87,00
135	2	5	4	2	2	85,00
136	2	5	4	2	2	98,00
137	2	5	4	2	2	71,00
138	1	1	1	3	2	65,00
139	1	2	1	3	2	80,00
140	1	2	1	3	2	127,00
141	1	2	1	3	2	142,00

142	1	3	1	3	2	49,00
143	1	3	1	3	2	98,00
144	1	3	1	3	2	105,00
145	1	3	1	3	2	93,00
146	1	3	1	3	2	89,00
147	1	3	1	3	2	92,00
148	1	3	1	3	2	76,00
149	1	3	1	3	2	101,00
150	1	3	1	3	2	116,00
151	1	3	1	3	2	77,00
152	2	3	1	3	2	96,00
153	2	3	1	3	2	109,00
154	2	3	1	3	2	91,00
155	2	3	1	3	2	154,00
156	1	4	1	3	2	63,00
157	1	4	1	3	2	99,00
158	1	4	1	3	2	144,00
159	1	4	1	3	2	57,00
160	1	4	1	3	2	98,00
161	1	4	1	3	2	75,00
162	2	4	1	3	2	108,00
163	2	4	1	3	2	86,00
164	2	4	1	3	2	86,00
165	1	5	1	3	2	127,00
166	1	5	1	3	2	84,00
167	1	5	1	3	2	80,00
168	1	5	1	3	2	114,00
169	1	5	1	3	2	119,00
170	1	5	1	3	2	100,00
171	1	5	1	3	2	94,00
172	1	5	1	3	2	86,00
173	1	5	1	3	2	82,00
174	1	5	1	3	2	117,00
175	1	5	1	3	2	115,00
176	1	5	1	3	2	75,00
177	2	5	1	3	2	104,00
178	2	5	1	3	2	64,00
179	2	5	1	3	2	112,00
180	2	5	1	3	2	134,00
181	2	5	1	3	2	85,00
182	2	5	1	3	2	96,00
183	2	5	1	3	2	85,00
184	2	5	1	3	2	81,00
185	2	5	1	3	2	98,00
186	2	5	1	3	2	115,00
187	2	5	1	3	2	94,00
188	2	5	1	3	2	82,00
189	2	5	1	3	2	131,00
190	2	5	1	3	2	83,00

191	2	5	1	3	2	91,00
192	2	5	1	3	2	69,00
193	2	5	1	3	2	91,00
194	2	5	1	3	2	89,00
195	2	5	1	3	2	71,00
196	2	5	1	3	2	115,00
197	1	2	2	3	2	107,00
198	1	2	2	3	2	82,00
199	1	2	2	3	2	111,00
200	1	2	2	3	2	77,00
201	1	2	2	3	2	94,00
202	1	3	2	3	2	78,00
203	1	3	2	3	2	78,00
204	1	3	2	3	2	113,00
205	1	3	2	3	2	101,00
206	1	3	2	3	2	90,00
207	1	3	2	3	2	116,00
208	1	3	2	3	2	79,00
209	2	3	2	3	2	85,00
210	2	3	2	3	2	133,00
211	1	4	2	3	2	104,00
212	1	4	2	3	2	57,00
213	1	4	2	3	2	74,00
214	1	4	2	3	2	77,00
215	1	4	2	3	2	72,00
216	2	4	2	3	2	109,00
217	2	4	2	3	2	108,00
218	1	5	2	3	2	128,00
219	1	5	2	3	2	104,00
220	1	5	2	3	2	121,00
221	1	5	2	3	2	63,00
222	1	5	2	3	2	89,00
223	1	5	2	3	2	124,00
224	1	5	2	3	2	106,00
225	1	5	2	3	2	171,00
226	1	5	2	3	2	80,00
227	1	5	2	3	2	122,00
228	1	5	2	3	2	130,00
229	2	5	2	3	2	111,00
230	2	5	2	3	2	124,00
231	2	5	2	3	2	117,00
232	2	5	2	3	2	123,00
233	2	5	2	3	2	120,00
234	2	5	2	3	2	172,00
235	2	5	2	3	2	105,00
236	2	5	2	3	2	103,00
237	2	5	2	3	2	131,00
238	2	5	2	3	2	88,00
239	2	5	2	3	2	114,00

240	2	5	2	3	2	102,00
241	2	5	2	3	2	90,00
242	2	5	2	3	2	92,00
243	2	5	2	3	2	90,00
244	2	5	2	3	2	107,00
245	2	5	2	3	2	137,00
246	2	5	2	3	2	106,00
247	2	5	2	3	2	141,00
248	1	2	3	3	2	80,00
249	1	3	3	3	2	97,00
250	1	3	3	3	2	79,00
251	1	3	3	3	2	100,00
252	1	3	3	3	2	88,00
253	1	3	3	3	2	103,00
254	2	3	3	3	2	134,00
255	2	3	3	3	2	139,00
256	2	3	3	3	2	99,00
257	2	3	3	3	2	102,00
258	1	4	3	3	2	90,00
259	1	4	3	3	2	84,00
260	1	4	3	3	2	93,00
261	1	4	3	3	2	90,00
262	1	4	3	3	2	103,00
263	1	4	3	3	2	86,00
264	1	4	3	3	2	97,00
265	1	4	3	3	2	118,00
266	1	4	3	3	2	94,00
267	1	4	3	3	2	93,00
268	1	4	3	3	2	139,00
269	1	4	3	3	2	92,00
270	1	4	3	3	2	86,00
271	1	4	3	3	2	137,00
272	2	4	3	3	2	105,00
273	2	4	3	3	2	60,00
274	2	4	3	3	2	129,00
275	1	5	3	3	2	150,00
276	1	5	3	3	2	155,00
277	1	5	3	3	2	94,00
278	1	5	3	3	2	103,00
279	1	5	3	3	2	116,00
280	1	5	3	3	2	100,00
281	1	5	3	3	2	102,00
282	1	5	3	3	2	92,00
283	1	5	3	3	2	108,00
284	1	5	3	3	2	87,00
285	1	5	3	3	2	71,00
286	1	5	3	3	2	117,00
287	1	5	3	3	2	85,00
288	2	5	3	3	2	88,00

289	2	5	3	3	2	107,00
290	2	5	3	3	2	51,00
291	2	5	3	3	2	96,00
292	2	5	3	3	2	106,00
293	2	5	3	3	2	118,00
294	2	5	3	3	2	111,00
295	2	5	3	3	2	137,00
296	2	5	3	3	2	112,00
297	2	5	3	3	2	109,00
298	2	5	3	3	2	82,00
299	2	5	3	3	2	100,00
300	2	5	3	3	2	110,00
301	2	5	3	3	2	117,00
302	2	5	3	3	2	106,00
303	2	5	3	3	2	97,00
304	2	5	3	3	2	103,00
305	2	5	3	3	2	131,00
306	2	5	3	3	2	134,00
307	2	5	3	3	2	97,00
308	2	5	3	3	2	105,00
309	2	5	3	3	2	155,00
310	2	5	3	3	2	119,00
311	2	5	3	3	2	107,00
312	1	1	4	3	2	113,00
313	1	2	4	3	2	103,00
314	1	2	4	3	2	111,00
315	1	2	4	3	2	104,00
316	1	3	4	3	2	118,00
317	1	3	4	3	2	128,00
318	1	3	4	3	2	96,00
319	1	3	4	3	2	92,00
320	1	3	4	3	2	92,00
321	1	3	4	3	2	99,00
322	1	3	4	3	2	84,00
323	1	3	4	3	2	117,00
324	1	3	4	3	2	96,00
325	1	3	4	3	2	79,00
326	2	3	4	3	2	90,00
327	2	3	4	3	2	93,00
328	1	4	4	3	2	51,00
329	1	4	4	3	2	103,00
330	1	4	4	3	2	108,00
331	2	4	4	3	2	130,00
332	2	4	4	3	2	117,00
333	2	4	4	3	2	92,00
334	1	5	4	3	2	79,00
335	1	5	4	3	2	115,00
336	1	5	4	3	2	80,00
337	1	5	4	3	2	51,00

338	1	5	4	3	2	69,00
339	1	5	4	3	2	129,00
340	1	5	4	3	2	132,00
341	1	5	4	3	2	135,00
342	1	5	4	3	2	105,00
343	1	5	4	3	2	85,00
344	1	5	4	3	2	109,00
345	1	5	4	3	2	125,00
346	1	5	4	3	2	91,00
347	1	5	4	3	2	116,00
348	1	5	4	3	2	81,00
349	1	5	4	3	2	124,00
350	1	5	4	3	2	87,00
351	2	5	4	3	2	105,00
352	2	5	4	3	2	51,00
353	2	5	4	3	2	121,00
354	2	5	4	3	2	83,00
355	2	5	4	3	2	132,00
356	2	5	4	3	2	87,00
357	2	5	4	3	2	102,00
358	2	5	4	3	2	95,00
359	2	5	4	3	2	102,00
360	2	5	4	3	2	116,00
361	2	5	4	3	2	95,00
362	2	5	4	3	2	78,00
363	2	5	4	3	2	91,00
364	2	5	4	3	2	122,00
365	2	5	4	3	2	165,00
366	1	2	1	4	2	139,00
367	2	3	1	4	2	125,00
368	1	4	1	4	2	127,00
369	1	4	1	4	2	110,00
370	2	4	1	4	2	138,00
371	1	5	1	4	2	106,00
372	2	5	1	4	2	115,00
373	2	5	1	4	2	84,00
374	2	5	1	4	2	109,00
375	2	5	1	4	2	105,00
376	1	3	2	4	2	67,00
377	1	4	2	4	2	77,00
378	1	4	2	4	2	92,00
379	1	5	2	4	2	95,00
380	1	5	2	4	2	164,00
381	1	5	2	4	2	136,00
382	2	5	2	4	2	101,00
383	2	5	2	4	2	179,00
384	2	5	2	4	2	79,00
385	2	5	2	4	2	108,00
386	2	5	2	4	2	101,00

387	2	5	2	4	2	120,00
388	1	1	3	4	2	95,00
389	2	1	3	4	2	104,00
390	1	4	3	4	2	94,00
391	1	5	3	4	2	101,00
392	1	5	3	4	2	76,00
393	1	5	3	4	2	65,00
394	2	5	3	4	2	102,00
395	2	5	3	4	2	86,00
396	2	5	3	4	2	105,00
397	2	5	3	4	2	93,00
398	1	2	4	4	2	145,00
399	1	3	4	4	2	92,00
400	1	3	4	4	2	67,00
401	1	4	4	4	2	126,00
402	1	4	4	4	2	83,00
403	2	4	4	4	2	122,00
404	2	4	4	4	2	109,00
405	2	4	4	4	2	110,00
406	1	5	4	4	2	80,00
407	2	5	4	4	2	107,00
408	2	5	4	4	2	83,00
409	2	5	4	4	2	124,00
410	2	5	4	4	2	112,00
411	2	5	4	4	2	120,00
412	1	4	2	2	3	115,00
413	2	3	3	2	3	94,00
414	1	5	3	2	3	98,00
415	1	4	4	2	3	126,00
416	2	3	1	3	3	83,00
417	1	4	1	3	3	114,00
418	1	4	1	3	3	127,00
419	2	4	1	3	3	96,00
420	1	5	1	3	3	67,00
421	1	3	2	3	3	96,00
422	1	3	2	3	3	142,00
423	2	3	2	3	3	101,00
424	1	3	3	3	3	87,00
425	1	4	3	3	3	88,00
426	1	3	4	3	3	96,00
427	1	3	4	3	3	141,00
428	1	3	4	3	3	114,00
429	1	4	4	3	3	119,00
430	1	5	4	3	3	86,00
431	1	5	4	3	3	143,00
432	2	5	4	3	3	99,00
433	2	5	4	3	3	116,00
434	2	4	1	4	3	55,00
435	2	5	1	4	3	136,00

436	2	3	2	4	3	107,00
437	2	4	2	4	3	66,00
438	1	3	3	4	3	162,00
439	2	5	4	4	3	122,00



