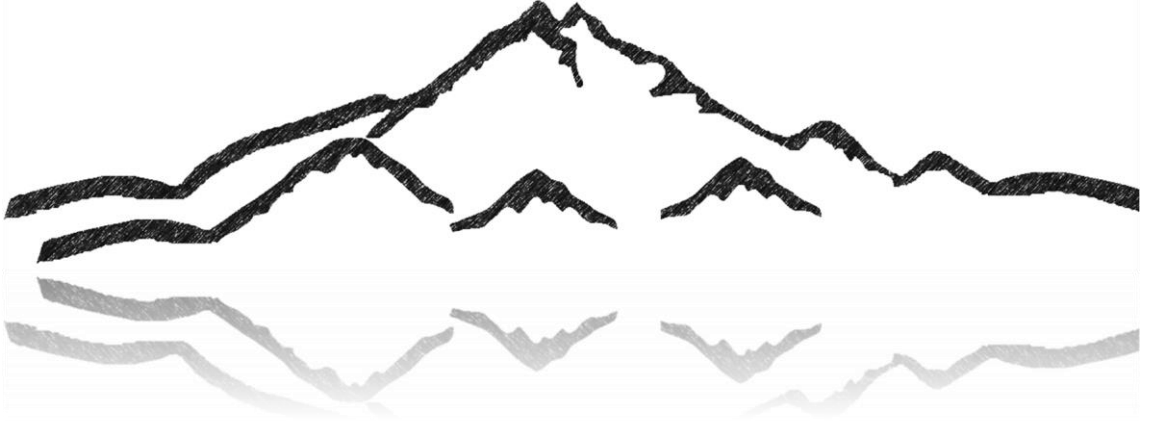




**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME
İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI**

**Hazırlayan
Oğuzhan POLAT**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2022
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN
EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI**

**Hazırlayan
Oğuzhan POLAT**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Temmuz 2022
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Oğuzhan POLAT



YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş ve Uygulamaları ” adlı **Yüksek Lisans tezi**, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan
Oğuzhan POLAT

Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK



KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK danışmanlığında **Oğuzhan POLAT** tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş ve Uygulamaları** ” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler** Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

..... / /

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

Üye : Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi‘dir.

..... / /

.....

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

2019 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Salgını dünyadaki pek çok şeyi etkilediği gibi eğitim faaliyetlerini de etkilemiştir. Virüsün insandan insana kolay bir şekilde bulaşması yüz yüze eğitime ara verilmesine neden olmuş ve eğitim uzaktan yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada salgın sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamalarını tespit etmeyi amaçlanmıştır.

Çalışmanın tamamlanmasında sürecin en başından sonuna kadar bana kıymetli bilgileri ile yol gösteren, güler yüzü ve samimiyeti ile her zaman yardımlarını ve emeğini esirgemeyen, mesleki bilgisini ve çalışma disiplini kendime örnek aldığım kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği olan ve tecrübelerinden faydalanıp örnek aldığım çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Abdullah SAYDAM, Prof. Dr. Cevdet KIRPIK ve Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU'ya teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte desteğini benden esirgemeyen ve bana zaman ayıran Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde görev yapan çok değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet DURMAZ'a ve Türkiye'nin dört bir yanından çalışmamın verilerini oluşturan ve çalışmama fikirleri ile destek olan sosyal bilgiler öğretmeni arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca beni büyüten ve bu günlere gelmemi sağlayan sevgili annem Ayşe POLAT ve sevgili babam Kerim POLAT'a değerli ablalarım Fatma TÜRK ve Leyla GÖDEK'e, kıymetli abilerim H. Osman POLAT ve Ahmet POLAT'a çok teşekkür ederim. Son olarak lisansüstü eğitime başlamamı bizzat teşvik eden hem bu süreçte hem de hayatımın her alanında en büyük destekçim olan hayat arkadaşım kıymetli eşim Sultan POLAT'a ve evimizin neşesi canım oğlum Göktuğ POLAT'a çok teşekkür ederim.

Oğuzhan POLAT

Temmuz 2022, KAYSERİ

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI

Oğuzhan POLAT

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 2022

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

Bu çalışma Covid-19 Salgını sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Belirtilen amaç kapsamında oluşturulan ana problemin yanında dört alt problem incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, katılımcılar uygunluk örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan toplam 386 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formunun oluşturulma sürecinde geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için uzman görüşünden yararlanılmış ve pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Verinin analizi SPSS 22.0 bilgisayar yazılımında betimsel ve ki-kare testleri ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye'nin uzaktan eğitim altyapısının kırsal kesimlerde zayıf olduğu, uzaktan eğitim araç gereçlerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük oranda sahip olduğu ancak, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin yeterli olmadığı görülmüştür. EBA ve ZOOM'un eğitimin kalitesini arttırdığı ancak öğrencilerin yüz yüze eğitimde daha aktif olduğu, uzaktan eğitimde derse ilgilerinin az olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde öğretmen merkezli bir eğitim verildiği ve materyallerin de yüz yüze eğitime oranla daha az kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, ölçme faaliyetlerinin uzaktan eğitimde daha zor olduğu görülmüştür ve işbirlikli öğrenme, grup çalışması gibi tekniklerden ziyade anlatım yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: eğitim, uzaktan eğitim, sosyal bilgiler öğretmenleri, covid-19, sosyal bilgiler eğitimi

ABSTRACT

PERCEPTIONS AND APPLICATIONS OF SOCIAL SCIENCE TEACHERS ON DISTANCE EDUCATION

Oğuzhan POLAT

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis July 2022

Advisor: Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

This study was conducted to identify the views and applications of social studies teachers for distance education during the Covid-19 Pandemic. For this, four sub-problems were examined besides the main problem. In this study, the survey model was used and the participants were determined through the convenience sampling method. The questionnaire was developed by the researcher and applied to 386 social studies teachers working for the Ministry of National Education of Turkey in the 2020-2021 academic years. For validity and reliability, expert opinion was utilized and a pilot study was conducted. Descriptive and chi-square tests and content analysis were performed in SPSS 22.0 computer software for the data analysis. The results showed that Turkey's rural distance education infrastructure is weak, most of the distance education tools are owned by the teachers, but the readiness level is not sufficient. EBA and ZOOM improve the quality of education, but students are more active in face-to-face classes and interest in distance learning is lower. The teachers carry out a more teacher-centered pedagogy during the distance education and use fewer learning materials compared to face-to-face education. Also, assessment is more challenging in distance education and the teachers use traditional methods such as lecturing frequently rather than methods such as cooperative learning and group work.

Keywords: education, distance education, social studies teachers, covid-19, social studies education

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR ve SİMGELER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı	8
2.2. Sosyal Bilgilerin Dünyada ve Türkiye’de Gelişimi.....	9
2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	11
2.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme ve Öğretme	14
2.4.1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı.....	14
2.4.2. Aktif öğrenme	16
2.4.3. Yapılandırmacı ve aktif öğrenmede öğretmen	17
2.4.4. Yapılandırmacı ve aktif öğrenmede öğrenci	18
2.4.5. Yapılandırmacı ve aktif öğrenmede sınıf ortamı.....	19
2.4.6. Yapılandırmacı ve aktif öğrenme yöntem ve teknikleri	20
2.4.7. Öğretim sürecinde materyal kullanımı	21
2.4.8. Yapılandırmacı ve aktif öğrenmede ölçme ve değerlendirme	23

2.4.8.1. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri	24
2.4.8.1.1. Performans görevi.....	24
2.4.8.1.2. Portfolyo değerlendirme (Öğrenci ürün dosyası)	25
2.4.8.1.3. Proje değerlendirme.....	26
2.4.8.1.4. Öz değerlendirme.....	26
2.4.8.1.5. Akran değerlendirme.....	27
2.5. Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Uzaktan Eğitime Genel Bakış.....	27
2.5.1. Uzaktan eğitimin faydaları.....	29
2.5.2. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları	30
2.5.3. Uzaktan eğitimde öğrenme öğretme süreci.....	31
2.5.3.1. Uzaktan eğitimde öğrenci	31
2.5.3.2. Uzaktan eğitimde öğretmen	32
2.5.3.3. Uzaktan eğitimde öğrenme ortamı	33
2.5.3.4. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme	33
2.5.4. Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları	34
2.5.4.1. Mektupla öğretimden önceki dönem.....	35
2.5.4.2. Mektupla öğretim dönemi	35
2.5.4.3. Tek yönlü radyo ve televizyon dönemi.....	36
2.5.4.4. Çift yönlü radyo ve televizyon dönemi.....	37
2.5.4.5. Uydu ve gelecek teknolojileri.....	37
2.5.5. Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları	38
2.5.5.1. 1.Dönem-kavramsallaşma süreci	39
2.5.5.2. 2. Dönem-mektupla öğretim süreci	40
2.5.5.3. 3. Dönem-iletişim teknolojilerini kullanma süreci	40
2.5.5.4. 4. Dönem- bilişim tabanlı (internet-web) (1996-...)	41
2.5.6. Uzaktan eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar	42
2.5.7. Uzaktan eğitimle ilgili dünyada yapılan çalışmalar	54
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	63

3.4. Veri Toplama Süreci.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	65
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	66
BULGULAR	68
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Altyapıya Yönelik Görüşleri	68
4.1.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde altyapıyla ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları.....	70
4.1.1.1. <i>Cinsiyet değişkeni açısından oluşan farklılıklar</i>	<i>71</i>
4.1.1.2. <i>Mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar ..</i>	<i>75</i>
4.1.1.3. <i>Öğrenim durumu ve görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar</i>	<i>78</i>
4.2. Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri	81
4.2.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları	85
4.2.1.1. <i>Cinsiyet değişkeni açısından oluşan farklılıklar</i>	<i>86</i>
4.2.1.2. <i>Mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar ..</i>	<i>87</i>
4.2.1.3. <i>Öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....</i>	<i>90</i>
4.2.1.4. <i>Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....</i>	<i>93</i>
4.3. Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri	96
4.3.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları	98
4.3.1.1. <i>Cinsiyet değişkeni açısından oluşan farklılıklar</i>	<i>99</i>
4.3.1.2. <i>Mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar</i>	<i>100</i>

4.3.1.3. Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....	102
4.4. Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimine Yönelik Görüşleri	103
4.4.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları	105
4.5. Katılımcıların Uzaktan Eğitimle İlgili Genel Tutumlarına Yönelik Görüşleri	105
4.5.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlarına yönelik bağımsız ki- kare sonuçları.....	108
4.5.1.2. Mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar	111
4.5.1.3. Öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....	112
4.5.1.4. Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....	113
4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğretim Yöntem Tekniklerine Yönelik Görüşleri	116
4.6.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretim yöntem tekniklerle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları	119
4.6.1.1. Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....	120
4.6.1.2. Öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....	121
4.6.1.3. Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar.....	122
4.7. Uzaktan Eğitim Öğretmen Genel Yeterlilik, Öğrenci Kazanım Edinme ve Öğretmen Genel Memnuniyet Düzeyi.....	125
4.8. İlave Düşünceler	127
4.8.1.Erişimle ilgili sorunlar	127
4.8.2. Öğrenci katılımı.....	129
4.8.3.Fırsat ve imkân eşitliği.....	129
4.8.4.Tamamlayıcı rol	130

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Altyapı ve Yazılım.....	131
5.3. Ölçme ve Değerlendirme	140
5.4. Sınıf Yönetimi	142
5.5. Genel Tutum.....	143
5.6. Öğretim Yöntem Teknikleri	149
5.7. Genel Değerlendirme	154
5.8. İlave Düşünceler	156
5.9. Sonuç.....	157
5.10. Öneriler	165
5.10.1. Uygulayıcılara öneriler	165
5.10.2. Sonraki araştırmalar için öneriler	166
KAYNAKÇA	167
EKLER.....	180
EK 1. ANKET FORMU.....	180
EK 2 ETİK KURUL RAPORU	185
ÖZGEÇMİŞ.....	186

KISALTMALAR ve SİMGELER

SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
TDK	: Türk Dil Kurumu
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. 2018 SBDÖP'deki temel beceriler.....	12
Tablo 2. 2018 SBDÖP'deki değerler	13
Tablo 3. 2018 SBDÖP'deki öğrenme alanları.....	13
Tablo 4. Brooks ve Brooks'a (1993) göre yapılandırmacı ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırması aşağıdaki gibidir:	19
Tablo 5. Erdem (2001) yapılandırmacı yaklaşım ve davranışçı yaklaşım arasındaki değerlendirme sürecini aşağıdaki şekilde karşılaştırmıştır.	24
Tablo 6. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı	61
Tablo 7. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin mesleki kıdemi.....	61
Tablo 8. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin öğrenim durumu	62
Tablo 9. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin çalıştığı yerleşim birimi.....	62
Tablo 10. Katılımcıların uzaktan eğitimde altyapıya yönelik görüşleri	68
Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde altyapı ve yazılımla ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları (anlamli farklılık tespit edilen maddeler).....	71
Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin sahip olduğu teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum).....	71
Tablo 13. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk seviyesinin yeterli olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları:	73
Tablo 14. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili cinsiyet değişkeni açısından EBA'nın verilen eğitimin kalitesini arttırıp arttırmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları:	74
Tablo 15. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından ülkemizin altyapısının uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:.....	75

Tablo 16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:	77
Tablo 17. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde altyapı ile ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından ülkemizin internet altyapısının uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:	78
Tablo 18. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde alt yapı ile görev yapılan yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:	80
Tablo 19. Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri.....	81
Tablo 20. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları	85
Tablo 21. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılıp kılmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	86
Tablo 22. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre öğrencileri daha aktif kılıp kılmadığına dair ki- kare sonuçları	87
Tablo 23. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olup olmadığına dair ki- kare sonuçları	88
Tablo 24. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim verip vermediğine dair ki- kare sonuçları	89
Tablo 25. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre derslerinin daha eğlenceli geçip geçmediğine dair ki- kare sonuçları	90
Tablo 26. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre öğrenme çıktılarının daha etkili olup olmadığına dair ki- kare sonuçları	91
Tablo 27. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirip geçirmediğine dair ki- kare sonuçları	92

Tablo 28. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından uzaktan eğitimde derslerin daha eğlenceli geçip geçmediğine dair ki- kare sonuçları	93
Tablo 29. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim verip vermediğine dair ki- kare sonuçları.....	94
Tablo 30. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanıyıp tanınamasına dair ki- kare sonuçları.....	95
Tablo 31. Katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşleri.....	96
Tablo 32. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmeyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları.....	98
Tablo 33. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreciyle ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	99
Tablo 34. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha kolay olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları.....	100
Tablo 35. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha etkili olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	101
Tablo 36. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından uzaktan eğitim uygulamaları sonuçlarının etkili olup olmadığına dair ki- kare sonuçları	102
Tablo 37. Katılımcıların uzaktan eğitimde sınıf yönetimine yönelik görüşleri	104
Tablo 38. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimiyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları	105
Tablo 39. Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlarına yönelik görüşleri.....	106
Tablo 40. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili genel tutumları görüşlerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları.....	108
Tablo 42. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitimde kullanılan EBA ve ZOOM gibi araçların kullanımı konusunda	

kendilerini yeterli hissedip hissetmeme konusundaki genel tutumuna dair görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları.....	110
Tablo 43. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmaması konusundaki genel tutumuna dair görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları.....	110
Tablo 44. Katılımcıların mesleki kıdem değişkeni açısından sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	111
Tablo 45. Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimin fırsat eşitliği sağlayıp sağlamaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	112
Tablo 46. Katılımcıların görev yapılan yer değişkeni açısından Uzaktan eğitimde EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahip olup olmaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	113
Tablo 47. Katılımcıların görev yapılan yer değişkeni açısından salgın sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanıp faydalanılmaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	114
Tablo 48. Katılımcıların görev yapılan yer değişkeni açısından sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmadığı konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları	115
Tablo 49. Katılımcıların uzaktan eğitimde öğretim yöntem tekniklerine yönelik görüşleri.....	116
Tablo 50. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim öğretim yöntem teknikleriyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları	120
Tablo 51. Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunlar kullanma sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları.....	121
Tablo 52. Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde drama/rol oynama yöntemini kullanma sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları.....	122
Tablo 53. Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde anlatım yöntemini kullanma sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları	122
Tablo 54. Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde araştırma görevleri verme sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları.....	124
Tablo 55. Katılımcılarınuzaktan eğitimde profesyonel anlamda genel yeterlik düzeyleri hakkındaki değerlendirmelerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama sonuçları.....	125

Tablo 56. KatılımcılarınCovid-19 Salgını ile uygulamaya başladıkları uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını edinmesi açısından genel değerlendirmelerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama sonuçları	126
Tablo 57. Katılımcıların salgın sürecinde uyguladığı uzaktan eğitim süreciyle ilgili profesyonel anlamda genel memnuniyet düzeyine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama sonuçları.....	126
Tablo 58. Uzaktan eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirttiği ilave düşünceler açık uçlu sorusuna verilen cevaplar	127



BÖLÜM I

GİRİŞ

Dünya, tarih boyunca açlık, kıtlık, savaş, susuzluk, iklim değişikliği ve salgın hastalık gibi birçok felaketle karşılaşmıştır. Bu felaketler içerisinde güncel olarak dünyayı etkileyen en önemli olay ise hiç şüphesiz 2020 yılında ortaya çıkan ve dünyadaki pek çok ülkeyi etkileyen Covid-19 salgınıdır. Covid-19 ilk olarak Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkmasına rağmen kısa sürede tüm dünyaya yayılmış ve Türkiye'de ilk hastalık vakalarının ortaya çıktığı 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi (salgın hastalık) olarak tüm dünyaya duyurulmuştur (Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu, 2020).

Covid-19 salgınının ortaya çıkması ve kısa sürede çok hızlı bir şekilde yayılması, birçok ülkeyi etkilediği gibi Türkiye'yi de sosyo-ekonomik, sağlık ve eğitim açısından derinden etkilemiştir. Covid-19 sebebiyle birçok ülke gibi Türkiye'de okullardaki yüz yüze eğitime ara vermek mecburiyetinde kalmıştır. Dünya genelinde örgün eğitim kurumlarının faaliyetlerine ara vermesi sebebiyle ciddi eğitim sorunları oluşmuş, oluşan bu sorunlar karşısında uzaktan eğitim uygulamalarıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi fikri ortaya çıkmıştır (Can, 2020). Türkiye'de bu süreçte eğitim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla devam etme kararı alan ülkelerden biri olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yaptığı açıklamaya göre Türkiye'de yüz yüze eğitime ilk aşamada 16 Mart 2020 ve 30 Nisan 2020 tarihleri arasında ara verilmiş, temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında Eba TV kanalları ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesine karar verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Salgının etkilerinin sürmesi sebebiyle, 29 Nisan 2020 tarihinde MEB'in aldığı bir kararla yüz yüze eğitime verilen aranın 31 Mayıs 2020 tarihine

kadar uzatılarak, eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yolu ile sürdürüleceği açıklanmıştır (Anadolu Ajansı, 2020).

2020-2021 eğitim-öğretim yılında ise okullar 31 Ağustos-18 Eylül 2020 tarihleri arasında uzaktan eğitime devam etmiş 21 Eylül 2020 tarihinde ise anaokulları ve 1. sınıflar yüz yüze eğitime başlamıştır. 12 Ekim 2020 tarihinden itibaren 1., 2., 3., 4. sınıflar ile 8. ve 12. sınıflar yarı zamanlı haftada iki gün yüz yüze eğitime geçmiştir. 2 Kasım 2020’de 5. ve 9. sınıflar yarı zamanlı yüz yüze eğitim geçmişlerdir. 17 Kasım 2020’deki kabine toplantısı sonrası yapılan açıklamaya göre okulların 31 Aralık 2020 tarihine kadar uzaktan eğitime geçmesi kararı verilmiştir. 2020-2021 Eğitim-öğretim yılının birinci dönemi böylelikle tamamlanırken ikinci dönemi 15 Şubat 2021 tarihinde tüm köy okulları ve bağımsız anaokulları, 1 Mart 2021 tarihinde ise ilkokullar ile 8. ve 12. sınıfların yüz yüze eğitimi ile başlamıştır. 15 Nisan 2021 tarihinden itibaren ise anaokulları 8. ve 12. sınıflar hariç diğer kademelerde uzaktan eğitime geçilirken, 29 Nisan 17- Mayıs 2021 tarihleri arasında tüm kademeler uzaktan eğitime geçmiştir.

Yukarıda açıklandığı gibi, Covid-19 salgını Mart 2020 tarihinden itibaren örgün eğitim faaliyetlerinin kısmen ya da tamamen uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına neden olmuştur. Bu sebeple MEB’in bünyesinde çalışan öğretmenlerin hemen hepsi uzaktan eğitim kavramı ile tanışmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi derslerini uzaktan eğitim yoluyla yürütmüşlerdir. Tüm bu süreçler akıllara şu soruyu getirmiştir: Öğretmenlerin uzaktan eğitime bakışı nasıldır? Bu araştırma kapsamında ise daha özel olarak “sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve uygulamaları nasıldır?” sorusu ele alınmaktadır. Araştırmanın amacını oluşturan bu soruya çalışmada farklı değişkenler açısından cevap aranmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Covid-19 salgınıyla başlayan uzaktan eğitimin sürecinde yaşadıkları tecrübeler ve bu tecrübeler ışığındaki görüş ve uygulamaları genel anlamda şu boyutlar açısından incelenecektir: Uzaktan eğitimde altyapı ve yazılım, uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreci, uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme, uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve uzaktan eğitim ile ilgili genel tutum. Tüm bu boyutların, uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili sosyal bilgiler dersinin işleniş sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları ve uygulamaları açısından fikir vermesi beklenmektedir.

Bu çalışma toplamda beş temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğunu ve araştırma probleminin ortaya konduğu giriş bölümüdür. İkinci bölüm kuramsal bilgiler ve ilgili literatürün irdelendiği literatür taraması bölümüdür. Üçüncü bölüm araştırmanın modelinin, örneklem ve evreninin, veri toplama araçlarının açıklandığı yöntem bölümüdür. Dördüncü bölümde gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır. Son bölümde ise bulgular tartışılarak elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

2019 yılı aralık ayında ortaya çıkan ve kısa sürede dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Salgın süreci eğitim faaliyetlerini de derinden etkilemiştir. Dünya eğitim sistemleri hiç karşılaşmadığı bir durumla yüz yüze kalırken, eğitim faaliyetleri ise kesintiye uğramıştır. İşte bu noktada çare olarak uzaktan eğitim faaliyetleri devreye girmiş ve dünya devletleri eğitim sistemlerini uzaktan eğitime entegre etmeye çalışarak eğitimin bu süreçten en az zararla çıkması için çaba göstermişlerdir.

Covid-19 Salgınının getirdiği olağanüstü durum Türkiye’yi de etkilemiş MEB öncelikle EBA altyapısı üzerinden sonrasında ise ZOOM altyapısını EBA ile bütünleştirerek Türkiye’deki örgün eğitim faaliyetlerinin uzaktan yapılması sürecini başlatmıştır. Araştırmanın temel sorunsalı olan uzaktan eğitim konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları konusu burada oluşan eğitim faaliyetlerinin öğretmene ve öğretmen uygulamalarına yansımalarının nasıl olduğu konusunu ele alacaktır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşlerinin uzaktan eğitim süreçlerinin daha etkili hale getirilebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacı bu olağanüstü sürecin sosyal bilgiler dersinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarının uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre etkilerinin nasıl olduğunu ve öğretmenlerin bu durum karşısındaki görüşlerini araştırmak istemiştir. Bu konuda öncelikle 2020 yılı öncesi literatür incelenmiştir. Ancak 2020’den önce salgın sürecinin henüz görülmemesi sebebiyle tam manada çalışmanın amacına uygun çalışmalara rastlanmamıştır.

Ancak yine de bu süreçte 2007 yılında Ağır’ın (2007) özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı nasıl

tutum sergilediklerini araştıran çalışması önemlidir. Bu çalışmaya göre öğretmenler uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Ülkü (2018) tarafından yapılan ilkokullarda görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan çalışmada ise katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarında öğrenim durumu hariç anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ergin (2010) tarafından ilköğretim ğretmenlerinin uzaktan eğitim konusundaki bakış aıllarının tespit edilmesi amaçıyla yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenleri arasında branş, öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türü ve cinsiyet değişkenleri aıllarından anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; mesleki kıdem yılı, internet erişim durumu, bilgisayara sahip olma durumu ve uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise Kocayığit ve Uşun (2020) salgın öncesinde başlayıp salgın sürecinde bitirdikleri çalışmalarında MEB'e bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %40'tan fazlasının uzaktan eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Salgın süreciyle birlikte literatürde uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların arttığı gözlemlenmiştir. Yeşilyurt ve Dündar'ın (2020) sosyal bilgiler ğretmenlerinin EBA kullanımı özelinde uzaktan eğitime yönelik bakış aıllarını değerlendirdiği çalışma bulgularına göre sosyal bilgiler ğretmenleri EBA'dan faydalanmakta ve EBA'yı faydalı bulmaktadırlar. Ancak yazarların belirttiğine göre öğretmenler ağ problemleriyle fazlaca uğraştıklarını belirtmişlerdir. Canpolat ve Yıldırım (2021), ortaokul ğretmenlerinin Covid- 19 Salgını sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre EBA'nın ücretsiz ve kesintisiz şekilde her öğrenciye eğitime ulaşım imkânı tanınmasının çok faydalı olduğunu belirtilmektedir. Ancak derslere ğrenci katılımının azlığı ve internet erişim problemleri ise karşılaşılan güçlükler olarak belirtilmiştir. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amaı ğretmenlerin Covid-19 Salgını sürecinde uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukların belirlenmesidir. Teknolojik aletler ve internet sorunları, EBA'nın yetersizliği ve derse ğrenci katılım azlığı yaşanılan zorluklar olarak tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan hareketle Covid-19 ncesi dönemdeki çalışmalar öğretmenlerin sadece uzaktan eğitime yönelik cinsiyet, mesleki kıdem ve

uzaktan eğitime yönelik tutumları gibi değişkenler açısından genel durumlarını tespit etmeye yöneliktir. Covid-19 sonrası dönemdeki çalışmalar ise salgın ile hayatımıza giren ve MEB'in örgün eğitim kurumlarında uygulamaya geçirdiği EBA ve ZOOM Platformları üzerinden yapılan eğitim faaliyetlerinin etkililiğini ölçmeyi amaçlamaktadır. İlgili çalışmalar değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu yeni süreçteki uygulamaları ile ilgili olarak sosyal bilgilere özgü, çok boyutlu ve somut durum tespitlerinin yeterli düzeyde yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın problem durumunu literatürde belirlenen bu boşluk oluşturmaktadır. Buna göre çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamaları öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme gibi çeşitli boyutlar açısından irdelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

2019 yılının son bölümünde meydana gelen Covid-19 Salgın süreci ile eğitim hayatında önemli yer kaplamaya başlayan uzaktan eğitim, ilköğretim müfredatının önemli bir dersi olan sosyal bilgileri de şüphesiz etkilemiştir. Yaşanan bu süreci hem öğretmenler hem de öğrenciler ilk kez tecrübe etmektedirler. Sürecin nasıl devam edeceği ise tam olarak bir belirsizlik teşkil etmektedir.

Salgın öncesi dönemde Tuncer ve Bahadır (2017) uzaktan eğitimin, eğitim faaliyetlerinde halen ilk tercih değil yüz yüze eğitimin yapılamayacağı yerlerde can simidi olarak kullanılan bir alternatif eğitim uygulaması olduğunu belirtmişlerdir. Ancak salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitim gündemimize girerek son dönemlerin önemli bölümünde eğitimin ana aracı haline gelmiştir. Salgının nasıl bir seyir izleyeceği bugünden kestirilemediğinden uzaktan eğitim sürecinin hayatımızda daha ne kadar süreyle kalacağı hakkında kesin bir öngöründe bulunmak bugün itibarıyla oldukça güçtür. Öte yandan, uzaktan eğitim uygulamasının getirdiği bazı avantajlar nedeniyle, yüz yüze eğitime bir alternatif olup olmadığı konusunda eğitim camiasında tartışmalar yapılmaya başlanmıştır. Nitekim salgın sürecinde Milli Eğitim Bakanı olan Ziya Selçuk, salgın koşulları ortadan kalksa bile önümüzdeki dönemlerde belirli derecede uzaktan eğitim imkânlarının kullanılabileceğini belirtmiştir (Anadolu Ajansı, 2021).

Problem durumu bölümünde de ifade edildiği gibi literatürde uzaktan eğitim faaliyetlerinin sosyal bilgiler dersinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve

uygulamalarını yansıtan geniş çaplı bir çalışma bulunmamaktadır. Böylece sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinden ölçme değerlendirmeye, sınıf yönetiminden, teknolojik altyapıya ve uzaktan eğitime karşı genel tutumuna kadar pek çok boyut açısından görüşlerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ek olarak sosyal bilgiler dersi bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve uygulamalarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda hem gelecekteki çalışmalara katkı sağlamak açısından hem de sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim sürecinde etkin bir şekilde nasıl uygulanabileceğine dair bir fikir vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın problem durumu ile birlikte amacının açıklanmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda önceki bölümde belirtilen problem durumundan hareketle bu çalışmanın amacı Covid-19 Salgını sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve uygulamalarını belirlemektir. Bu amaç kapsamında çalışmada cevabı aranacak alt problemler aşağıdaki gibidir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamaları genel tutum, altyapı, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğretim yöntem teknikleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamaları genel tutum, altyapı, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğretim yöntem teknikleri açısından eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamaları genel tutum, altyapı, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğretim yöntem teknikleri açısından mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamaları genel tutum, altyapı, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğretim yöntem teknikleri açısından görev

yaptığı yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayıtlar

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerin araştırma esnasında sorulan sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği şekildedir:

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılan veri toplama tekniği olan anket ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Eğitim, insani bir faaliyettir ve insanın bütün yönleriyle geliştirilmesi olarak görülmektedir. Geleneksel açıdan eğitim, toplumu oluşturan bireyler arasında kültürel yönden ortaklıkları sağlamak amacına dönük sosyal bir kurum olarak görülmektedir” (Şişman, 2008, s. 5).

Öğrenme: “Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan kalıcı davranış değişikliğidir” (Bilen, 2002, s. 67).

Uzaktan Eğitim: Klasik eğitim yöntemlerinden farklı olarak yaş, mekân ve buna benzer kısıtlamalardan bağımsız olan ve genellikle belli bir teknolojik alt yapı isteyen eğitim yöntemidir (Hızal, 1983).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler kavramı toplumların dün, bugün ve geleceğine ışık tutan ayrıca çevresi ile uyum içerisinde yaşayıp kişilerin yaşadığı sosyal ortamlara uyum sağlamasına yardım eden bir derstir (Öztürk, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın 2. Bölümünü oluşturan bu kısımda sosyal bilgiler kavramı, sosyal bilgiler dersinin içeriği, yapılandırmacı eğitim ve bu bağlamda aktif öğrenme yaklaşımı ile ilgili literatür paylaşılmaktadır. Ayrıca yapılan literatür taramasında uzaktan eğitimle ilgili önceki çalışmalar incelenmiş ve araştırmanın temel konusu olan uzaktan eğitim hakkındaki alanyazın irdelenmiştir. Uzaktan eğitimin geçmişten günümüze gelişimi hem dünya hem de Türkiye tarihi açısından incelenmiş olup uzaktan eğitimin faydaları ve sınırlılıkları hakkında değerlendirmeler yapılmıştır

2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı

“Sosyal” Türk Dil Kurumu’na göre “Toplumsal” anlamına gelen bir kelimedir (TDK 2020). O halde basit bir mantıkla sosyal bilgiler kavramı da toplumla ilgili bazı bilgilerin bize sunulduğu bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Pek çok kişi tarafından tanımı yapılmış olsa da sosyal bilgiler kavramının tam olarak sabit bir tanımını yapmak güçtür. Sosyal bilgileri Barr vd. (1977) bilgi ve tecrübelerin bir araya getirilerek vatandaşlık eğitimi vermeyi amaçlayan bir ders olarak tanımlamışlardır. Erden (1996) ise bu kavramı, sosyal bilimler disiplinleri arasından seçilen bilgilerle, ilköğretim okullarında iyi vatandaş yetiştirebilmek amacıyla öğrencilere, toplumsal hayatla ilgili temel değer, tutum, bilgi ve becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ise (SBDÖP) Millî Eğitim Bakanlığı sosyal bilgileri şöyle tanımlamıştır:

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin

geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005, s. 2).

Sosyal bilgilerin yukarıdaki farklı tanımlarına baktığımızda toplumla ilişkili bir bilim olduğu göze çarpöaktadır. Bu bağlamda iyi vatandaş yetiştirmeyi de amaç edinen bir ders olduğu görölmektedir. Dersin içeriğinin sosyal bilimlerin belli alanlarından faydalanarak oluşturulduğu ve öğrencilere toplumsal bilgi, beceri ve değer kazandırmanın amaçlandığı vurgulanmaktadır.

Özoğlu (1974) sosyal bilgiler kavramının sık sık sosyal bilimler kavramı ile karıştırıldığını ancak aralarında önemli farklar olduğunu belirtmektedir. Nitekim yazarın da belirttiği gibi sosyal bilimler sosyal bilgiler kavramını da içine alan çok daha geniş ve kapsamlı bir kavramdır. Çünkü sosyal bilimler deyince içerisinde tarih, siyaset, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, arkeoloji, antropoloji gibi birçok disiplini kapsayan bir kavram ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilgiler ise, sosyal bilimlerin içinde yer alan ve kapsamı daha dar olan, ilköğretimde ders olarak okutulan ve amacı öğrencileri orta öğretime hazırlamak olan bir derstir (Özoğlu, 1974).

2.2. Sosyal Bilgilerin Dünyada ve Türkiye’de Gelişimi

Sosyal bilgiler terimi 1916 yılında ilk kez Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmış bir kavramdır (İnan, 2019; Sözer, 1998). İlk olarak ABD ortaokul müfredatında ders olarak okutulmaya başlayan sosyal bilgilerin ortaya çıkışını İnan (2019), ABD’nin toplum yapısındaki çok kültürlü halkların ortak bir kimlik altında birleştirilmesi ve birlikte yaşama kültürünün oluşturulması olarak açıklamaktadır. Günümüzde ise dünyanın birçok ülkesi ilk ve/veya ortaöğretim müfredatlarında sosyal bilgiler dersine yer vermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Döneminde, sosyal bilgiler müfredatını içeren konular 1926’dan 1948’e kadar yurt bilgisi, tarih ve coğrafya dersleri adı altında okutulmuştur (Sönmez, 2005; Sözer, 1998). 1949 yılında toplanan 4. Milli Eğitim Şurası’nda ayrı ayrı okutulan coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi derslerinin bütünleştirilmiş bir ders olarak okutulması kararlaştırılsa da bu karar uygulanamamıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2022). 1953’te ise 5. Eğitim Şurasında “sosyal bilgiler” dersi adıyla bir dersin okutulmasına yönelik tartışmalar

yapılmış ve aynı yıl sosyal bilgiler dersinin Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı içerisinde yer almasına karar verilmiştir (Çiydem & Kaymakçı, 2021). 1962 yılında ilkokul haftalık ders çizelgesinde tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri, “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı ile birleştirilmiştir (Sönmez, 2005). 1968 yılında ilk kez sosyal bilgiler adı altında okutulmaya başlanan bu ders dünyada ilgili tarih itibariyle genel olarak ortaokul programlarında okutulurken, Türkiye’de ilkokul programı ile hayatımıza girmiştir (Aslan, 2016). 1970-71 eğitim öğretim yılında deneme amacıyla ortaokul programında da uygulanmaya başlanan bu ders 1975 yılından itibaren ortaokul programında da ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 1985 yılından sonra ilkokul düzeyinde 4. ve 5. sınıflarda küçük çaplı değişiklikler olmasına rağmen yürürlükte kalan sosyal bilgiler dersi, ortaokul düzeyinde kaldırılarak yerine Milli Coğrafya, Milli Tarih ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri konmuştur (Safran, 2011). 1997-1998 eğitim öğretim yılında yapılan düzenlemeyle milli coğrafya ve tarih dersleri kaldırılarak yerine ilk ve ortaokul düzeylerinde okutulmak üzere yeniden sosyal bilgiler dersi konmuştur (Safran, 2011; Sözer, 1998).

Safran’a (2011) göre 2005 yılı öncesinde SBDÖP daha çok daimicilik ve esasicilik felsefelerini temel almaktadır. 2005 yılında hazırlanan program ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleri temel alınarak hazırlansa da pratikte eski anlayış hemen terk edilememiş daimicilik ve esasicilik felsefelerinin etkisi devam etmiştir (Sönmez, 2005). Eğitim felsefesindeki bu değişiklik eğitim anlayışını etkilemiş ve 2005 yılında hazırlanan yeni programın oluşmasına katkı sağlamıştır. 2005 yılında sosyal bilgiler dersi öğretim programında (SBDÖP) köklü değişiklikler yapılarak aktif öğrenmeye dayalı bir anlayışla ders programı değiştirilmiştir. Yazıcı ve Koca’ya (2011) göre 1998 programının 2005 yılında değiştirilme sebepleri aşağıdaki gibidir:

- Son dönemlerde eğitim alanında ortaya çıkan gelişmelerin programlara yansıtılmak istenmesi.
- Programların bilgileri olduğu gibi ezber yapmak yerine, günlük hayatta fayda sağlayacak beceriler edinmesinin istenmesi.
- 8 yıla çıkarılan zorunlu eğitimden sonra ortaya çıkan tekrarların ortadan kaldırılarak konu bütünlüğünün sağlanma isteği.

- Eski programla yetişen öğrencilerin ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde istenilen başarıya ulaşamaması.
- Günümüz dünyasında iletişim becerileri gelişmiş, girişimcilik ruhu olan vatandaşlar yetiştirmenin elzem hale gelmesi.

Çağın ihtiyaçlarını karşılabilmek için bazı zamanlarda öğretim programları değiştirilebilmektedir. Bu sebeple 2005 yılında yapılan değişiklikler ile köklü bir yenileşme sürecine giren SBDÖP, 2018 yılında güncellenmiştir. 2018 programı güncellenen hali ile halen ilköğretim okullarında uygulanmaya devam etmektedir.

2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

SBDÖP, 2018 yılında çağın ve ülkemizin şartları göz önünde bulundurularak bazı değişikliklere uğramıştır. Yenilenen 2018 SBDÖP dört temel boyutta ele alınabilir. Bu 4 boyut: Amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olarak gruplandırılabilir. Programda 18 amaç bulunurken, içerik 7 öğrenme alanı şeklinde organize edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme açısından daha çok süreç değerlendirme yapılması öngörülürken, yöntem teknik açısından ise öğrencinin merkezde yer aldığı bir eğitim anlayışını benimsemiştir (MEB, 2018).

Tematik bir yaklaşımla ele alınan ve kazanım sayıları azaltılan 2018 SBDÖP, aynı zamanda sarmal bir anlayışla hazırlanarak 4. sınıftan 7. sınıfa kadar bir önceki yılın tüm konuları tekrar ele alınarak konular derinleştirilmiş ve genişletilmiştir. Bununla birlikte bu programda bilgi ve beceri öğretimiyle birlikte “kök değerler” olarak adlandırılan adalet, saygı, sevgi, vatanseverlik, dürüstlük, öz denetim gibi değerler de programın geneline dağıtılarak her birimde yer almıştır (MEB, 2018). Ayrıca ölçme değerlendirme açısından öğrenci ve öğretmenin değerlendirme sürecine katıldığı, sadece sonuç odaklı olmayan bir değerlendirme süreci yapılması programın bir başka özelliğidir. Yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanan program, salt bilgiyi aktarmaktan ziyade, empati yapan, girişimci, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen bir yapıda hazırlanmıştır (MEB,2018). Aşağıdaki tabloda italik olarak belirtilen beceriler 2018 programına yeni eklenmiş becerilerdir. 2018 SBDÖP temel becerileri, değerleri ve öğrenme alanları aşağıda açıklamıştır:

Tablo 1*2018 SBDÖP'deki temel beceriler*

2018 SBDÖP'de Temel Beceriler	
1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Not. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Temel Beceriler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, (MEB, 2018, s.9),

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>.

2018 SBDÖP'deki öğrencilere kazandırılması planlanan beceri sayısı 15'ten 27'ye çıkarılmıştır. Beceri sayısının artması ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin artan bu becerileri uzaktan eğitim sürecinde nasıl vereceği yine bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin 2018 programına eklenen "İş Birliği", "Öz Denetim" gibi becerilerin uzaktan eğitim sürecinde hangi oranda verileceği sorgulanması gereken durumlardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

SBDÖP'ye değerler açısından bakacak olursak 2005 programında toplam 20 değer programda yer alırken, 2018 programında bu değer sayısı 18'e düşürülmüştür. Misafirperverlik, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik gibi değerler 2005 programında mevcutken, bu 4 değer 2018 programından çıkarılarak eşitlik ve tasarruf gibi değerler programa eklenmiştir. Tonga'ya (2019) göre 2005 programında tüm ünitelerle ilgili doğrudan verilmesi gereken değerler mevcutken, 2018

programında ise ünite yerine öğrenme alanı kavramı kullanılarak tüm öğrenme alanlarına birden çok değer eklenmiştir. Aşağıdaki tabloda italik olarak belirtilen değerler 2018 programına yeni eklenmiş değerlerdir.

Tablo 2

2018 SBDÖP'deki değerler

2018 SBDÖP'de Değerler Eğitimi		
1. Adalet	7. Dayanışma	13. Saygı
2. Aile birliğine önem verme	8. Duyarlılık	14. Sevgi
3. Bağımsızlık	9. Dürüstlük	15. Sorumluluk
4. Barış	10. Estetik	16. <i>Tasarruf</i>
5. Bilimsellik	11. <i>Eşitlik</i>	17. Vatanseverlik
6. Çalışkanlık	12. Özgürlük	18. Yardımseverlik

Not. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değerler Eğitimi, *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*, (MEB, 2018, s.9), <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>

2018 SBDÖP değer sayısı 20'den 18'e düşürülmüştür. Değerlerin sayısının azaltılması uzaktan eğitim sürecinde kazandırılması gereken değerlerin sayısının da azalmasını sağlamışken, 2018 programı içerisinde yer almayan sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik gibi değerlerin yaşanan salgın sürecinde verilme ihtimalinin daha yüksek olduğu tartışılabilir bir durumdur. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında SBDÖP'deki bu değerlerin uzaktan eğitim sürecinde nasıl ve ne oranda gerçekleştirileceği sorgulanması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3

2018 SBDÖP'deki öğrenme alanları

2018 SBDÖP'deki Öğrenme Alanları	
1. Birey ve toplum	5. Bilim, teknoloji ve toplum
2. Kültür ve miras	6. <i>Etkin vatandaşlık</i>
3. İnsanlar, yerler ve çevreler	7. Küresel bağlantılar
4. Üretim, dağıtım ve tüketim	

Yukarıdaki tabloda italik olarak belirtilen öğrenme alanları 2018 programına yeni eklenmiş öğrenme alanlarıdır.

2.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme ve Öğretme

2018 SBDÖP’de sosyal bilgiler dersinin öğrenci merkezli bir anlayışla hayata geçirilmesi yönünde açıklamalar mevcuttur. Örneğin, “Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.” (MEB, 2018, s. 3). Bununla birlikte 2018 SBDÖP’da tanımlanan bu birey tipinin yetiştirilmesi için oluşturulan bu program, bilgiyi salt aktaran değil değer ve beceri gelişimi ile bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak, sade anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Alanyazın incelendiğinde etkili bir sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreci için derslerin yapılandırmacı ve aktif öğrenmeye dayalı bir anlayışla işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dilaver & Tay, 2011; Safran & Ata, 2016). Ayrıca literatürde sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış ve iş birliğine dayalı öğretimin önemi de vurgulanmaktadır (Mutlu & Öztürk, 2017). Adı geçen bu kavramlar aşağıdaki bölümlerde açıklanmaktadır.

2.4.1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı

Yapılandırmacılık kelimesi ilk olarak 18. yüzyılda İtalya’da filozof Vico tarafından kullanılmıştır (Duffy & Cunningham, 1996). Modern anlamda ise yapılandırmacılığın temellerini Piaget ve Bruner gibi eğitimcilerin attığı kabul edilmektedir. Gelişimini 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızlandıran yapılandırmacılık, günümüz dünyasındaki eğitim sistemlerini çok derinden etkilemiş ve birçok ülkenin eğitim müfredatlarında yer almıştır.

Yapılandırmacılık, bilgilerin aktaran kişiden doğrudan alınıp ezberlenmesi yerine, bilginin öğrenciye sunulan olgular/malumatlar/veri üzerinden hareketle öğretmen tarafından geliştirilen etkinlikler neticesinde öğrenci tarafından inşa edilmesini (yapılandırılmasını) esas alan bir eğitim yaklaşımıdır (Mutlu & Öztürk, 2017). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre ise yapılandırmacılık bilgiyi öğrenme sorumluluğunun öğrenen kişi tarafından alındığı ve mevcut (ön) bilgileri ile ilişkilendirerek yeni bilgiyi kendisinin yapılandırıdığı bir yaklaşımdır. Pektaş’a

(2008) göre yapılandırmacılık, öğrenenin gerçek hayattaki tecrübelerinden faydalanarak, bilginin öğrenenin hafızasında yapılandırıldığı bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılığa göre bilgiyi öğrenen kişinin problem çözme ve grup çalışması gibi etkinlikler aracılığıyla kendi zihninde bilgiyi inşa etmesi ona doğrudan aktarılan bilgilerden çok daha değerlidir (Mutlu & Öztürk, 2017).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı etkinlik temelli bir yaklaşımdır. Dilaver ve Tay (2011) yapılandırmacı eğitim anlayışında etkinliklerin belirlenmesi ve uygulanması sürecine öğrencilerin de bizzat katıldığını, etkinliklerin öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte belirlendiğini belirtmiştir. Safran ve Ata'ya (2016) göre ise yapılandırmacı eğitim yaklaşımı sınıf ortamında farklı öğretim, kuram, model, strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını gerektirir. Öğrenciyi aktif kılmak için gerçek yaşam ortamları oluşturmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve deneyler yapmak teşvik edilmelidir. Özden (2003) yapılandırmacının özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Öğretmeden ziyade öğrenme önemlidir.
- Öğrencinin girişimciliği desteklenir.
- Öğrencide öğrenme isteği oluşturmak önemlidir.
- Öğrenci bilgiyi yapılandırır, olduğu gibi almaz ve sorgular.
- Öğrencide merak duygusu oluşturulur ve desteklenir.
- Öğrenme süreci öğrencinin zihninde yapılandırılır.
- Öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği önemlidir.
- Öğrencilere bireysel deneyimlerinden öğrenme imkânı verilir.
- Öğrenme sürecinde analiz, tahmin ve yaratıcılık teşvik edilir.

Dolittle'a göre (1999, akt. Dilaver & Tay, 2011) yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri şu şekildedir:

- Öğrenme sosyalleşme ve etkileşim ile gerçekleşir.
- Ders içerikleri öğrenciyi merkeze alan bir yöntemle hazırlanmalıdır.
- Gerçek hayat içerisinde öğrenme gerçekleşir.
- Öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine uygun içerik ve beceriler belirlenmelidir.
- Öğrenci değerlendirmesi süreç içerisinde yapılmalıdır.

- Öğrenciler bireysel düzenleme, değerlendirme, yönlendirme açısından teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde bilgi aktarıcı değil, rehber olmalıdır.
- Öğretmenler çoklu öğrenme ortamları oluşturmalıdır.

Yapılandırıcı eğitim anlayışında esas önem arz eden durum öğrenen bireylerin bilgiyi tam olarak anlayıp anlamaması değil, bilgilerden ne gibi bir anlam çıkardığıdır. Çünkü tüm bireylerin geçmiş yaşantıları ve tecrübeleri birbirinden farklı olduğu için bilgiden çıkaracakları anlamlarda muhtemelen farklı olacaktır. Bu konuda Gümüş ve Buluç (2007) yapılandırımcılığın bireysel farklılıklara çok önem verdiğini ve bireylerin bilgileri anlamlandırmada büyüdüğü ve yaşadığı çevrenin koşullarına, bulunduğu toplumun kültürel yapısına ve bireylerin tecrübelerine göre değişiklik göstereceğini belirtmiştir. Yapılandırımcılığın bireysel farklılıklara verdiği değer dünyada yeni eğitim yöntemlerinin ortaya çıkmasına vesile olmuş bu bağlamda aktif öğrenme yöntemleri daha popüler hale gelmiştir.

2.4.2. Aktif öğrenme

Aktif öğrenme ile yapılandırımcılık günlük kullanımda aynı kavramlar mı gibi algılanabilmektedir. Yapılandırımcılık birey nasıl öğrenir sorusuna cevap arayan bir öğrenme kuramıdır. Aktif öğrenme ise temelde öğrenenin yaparak yaşayarak öğretim sürecinde aktif olduğu bir öğrenme öğretme yöntemi olarak tanımlanabilir. Aytan (2011) aktif öğrenmeyi öğretmenin düz anlatım yöntemi yaparak öğrenciyi pasifize ettiği ve öğrencinin de anlatılan bilgileri sorgulamadan ezberlediği geleneksel eğitim yöntemlerine bir başkaldırı olarak tanımlamışken. Kırpık (2009) ise aktif öğrenmeyi kısaca anlamlı öğrenme olarak tanımlamıştır.

Aktif öğrenmenin amacına bakıldığında öğrencinin öğrenme öğretme sürecine katıldığı öğrenirken de süreçten zevk aldığı ve kalıcı öğrenmenin maksimum düzeyde sağlanmaya çalışıldığı bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak olarak karşımıza çıkmıştır. Erdem (2001) Yapılandırıcı yaklaşımda ve aktif öğrenmede asıl amacın bireylerin öğrenecekleri bilgileri önceden vermeden, kişilerin öğrenme süreçlerini araçlar ve çeşitli materyallerle birlikte öğrenme yaşantıları sunarak kendilerinin yapılandırmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Meyers ve Jones (1993) ise aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin öğretmen tarafından cesaretlendirilerek araştırma, iletişim becerileri, öğretim teknolojilerini kullanma

düzeyi, eğitim materyalleri hazırlama süreci, internet, televizyon ve radyo gibi iletişim araçlarını eğitimsel amaçlarla kullanabilmeyi de amaçladığını belirtmektedir.

Yapılandırımcı yaklaşım ve aktif öğrenme sürecinde sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerde öğrenmeyi daha verimli hale getirmek için farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerektiği birçok eğitimcinin üzerinde görüş birliği yaptığı bir durumdur. Bu yöntem ve teknikler MEB'e göre (2005) tartışma, düz anlatım, drama ve rol oynama, simülasyonlar, problem çözme, araştırma-inceleme çalışmalarıdır. Bunlarla birlikte proje yöntemi, gösteri tekniği, soru cevap yöntemi, grup çalışması yöntemi, örnek olay yöntemi, kaynak kişiden yararlanma, gezi gözlem yöntemi, beyin fırtınası yöntemi ve bireysel çalışma gibi yöntemler de aktif öğrenme sürecinde sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. (Binbaşioğlu, 1988; Demirel, 2006; Küçükahmet, 2000; Sönmez, 1996).

2.4.3. Yapılandırımcı ve aktif öğrenmede öğretmen

Geleneksel davranışçı yaklaşımı merkeze alan eğitim sistemlerinde öğretmenin görevi bilgi aktarımında bulunmak iken, bilişsel yaklaşımın temellerini attığı yapılandırımcı eğitim ve aktif öğrenmede ise öğretmenin rolü değişmiş ve öğretmen bilginin kaynağı olmaktan ziyade öğrencinin bilgiye ulaşmasına rehberlik eden bir rol üstlenmiştir. Bu durumda akıllara gelen ilk sorulardan biri şu olmuştur: Yapılandırımcı eğitim ve aktif öğrenme de öğretmen daha mı önemsiz hale gelmiştir? Bu sorunun cevabı niteliğinde Yel vd. (2011) öğretim programları ne kadar mükemmel yapılırsa yapılsın programın uygulayıcı ana unsuru öğretmendir diyerek öğretmenin eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri olduğunu belirtmiştir. Kırpık'a (2009) göre ise yapılandırımcı yaklaşım ve aktif öğrenme öğretmeni önemsiz kılmaz sadece eğitimdeki rolünde bir değişim meydana getirir. Öğretmen ders etkinliklerinin planlanmasından, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine kadar birçok konuda eğitim sürecinin içinde yer alan ve gerektiğinde öğrenciye dönütler sağlayan eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur

Pektaş'a (2008) göre yapılandırımcı eğitim ve aktif öğrenme sürecinde öğretmen sınıfta disiplini sağlamak, bilgiyi aktarmak ve sınıf kurallarını tamamen tek başına oluşturmaktan ziyade, sınıf ortamında demokratik bir ortam oluşturulmasını sağlamaya çalışır. Yaşar'a (1993) göre ise yapılandırımcı bir sınıf ortamında öğretmen, iş birliğine dayalı bir eğitimin gerçekleşmesi için grup çalışmaları yaptırır.

Bununla birlikte öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar ve etkinliklere bizzat katılarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırır.

Brooks ve Brooks'a göre (1993, akt. Pektaş, 2008) yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Öğrencinin inisiyatif almasını teşvik eder.
- Etkileşimli ve esneklik sağlayan fiziksel materyaller kullanır.
- Öğrencilere içerik ve öğrenme stratejilerinde farklılık yaratma esnekliği sağlar.
- Öğrencileri sınıf arkadaşları ile iletişim kurması konusunda teşvik eder.
- Öğrencilerin yüzeysel değil, derin düşünmelerini sağlayacak açık uçlu sorular sorar.
- Öğrencileri tartışmaya teşvik edecek problem durumları yaratır.
- Öğrencilerin doğal merakını destekler.

2.4.4. Yapılandırmacı ve aktif öğrenmede öğrenci

Yapılandırmacı ve aktif öğrenmeye öğrenciler açısından bakıldığında, öğrencinin öğretim sürecine katıldığı bir yapı akıllara gelmekle birlikte öğrencilerin sadece bireysel olarak bu sürece katılmasını yeterli bulmayan aynı zamanda grup çalışmalarını da çok önemseyen bir eğitim yaklaşımı olduğu açıkça görülmektedir. Bu yüzden aktif öğrenmenin öğrencilerin kendi akran gruplarıyla yaptıkları grup çalışması, takım oyunu, ekip ruhu gibi birlikte çalışma becerisi kazandıran çok yönlü bir yöntem olduğu da söylenebilir. Bu konuya Allen vd. (2005, akt. Kırpık, 2009) şu açıdan yaklaşmıştır: Yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme öğrencilerin olaylara başkalarının bakış açılarını görmelerini sağlaması açısından da önemlidir. Çünkü yaparak öğrenme tek başına öğrenmeyi sağlama açısından yetersiz kalabilir. Bunun için iş birliği, takım çalışması ve çok sayıda öğrenci ile birlikte çalışma imkânı çok önemlidir. Bonwell ve Eison'a (1991) göre ise öğrenme öğretme sürecinde, grup tartışmaları, rol oynama, drama ve problem çözme gibi yöntemler aktif öğrenmede grupta çalışma yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Schunk (1994) ise yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenmenin öğrencide özdenetim ve öğrenme sorumluluğunu üzerine alma gibi katkılar sağladığını şu şekilde belirtmiştir: Aktif öğrenmede öğrenen, bireysel olarak sorumluluklarını bilir

ve öğrenme hedefleri üzerinde düşünürken aynı zamanda yapacağı etkinlikleri de tasarlar ve bu etkinliklerin öğrenme sürecine katkı sağlayıp sağlamadığını test eder. Test ettikten sonra ise gerek görürse yeniden düzenlemeler yapar. Bu durum öğrenende öz denetim becerilerinin gelişmesine ve kendi öğrenme sorumluluğunu alan bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunur. Kırpık'a (2009) göre ise yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme öğrencileri hayata hazırlar ve problem çözme becerisi kazandırır. Gerek Schunk'un (1994) gerekse Kırpık'ın (2009) ifade ettiği gibi aktif öğrenme süreci öğrencilerin sadece dersleri daha iyi öğrenmesini sağlayan bir öğrenme aracı değil aynı zamanda bireyleri gerçek hayata hazırlayan ve gerçek hayatın karmaşık ve beklenmedik problemleriyle de başa çıkma becerisi kazanmasına yardımcı olan bir yöntemdir.

Marlowe ve Page (1998, akt. Erdem & Demirel, 2002) yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciler için sağladığı faydaları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Girişimciliği geliştirir.
- Güdülenmeyi (motivasyon) sağlar.
- Kendini ifade edebilme imkânı sağlar.
- Düşünme yeteneğini geliştirir.
- Öğretmen öğrenci ilişkilerini arttırır.
- Okula olan ilgiyi arttırır.
- Geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarı oranını arttırır.
- Daha verimli öğrenme yaşantıları sunar.

2.4.5. Yapılandırmacı ve aktif öğrenmede sınıf ortamı

Yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme süreci sadece öğretmen ve öğrencinin rolünde değişiklikler yapmamış aynı zamanda sınıf ortamında da birtakım değişikliklere sebep olmuştur. Dilaver ve Tay'a (2011) göre yapılandırmacılık ve aktif öğrenme yaklaşımını benimsemiş bir öğretim sürecinin, bu yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin ve bu yaklaşımla öğretim sürecine katılacak öğrencinin yapılandırmacı bir sınıf ortamına ihtiyacı vardır. Yapılandırmacı bir sınıf ortamını daha iyi algılayabilmek için geleneksel sınıf ortamıyla karşılaştırmasının yapılması konunun daha iyi algılanmasını sağlayacaktır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4

Brooks ve Brooks'a (1993) göre yapılandırmacı ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırması aşağıdaki gibidir:

Yapılandırmacı Sınıf Ortamı	Geleneksel Sınıf Ortamı
Bütünden parçaya doğru bir ilerleme söz konusudur.	Parçadan bütüne doğru bir ilerleme söz konusudur.
Öğrenenin ilgi, istek ve soruları önemlidir.	Müfredata sıkıca bağlılık söz konusudur.
Birincil kaynaklar ve materyaller sıkça kullanılır.	Çoğunlukla ders ve çalışma kitapları kullanılır.
Öğrenciler gerçek hayata hazırlanan birer düşünür olarak görülür.	Öğrenciler öğretmenler tarafından şekillendirebilecek boş bir levha olarak görülür.
Öğretmenler genellikle rehberdir ve sınıf ortamında etkileşimi sağlar.	Öğretmenler bilginin kaynağıdır ve öğreticidir.
Öğretmenler öğrencilerin görüşlerini önemser ve bu görüşlerin sonraki öğrenmeler için kullanmasına yardımcı olur.	Öğretmenler öğrencilerin cevaplarının doğru olmasını önemser.
Değerlendirme eğitim sürecinin içerisinde yer alır.	Değerlendirme eğitim sürecinden ayrı görülür.
Öğrenciler grup çalışmaları yaparlar.	Öğrenciler bireysel çalışmalar yaparlar.

2.4.6. Yapılandırmacı ve aktif öğrenme yöntem ve teknikleri

Phillips (2005) yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme sürecinde yaşanan öğretmen ve öğrenci rolündeki değişimin öğretme ve öğrenme sürecindeki yöntem ve teknikleri de etkilediğini, düz anlatım yöntemi yerine öğrenen ve öğretmenin bir arada gerçekleştirdikleri, soru cevap, problem çözme ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik araştırmaya dayanan yöntemlerin kullanılmaya başlandığını belirtmiştir. Eğitim öğretimde kullanılan birçok yöntem teknik olmasına rağmen her yöntem ve teknik her gruba ya da her kişiye uygulanamayabilir. Yöntem seçimiyle ilgili Küçükahmet (2005) şu faktörlere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Konunun özelliği
- Sınıf grubunun büyüklüğü
- Maliyet
- Öğretmenin yatkınlığı
- Öğrencide geliştirilmesi düşünülen nitelikler
- Fiziksel imkânlar
- Zaman

Yel vd. (2011) kollegyum, konferans, panel, seminer, açık oturum, sempozyum, münazara, vızıltı grupları, brifing, forum, workshop (çalıştay), zıt panel, beyin fırtınası, görüşme, istasyon, öğrenme halkası gibi yöntem teknikler yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme sürecinde kullanılabilecek işbirlikli yöntem tekniklerine örnek verilebileceğini belirtmiştir. Yazarın belirttiğine göre deney yöntemi, drama, rol oynama, analoji, iş birlikli öğrenme sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme yöntem tekniklerine örnek olarak gösterilebilir. Bunlara ek olarak gezi çalışmaları, gözlem, eğitsel oyunlar gibi yöntem teknikler de deneyerek (yaparak) öğrenme yöntem tekniklerine örnek olarak gösterilebilir (Yel vd. 2011).

Aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmek ve öğrenciyi etkin hale getirmek için Ün Açıkgöz (2004) şu tekniklerden bahsetmiştir: Akvaryum (iç çember), beyin fırtınası, örnek olay inceleme, problem çözme, zihinsel haritalama, kavram ağı, rol yapma, kart gösterme, tereyağ-ekmek, şiir yazma, sandviç, siz olsaydınız ne yapardınız, köşelenme, münazara, pazaryeri, kart eşleştirme, tombala, panel, soru turu, top taşıma, kum saati. Ün Açıkgöz'ün (2004) bahsettiği tüm bu teknikler öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi almayıp eğitim öğretim sürecine katılımını sağlayan tekniklerdir. Ayrıca belirtilen yöntem teknikler hem uygulama hem de maliyet açısından eğitim öğretim sürecinde rahatlıkla kullanılabilecek tekniklerdir.

2.4.7. Öğretim sürecinde materyal kullanımı

Öğretim materyali basit anlamda soyut olarak algılanan kavramların somutlaştırılarak daha rahat öğrenmenin sağlandığı araç gereçler olarak tanımlanabilirken, Yanpar-Şahin ve Yıldırım (1999) öğretim materyalini, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenmenin daha etkili gerçekleşmesini sağlamak için çeşitli araç gereçlerin kullanımı şeklinde tanımlamışlardır. Yapılan tanımlamalar öğretimde materyal kullanımının öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşmesinde ne derece etkili olduğu açısından fikir sunması önemlidir.

Öğretim sürecinde materyal kullanmak pek çok eğitim bilimciye göre yararlı olarak kabul edilen bir uygulamadır. Bu konuda Yalın (2006, s. 82-83) materyal kullanımının öğretim sürecinde sağladığı faydaları şu şekilde ifade etmiştir:

- Soyut olan bilgilerin somut hale getirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin dikkatini derse çeker.
- Öğrencilerin güvenli bir şekilde gözlem yapmasına olanak tanır.

- Kolay hatırlamayı sağlar.
- Çoklu öğrenme ortamı oluşturur.
- Tekrar kullanma olanağı sağlar.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Zamandan tasarruf sağlar.

Doğdu ve Aslan'a (1993) göre ise materyal kullanımının sağladığı faydalar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Öğrenmeyi kolaylaştırır ve kısa sürede öğrenmeyi sağlar.
- Sıkıcılığı azaltır ve öğrenme ortamını eğlenceli kılar.
- Araştırma isteği uyandırır.
- Derse aktif katılım sağlar.
- Bilginin daha kolay yorumlanmasına olanak sağlar.
- Kolay hatırlamaya yardımcı olur.
- Ulaşılması güç olan olay ve varlıkların sınıf ortamına taşınmasına yardımcı olur.
- İlgi uyandırır.
- Kavram kargaşalarının azaltılmasına yardımcı olur.

Yukarıda belirtilen faydaların yanında yapılan birçok araştırma ders amacına uygun materyal kullanımının öğrenmeyi çok daha anlamlı kıldığını ve öğrencilerin derse karşı daha istekli olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Ulusoy ve Gülüm'ün (2009) "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları" adlı çalışmalarına katılım sağlayan öğretmenler, materyal kullanımı gerçekleştirilen derslerde öğrenci isteğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kablan vd. (2013) yaptığı "Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-analiz Çalışması" adlı çalışmalarında eğitimde materyal kullanımının etkililiği konusunda daha önce yapılmış 57 farklı çalışmanın sonuçlarına göre materyal kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin başarısına olumlu katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler dersi de sözel olan ve soyut kavramları içerisinde barındıran bir ders olduğu için ders konularının sadece ders kitapları gibi klasik yöntemlerle işlenmesi kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlama açısından eksikliklere sebep olabilir. Şimşek'e göre (2003) bu sebeple ders kitaplarının tek başına kullanılması yerine öğrencilerin öğretim sürecine katılımını daha aktif hale getirecek ve daha çok duyu

organını harekete geçirecek görsel ve teknolojik materyaller kullanılmalıdır. Önal ve Kaya'ya (2006) göre klasik ders materyallerinin yanında gazete, resim, masal ve şiir gibi birincil kaynakların da derslerde araç gereç olarak kullanılması ders etkinliğinin arttırılması açısından önemlidir. Bu sayede göreceli olarak öğrenmesi daha soyut olan kavramlar ve konular somutlaştırılarak daha etkili öğrenme sağlanabilir (Meydan & Akdağ, 2011). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaş seviyesine göre öğrenmekte zorlandıkları soyut konuların somutlaştırılması açısından çalışma yaprakları, bilgi yaprakları, maketler, karikatürler, haritalar, modeller, fotoğraflar, videolar gibi görsel ve işitsel araçlar kullanmak sosyal bilgiler dersinin hem daha akılda kalıcı olmasını sağlayacak hem de bu ders açısından daha zengin öğretim ortamları sunacaktır.

2.4.8. Yapılandırmacı ve aktif öğrenmede ölçme ve değerlendirme

Davranışçı kuramları temel alan eğitim öğretim yaklaşımlarında ve yöntemlerinde ölçme ve değerlendirme süreci sonuç odaklı olarak yapılırken, yapılandırmacı ve aktif öğrenmede ise klasik yöntemlerin dışında başka yöntemler kullanma gereksinimi aktif öğrenmenin doğası gereği bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımı olan aktif öğrenmede, ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesinin dönem ortası ya da sonunda tek bir sınavla yapılması derslerde uygulanan etkinliklerin bu şekilde ölçülmesi sürecin birbiri ile uyuşmayacak şekilde tamamlanmasına sebep olacaktır. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenmenin ölçme değerlendirme şekli de klasik yöntemlerden farklı olmalıdır. Kırpık (2009) öğrencinin aktif olduğu süreçte çok yönlü bir ölçme değerlendirme yapılması gerektiğini ve etkinlik temelli bir ölçme değerlendirme sürecinin takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşım arasındaki ölçme değerlendirme süreci arasındaki farklılıkların bilinmesinin fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Tablo 5

Erdem'e (2001) göre yapılandırmacı yaklaşım ve davranışçı yaklaşım arasındaki değerlendirme sürecine dair farklar:

Yapılandırmacı Yaklaşım	Davranışçı Yaklaşım
Süreç değerlendirmesi önemlidir. Öğreten ve öğrenen bir arada değerlendirilir.	Sonuç değerlendirmesi önemlidir. Öğrenen değerlendirilir.
Değerlendirme bir sonraki öğrenme için yol göstericidir. Öğrenciler ayrı ayrı ölçütlere göre değerlendirilir. Bilişsel becerilerin üst seviyede kullanılma durumları değerlendirilir. Zihinsel süreç değerlendirilir.	Değerlendirme öğretimin sonunda bir yargıya ulaşmak içindir. Tüm öğrenciler aynı ölçüte göre değerlendirilir. Bilgi tek doğrudur ve tek bir doğru ölçülüp değerlendirilir. Değerlendirme dışardan materyaller ile yapılır.

Özden (2003) yapılandırmacı eğitim yaklaşımında ölçme ve değerlendirmenin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Sonuçtan çok öğrenme süreçleri değerlendirilir.
- Ölçme değerlendirme kriterlerini öğrenci ve öğretmen belirler.
- Öğrencilerin başarısı süreç içerisinde ortaya konulan ürünlerle değerlendirilir.
- Değerlendirme süreçlerinde grup çalışmaları önemlidir.

2.4.8.1. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri

Bu yöntemler ölçme değerlendirme sürecinde geleneksel olarak kullanılan çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma ve eşleştirme sorularına alternatif olarak eğitim öğretim sürecinin de değerlendirilmesine olanak sağlayan yöntemlerdir. Aşağıda ölçme değerlendirmenin süreç odaklı yapılmasına katkı sağlayacak bazı alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri açıklanmaktadır.

2.4.8.1.1. Performans görevi

Performans değerlendirme geleneksel değerlendirme türlerinden farklı olarak son ürünün yanında öğrencinin süreç içerisindeki performansının da değerlendirildiği bir alternatif değerlendirme yöntemidir. Performans değerlendirme geleneksel yöntemlere göre bazı avantajlara sahiptir. Örneğin, Çalışkan ve Yiğittir'e (2011) göre en önemli avantaj, öğrencilerin ders kazanımlarını gerçek yaşamla ilişkilendirerek hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor becerilerini geliştirmeyi sağlamasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmesini ve ihtiyaç halinde

grup çalışması yaparak iş birliğine dayalı çalışmalar yapmasını sağlar. Performans değerlendirmenin bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Bahar vd. (2006)'e göre öğrencilerde ilk performans görevleri ödevin zor olduğu algısı oluşturabilir. Ayrıca performans değerlendirme hem öğretmen hem de öğrenci için zaman alıcı ve ekonomik olmayan bir yöntemdir (Çalışkan & Yiğittir, 2011). Performans görevlerinde özellikle üst düzey performans görevleri verilirken- değerlendirme kriterleri net bir şekilde belirlemelidir.

2.4.8.1.2. Portfolyo değerlendirme (Öğrenci ürün dosyası)

Portfolyo, öğrencilerin belli konular üzerine yaptığı çalışmaların bir koleksiyonudur (Bahar vd. 2006). Kıcır Deral'a (2016) göre portfolyo, öğrencilerin eğitim öğretim yılı süresince yapmış olduğu tüm sosyal, kültürel ve akademik çalışmalarının yer aldığı dosyadır. Çalışkan ve Yiğittir'e (2011) göre portfolyo değerlendirmenin avantajları aşağıdaki gibidir:

- Öğrenciyi merkeze alır ve öğrenciyi değerlendirme sürecine katar.
- Veli ve öğretmenlere daha gerçekçi veriler sunar.
- Öğrencilerin sorumluluk becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Öğrenci hakkında farklı zamanlarda da bilgi edinilmesine olanak sağlar.
- Öğrencilere sınav kaygısı yaşamadan yaptığı ürünlerini sergileme olanağı verir.
- Öğrencileri bağımsız düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Öğrencilerin özgüven kazanmasına yardımcı olur.

Portfolyonun dezavantajları Çalışkan ve Yiğittir'e (2011) göre aşağıdaki gibidir:

- Portfolyo değerlendirmelerin okullar ve öğrencilerin karşılaştırılmasında geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür.
- Portfolyo değerlendirmenin analizi zaman alır.
- Portfolyo değerlendirme bilgi düzeyinde kazanımların değerlendirilmesinde yetersizdir.
- Öğrencilerin sınıf dışı yaptığı etkinliklerde çalışmaları kimin yaptığı konusunda soru işaretleri doğabilir.

2.4.8.1.3. Proje değerlendirme

Proje, öğrencinin isteği bir konuda bireysel ya da grupla işbirliği içerisinde öğretmenin uygun gördüğü ve rehberlik ettiği ayrıntılı çalışmalardır (Çalışkan & Yiğittir 2011). Proje ödevleri eğitim öğretim yılı içerisinde göreceli olarak daha uzun soluklu çalışmalar olduğu için hem öğretmenin süreci takip etmesi ve öğrenci ödevinin gelişim sürecini takip etmesi hem de öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak araştırma inceleme yapması gereklidir. Öğrenciler proje görevlerini yerine getirirken bilimsel araştırma basamaklarını kullanması gerekir. Kıcır Deral (2016) proje ödevlerinde öğrencilerin bilimsel araştırma yaparak adeta küçük birer bilim insanı gibi çalıştığını ifade etmiştir.

Projelerin belli avantajları ve dezavantajları mevcuttur. Örneğin Çalışkan ve Yiğittir'e (2011) göre proje, uzun soluklu bir çalışma olduğu için öğrencilerin yaratıcılık araştırma inceleme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecektir. Kıcır Deral (2016) projelerin öğrencilerin kendi ilgi alanlarına yönelerek bireysel gelişimlerini destekleyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca projeler öğrencilerin farklı zekâ türlerini ortaya çıkarmalarına, grup çalışmalarıyla işbirlikli öğrenme süreçlerine katılmaya ve yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerine katkıda bulunur (Çalışkan & Yiğittir, 2011). Projelerin dezavantajları ise Kıcır Deral'a (2016) göre bilimsel araştırma kurallarını uygun şekilde hazırlanmayan ödevlerdir. Çalışkan ve Yiğittir'e (2011) göre projeler öğretmenin iş yükünü arttırması, uzun zaman alması ve iyi belirlenmemiş bir ödevde konu odağından uzaklaşılma riski gibi dezavantajları mevcuttur.

2.4.8.1.4. Öz değerlendirme

Öz değerlendirme öğrencilerin belli bir konuda kendisini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Kıcır Deral'a (2016) göre öz değerlendirme, öğrencinin duygu, düşünce ve bilgilerinin kendisi tarafından değerlendirilmesidir. Öz değerlendirme ile öğrenciler objektif bir şekilde neyi bilip bilmediğini, hangi konularda eksiklik olup olmadığını kontrol etme şansı vardır. (Bahar vd. 2006). Öz değerlendirme, öğrencilere bireysel başarı ve gelişim düzeylerinin farkında olma ve öz eleştiri yapabilme becerisi kazandırmaya da yardımcı olur (Çalışkan & Yiğittir, 2011). Her ne kadar yukarıda belirtilen faydaları olsa da öz değerlendirme formlarında öğrenci

objektifliğini sağlamak zordur. Çalışkan ve Yiğittir'e (2011) göre bu değerlendirmenin en zayıf yanı öğrencilerin değerlendirme sırasında dürüst cevaplar vermesini sağlamanın zor olmasıdır. Yine yazarın belirttiğine göre bu yüzden bu yöntemin not verme amacıyla kullanılmaması önerilmektedir.

2.4.8.1.5. Akran değerlendirme

Kıcır Deral'a (2016) göre akran değerlendirme öğrencilerin işbirlikli çalışmalarda birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesidir. Bu değerlendirme yönteminde öğrenme sürecinin akranlar tarafından denetlenmesi ve değerlendirmesi ana amaçtır (Bahar vd. 2006). Akran değerlendirme sürecinde çalışma grubundaki öğrenciler birbirlerinin performanslarını değerlendirerek eleştirel düşünme becerisi kazanırlar. Çalışkan ve Yiğittir'e (2011) göre bu değerlendirme öğrencilerin bireysel öz güven kazanmasına yardımcı olur. Kıcır Deral'a (2016) göre bu yöntem sayesinde grup çalışmalarına bizzat katılan grup elemanlarının gözünden süreci görmek çok önemli bir avantajdır. Akran değerlendirmede en önemli olumsuzluk süreçte birlikte çalışan grup üyelerinin objektifliği sağlamakta yaşayacağı zorluktur (Çalışkan & Yiğittir, 2011; Kıcır Deral, 2016). Öğrenciler arasında gerek olumlu arkadaş ilişkileri, gerekse olumsuz ilişkiler objektif değerlendirmenin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

2.5. Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Uzaktan Eğitime Genel Bakış

Uzaktan eğitim kavramı, en basit şekliyle öğretici ve öğrenenin farklı fiziksel ortamlarda olduğu halde gerçekleştirdiği eğitim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Gökdağ, 1986; Uzunboylu & Tuncay, 2012; Ülkü, 2018). TDK (2021) sözlüğünde ise uzaktan eğitim “Öğrenci ve öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” şeklinde ifade edilmektedir. Tüm bu tanımlara bakıldığında uzaktan eğitim için belli iletişim aletlerinin varlığı, öğretene ve öğrenenin fiziksel açıdan yan yana olmama durumu bu kavramın ana özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

O halde, cevaplanması gereken uzaktan eğitim kavramı nasıl ortaya çıkmıştır sorusuna cevap bulmak gerekir. Zamanla bilgi birikimindeki artış ve teknolojik gelişmeler eğitim faaliyetlerini de etkilemiş ve insanlar nasıl daha iyi öğrenir sorusunun cevapları aranmaya başlanmıştır. Bu durum öğrenmeyi daha hızlı ve kalıcı

kılacak sistemlerin ortaya çıkmasına ve bu sistemlerin zamanla daha da gelişmesine olanak sağlamıştır. Teknolojideki bu gelişmeler ve arayışlar zamanla eğitimin içerisine yeni kavramların girmesine neden olmuş ve eğitim daha interaktif hale getirilmeye çalışılmıştır (İşman, 2011; Kılınç, 2015). Kaya'ya (2002) göre eğitimdeki sorunları çözmek için yapılan incelemeler sonucunda geleneksel sınıf eğitimi ile eğitimde yapılması gereken atılımın yapılamayacağı fikri oluşmuş ve sınıfta yapılan eğitimin en iyi eğitim olup olmadığı hakkında fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Eğitimdeki sorunların çözümünde teknolojik gelişmelerden faydalanılarak eğitimi oluşturan unsurları bir araya getirecek, eğitimde verim ve etkinliği arttıracak yeni bir disiplinin oluşturulması gündeme gelmiştir.

Uzaktan eğitim kavramı dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda birçok buluş gibi aslında bir ihtiyaç olarak doğmuştur. Öğrenen ve öğreten arasındaki zamandan ya da mekândan kaynaklı sınırlamaların yanında ayrıca kişilerin bireysel nedenlerinden dolayı aynı ortamda bulunamaması durumu eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yolu ile de yapılabileceğini göstermiştir. Böylelikle uzaktan eğitim, teknolojinin gelişmesi ve toplumun ihtiyaçlarının giderilebilmesi için yeni bir eğitim sahası olarak karşımıza çıkmıştır (Orakcioğlu, 2019).

Doğanay'a (2002) göre ise küreselleşmeyle birlikte dünya büyük bir köy haline gelmiştir. İnsanların birbirine bu denli yaklaşmasıyla birlikte, bireylerin yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi, eleştiren, sorgulayan, teknolojiyi takip eden, demokratik özelliklere sahip bireyler yetiştirilmesi çok önemli hale gelmiştir. Yalın'a (2006) göre ise her geçen gün dünya nüfusunun artıyor olması, eğitim ihtiyacı hisseden kitlenin de artmasına neden olmuştur. Bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliği oluşturma ihtiyacı, çeşitli sebeplerle okul hayatı kesintiye uğramış insanların tekrar eğitime kazandırılma isteği, maddi olanaksızlar, klasik eğitim yöntem ve tekniklerinin eğitime olumsuz etkilerini azaltma isteği, eğitim faaliyetlerinde uzaktan eğitim uygulamalarının kullanılmasını gündeme getirmiştir. Kaya'ya (2002) göre bu durum isteyen herkese hayat boyu öğrenme imkânı tanıyacak, zaman ve mekân açısından sınırları kaldıracak, fırsat ve imkân eşitliğini sağlayacak, eğitim teknolojilerinin de aktif kullanılmasını destekleyecek bir disiplin olan uzaktan eğitimin bu ve bunun gibi ihtiyaçlardan ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Normal şartlarda uzaktan eğitimin kapsamı yukarıda bahsedilen durumlardan ibaretken 2019 yılının sonlarında ilk kez görülen ve kısa bir süre içerisinde önce

Çinde ardından da dünyanın pek çok yerinde etkili olan Covid-19 Salgınının etkisiyle yeni ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda örgün eğitim faaliyetlerinin çoğunu kapsar şekilde uygulamaya konulmaya başlanmıştır. Salgının getirdiği mecburi şartlar, bireylerin sosyal mesafeye uyma zorunluluğu ve virüsün insandan insana çok hızlı bir şekilde yayılması sebebiyle uzaktan eğitim artık hayatımıza kaçınılmaz bir şekilde girmiştir.

2.5.1. Uzaktan eğitimin faydaları

Uzaktan eğitim geleneksel yüz yüze eğitim ortamının bize sağlayamadığı bazı avantajları beraberinde getirmektedir. Sağlanan bu avantajlar uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime oranla daha cazip kılmakta ve dünyada uzaktan eğitim faaliyetleri her geçen gün etkinliğini arttırmaktadır. Uzaktan eğitimin sağladığı faydalar konusunda alanyazındayapılan bazı çalışmalar uzaktan eğitimin faydalarını bize göstermektedir. Örneğin Kaya (2002, s. 19-20) uzaktan eğitim faaliyetlerinin sağladığı faydaları şöyle sıralamıştır:

- Kişilere farklı eğitim olanakları sağlar.
- İmkân ve fırsat eşitliği sağlar.
- Daha fazla bireye eğitim imkânı sağlar.
- Eğitim maliyetlerini azaltma imkânı sağlar.
- Eğitim kalitesini arttırmayı sağlar.
- Eğitim ortamının zenginleşmesini sağlar.
- Öğrencilerin eğitim ortamında daha özgür olmasını sağlar.
- Öğrencilerin farklı ortamlarda eğitim almasına olanak sağlar.
- Öğrenme sorumluluğunun bireylere verilmesini sağlar.
- Kişisel ve özgür öğrenmeyi sağlar.
- Zaman kısıtlamasının eğitime olumsuz etkisini azaltmayı sağlar.

Kaya'nın (2002) belirtmiş olduğu faydalara ek olarak İşman'da uzaktan eğitimin faydalarından bahsetmiştir. Bu faydaların bazıları benzerlik göstermekle birlikte farklılık arz edenleri de mevcuttur. İşman, (2011, s. 28-29) uzaktan eğitimin faydalarını şu şekilde aktarmaktadır:

- Yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlar.
- Eğitimin daha demokratik hale gelmesini sağlar.

- Özel yeteneklerin gelişimini sağlar.
- Birebir eğitim imkânı sağlar.
- Öğrenmenin devamlılığını sağlar.
- Öğrenci motivasyonunu sağlar.
- Bilgi teknolojilerinin kullanımını sağlar.
- Eğitime olan isteğin artmasını sağlar.
- Zaman sınırlaması olmadan eğitim yapılmasını sağlar.
- Ölçme süreçlerinin objektif bir şekilde yapılması sağlar.

Altıparmak vd. (2011) ise uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler için sağladığı avantajları şu şekilde ifade etmiştir:

- Aynı mekânda bulunmayan öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurma olanağı sunar.
- Dünyanın farklı noktalarında bulunan eğitim kurumlarından yararlanma olanağı sağlar.
- Pek çok değişkenden bağımsız olarak işbirlikçi çalışma ortamı oluşmasına katkıda bulunur.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda uzaktan eğitimin sağlamış olduğu zaman ve mekân esnekliği uzaktan eğitimin en güçlü yanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin en büyük avantajı geniş kitlelerin ihtiyaç duyduğu eğitimleri her zaman ve her yerde alma özgürlüğünü sağlamasıdır. Özellikle günümüz şartlarındaki Covid-19 etkisiyle ortaya çıkan farklı mekânlarda eğitim ihtiyacı uzaktan eğitimin kullanılmasındaki en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.2. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin pek çok faydası olduğu gibi bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Bu sınırlılıkları Büyükkaragöz (1994, akt. İşman, 2011, s. 29-30) şöyle ifade etmiştir:

- Örgün eğitimdeki yüz yüze iletişimin kısıtlanmasına sebep olur.
- Yeterli yüz yüze etkileşim ortamının oluşmaması ile sosyalleşmenin azalmasına sebep olur.
- Deneysel ve uygulama derslerinin işlenmesini zorlaştırır.
- Teknolojiye bağımlı kalma zorunluluğuna sebep olur (genel ağ, bilgisayar vb.).

- Bireysel öğrenme yeteneği zayıf olan öğrencilere ulaşma imkânının güçlüğüne sebep olur.
- Beceri, değer, tutum gibi kavramların öğretilmesini zorlaştırır.

Uşun (2006) ise uzaktan eğitimin sınırlılıklarından bahsederken şu konulara dikkat çekmiştir: Öğrenciler ve öğretmenler arasında sosyal iletişim yeterince sağlanamadığı için kişilerin sosyalleşme olanakları azalmaktadır ve her ne kadar bilişsel alanda bir başarı sağlansa da duyuşsal ve psiko-motor alanlarında uzaktan eğitim eksik kalmaktadır. Yine yazara göre öz denetimi yüksek olmayan öğrenciler için uzaktan eğitim uygun değildir ve öğrenme sorunları yaşayan bireylere yeterli dönüt ve düzeltme imkânı vermek zordur. Bunlara ek olarak ise teknolojik alt yapı eksikliği olan bireylerin sisteme katılımının zor olması ve eğiticilerin dinlenmek için kendilerine ayıracak zamanlarında etkinlik hazırlamak zorunda olmaları da uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak ortaya çıkmaktadır.

2.5.3. Uzaktan eğitimde öğrenme öğretme süreci

Dünyada beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan Covid-19 salgını eğitim faaliyetlerinin yüz yüze yapılmasının önüne engel koymuştur. Bu süreçte derslerin bir bölümü ya da tamamı uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinin pedagojik açıdan incelenmesinin önemli olduğu düşünülerek uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin rolü, öğretmenin rolü, kullanılan yöntem teknikler ve ölçme ve değerlendirme süreci hakkında açıklamalara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

2.5.3.1. Uzaktan eğitimde öğrenci

Uzaktan eğitim süreci öğrencilerin yüz yüze eğitime göre daha aktif ve sorumluluk sahibi olması gereken bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Markel'e (1999) göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenci öğrenme görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalı ve iyi iletişim yeteneğine sahip olmalıdır. Çünkü uzaktan eğitim sürecinde öğrenci pasif olarak dersi dinlemekten ziyade, aktif bir şekilde ders ortamında var olmalıdır ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelidir.

Benzer şekilde Gülbahar (2009) uzaktan eğitimde öğrencinin bireysel başarısından kendinin sorumlu olduğunu ve bu süreçte üzerine düşen görev ve sorumlulukları yapmak zorunda olduğunu belirtir. Buna ek olarak yazara göre öğrencinin derse devam etme ve ders etkinliklerine katılım gibi sorumlulukları da

vardır. Işık vd. (2013)'e göre öğrenci uzaktan eğitim sürecinde araştırmacı olmalı öğretmenin verdiği araştırma görevlerini yerine getirmelidir. Bununla birlikte uzaktan eğitim süreci öğrencilerin teknolojik yeterlilik düzeylerinin de geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Çünkü uzaktan eğitim uygulamaları özellikle günümüzde çevrim içi bir öğrenme ortamı olduğu için öğrencilerin teknolojik beceriler geliştirmesi oldukça önemlidir (Altunçekiç, 2021).

2.5.3.2. Uzaktan eğitimde öğretmen

Eğitim öğretim süreci ister yüz yüze olsun ister uzaktan olsun bu sürecin baş aktörlerinden biri şüphesiz öğretmendir. Altunçekiç'e (2021) göre uzaktan eğitimde de tıpkı yüz yüze eğitimdeki gibi öğretmen öğrencilerin en büyük yol göstericisi ve rehberidir. Yıldırım ve Amaç'a (2020) göre yüz yüze eğitim sürecinde geçerli olan yapılandırmacı öğretmen rolü, uzaktan eğitim sürecinde de devam etmektedir. Bu bağlamda yazar uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin aşağıda belirtilen temel ilkelere dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Öğretmeden ziyade öğrenme önemlidir.
- Öğrenci eğitim öğretimin merkezindedir.
- Öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir.
- Öğrenme bir süreçtir ve zaman alır.
- Bilgi aktarılmaz ve ezberlenmez.
- Bilgi zihinde yapılandırılır.
- Değerlendirme bir süreçtir ve eğitim öğretim ortamında yapılır.

Altunçekiç (2021) uzaktan eğitimde öğretmenin rolünün sadece öğrencilerin çevrim içi olduğu ders esnasında değil, çevrimdışı olunan ders bitiş sürecinde de öğrenciye rehberlik etmesi gerektiğini ve öğrencinin bireysel öğrenme sürecine de katkı sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Ascough'a (2002) göre öğretmen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere olması gerekenden fazla içerik sunmamalı böylelikle öğrencilerin bilgi ile boğulmasına sebebiyet vermemelidir. Altunçekiç'e (2021) göre öğrencilerin eksiklikleri öğretmen tarafından tespit edilmeli ve gerekli dönüt sağlanmalıdır.

2.5.3.3. Uzaktan eğitimde öğrenme ortamı

Klasik yüz yüze eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntem tekniklerinin uzaktan eğitim sürecinde birebir aynı şekilde kullanılmasını beklememek gerekir (Palloff & Pratt, 2001). Yazara göre klasik sınıf ortamında kullanılan öğretim materyallerini çevrim içi derslerde kullanmak öğrenci dikkat ve motivasyonu açısından ilgi çekici olmayabilir. Sarı (2020) uzaktan eğitim sürecinde ders içi etkinliklerin tüm seviye gruplarındaki öğrencilere hitap edecek şekilde planlanması ve eğitim öğretim materyallerinin çevrim içi kullanılabilecek görüntü, ses, video ve slayt gibi farklı duyu organlarına hitap eden, farklı materyallerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Özen ve Baran'a (2020) göre geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerde nesnel sonuçların ve kesin bilgilerin verilmeye çalışıldığını, öğrencinin katılımcı olduğu alternatif ve aktif öğretim yöntem tekniklerinde öğrencinin bilgiyi bilip bilmemesinden ziyade bilişsel düzeyde bilgiyi nasıl yapılandığı önemlidir. Özalkan (2021) göre ise aktif öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntem teknikleri etkileşimli bir öğretim ortamı sağlar. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin derse aktif katılımını sağlayabilecek, rol oynama, drama, istasyon ve eğitsel oyunlar gibi yöntem tekniklerin kullanılması öğrenme sorumluluğu öğrencide olan bir eğitim öğretim ortamında çok daha etkili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir. Çünkü uzaktan eğitim süreci, öğrencinin teknolojiyi kullanarak bireysel öğrenme teknikleri vasıtasıyla kendi kendine öğrenmeyi sağlayan bir öğrenme ortamıdır (Demirel, 2011).

2.5.3.4. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme

Yüz yüze eğitim sürecinde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de ölçme değerlendirme süreci eğitim öğretimin en önemli unsurlarından biridir. Ölçme ve değerlendirmenin doğru, tarafsız ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi eğitim öğretim sürecinin çıktıları açısından oldukça önemlidir. Sarı'ya (2020) göre ölçmenin doğru ve sistematik bir şekilde yapılması gelecekte öğrencilerin meslek sahibi olabilmesi, yüksek eğitim kurumlarına başvuru yapması ya da burs alıp almamasına kadar öğrencinin hayatı hakkında birçok konuya etki edebilecek derecede önemlidir. Bu sebeplerle ölçme değerlendirme süreci oldukça iyi organize

edilmeli, tüm öğrencilere aynı puanı verip herkesin dersten geçmesini sağlama ya da tüm öğrencilere rastgele not verme gibi davranışlardan kaçınılmalıdır (Sarı, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme çalışmalarında olabildiğince adaletli, objektif ve esnek bir değerlendirme yapmak önemlidir (Sarı, 2020). Özellikle Covid-19 salgın sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan stres ve psikolojik zorlukların notları etkileyeceği de göz önünde tutulmalıdır. Sarı'ya (2020) göre öğrencilerin okul dışındaki mekânlarda çalışma ortamlarının nasıl olduğunu bilmek pek mümkün değildir. Bu sebeple ölçme değerlendirme sürecinde sonuçtan ziyade süreci merkeze alan bir ölçme değerlendirme yapılmalıdır.

Türk eğitim sisteminde oldukça yaygın olarak karşımıza çıkan ölçme değerlendirme teknikleri: çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru yanlış ve eşleştirme sorularıdır. Bununla birlikte yazılı yoklama soruları, ödevler ve sözlü yoklamalar da sıklıkla kullanılan diğer ölçme değerlendirme teknikleridir. Bunların yanında alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini ise Alıcı (2011) şu şekilde ifade etmiştir: Portfolyo, gözlem, görüşme, akran değerlendirme ve araştırma projeleri. Uzaktan eğitim sürecinde tercihe göre hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanılabilecekken bu konuda Sarı (2020) öğrencilere haftalık olarak kısa sınav (quiz) uygulanmasının bu süreçte faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Yazarın belirttiğine göre Kahoot gibi yazılımlar bu amaçla pratik bir şekilde kullanılabilir.

2.5.4. Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları

Öncelikle 1892 yılında Winconsin Üniversitesi Katoloğunda adı geçen uzaktan eğitim kavramını ilk kez William Lighth 1906 yılında yazdığı bir yazıda kaleme almıştır. (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim konusuyla ilgili kaynaklar tarandığında dünyada uzaktan eğitimin ilk kez ortaya çıktığı yerin Boston olduğu görülür. Boston'da bir gazetenin mektuplar vasıtasıyla 1728 yılında çabuk yazı yazma sanatı (steno) dersleri vereceğini duyurmasıyla ortaya çıktığı tahmin edilmektedir. Sonrasında ise bir İsveç gazetesinde 1833 yılında yine mektuplar vasıtası ile yazılı anlatım dersleri verileceğinin duyurulması, uzaktan eğitimin ilk örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kaya, 2002; Uşun, 2006). Bu iki ilanın verilmesine rağmen bu ilanlara herhangi bir başvurunun olup olmadığı, başvuru olduysa bile ilanı verenlerle başvuranlar arasında herhangi bir ikili iletişim yaşanıp yaşanmadığı, yaşandıysa bile herhangi bir notlama sisteminin kullanılıp

kullanılmadığı hakkında bir bilgiye rastlanılmamıştır. Tüm bilgiler ışığında o yıllarda uzaktan eğitimin amacına uygun bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği kesin olarak bilinmemektedir (Kaya, 2002, s. 27-28).

İşman'a (2011) göre dünyada uzaktan eğitimin tarihsel gelişim evreleri 5 başlık altında toplanmıştır. Ancak bu dönemler birbirinden keskin hatlarla ayrılmış dönemler değildir. İç içe geçmiş ve kesin sınırları olmayan dönemlerdir. Bu dönemler aşağıda paylaşılmıştır:

2.5.4.1. Mektupla öğretimden önceki dönem

Araştırmalara göre bu dönem uzaktan eğitimin en eski dönemi olmakla birlikte bu dönemde yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri basın yayın yoluyla yapılan eğitim faaliyetleridir (İşman, 2011). Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşimin ve haberleşmenin neredeyse olmadığı bir dönemdir. İşman'a göre (2011) dünyada yazışmalı eğitim uygulamaları ilk kez Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda Çin ve ABD gibi ulaşımın ve haberleşmenin zor olduğu, sınırları geniş ülkelerde yapılmıştır. Bu yolla vatandaşlara eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5.4.2. Mektupla öğretim dönemi

İşman'a göre (2011) 1800'lü yılların sonlarına yakın Chicago Üniversitesi ABD'nin ilk yazışmalı uzaktan eğitim sistemini kurmuş, sonrasında ise Columbia Üniversitesi onu takip etmişken; Avrupa'da ise 1887'de Cambridge Üniversitesi'nde kurulmuş olan Uzaktan Eğitim Kolejinin Oxford Üniversitesi takip etmiştir. Kaya'nın (2002) aktardığına göre ise mektupla öğretim döneminde dünyada dönüt alınarak amacına uygun bir şekilde ilk uzaktan eğitim faaliyetini 1840 yılında İngiltere'de mektupla hızlı yazı yazma sanatını öğretmeye çalışan Isaac Pitman'ın yaptığı kabul edilmektedir. Çünkü Pitman mektupla öğrencilerine İncil'den küçük bölümleri steno ile yazmayı öğretmiştir. Uzaktan mektupla yapılan bu derslerde öğrencilerinin performansına not verildiği de görülmüştür (Kaya, 2002). Tüm bu bilgiler ışığında uzaktan eğitime gerçek anlamda geçişin 1840 yılında başladığı alanyazında kabul görmektedir.

İşman'a göre (2011) Avrupa'daki uzaktan eğitim faaliyetleri İngiltere ile sınırlı kalmamış, özellikle Fransa, Almanya ve Kuzey Avrupa ülkeleri yazışmalı uzaktan eğitim derslerini takip etmiştir. Yazarın aktardığına göre, bu dönemde

İskandinav Bölgesi ülkelerinden olan İsveç'te 1898'de ilk uzaktan eğitim kitabı basılmış, Norveç ve Finlandiya'da uzaktan eğitim faaliyetleri devam etmiştir. Avustralya'da ise 1914 yılında yazışmalı uzaktan eğitim sistemi oluşturulmuştur.

2.5.4.3. Tek yönlü radyo ve televizyon dönemi

Dünyada teknolojik gelişmelerin etkisiyle bu dönemde yazışmalı eğitim yerini radyo ve televizyonlara bırakmış, yazışmalı eğitim günümüz dünyasındaki adıyla tam olarak uzaktan eğitim ismiyle adlandırılmaya başlanmıştır. İşman'a göre (2011) 1895'te ilk kablosuz radyonun keşfi yapılmış, 1910 yılında ABD'de radyo yayınları yasa kısıtlaması olmadan devam etmiş, 1912 yılında ise çıkarılan yasa ile eğitim kurumlarına lisans verilmiştir. Yine yazardan öğrendiğimize göre, 1925 yılından sonra eğitim faaliyetlerinde radyo kullanımı gittikçe artmış her yerleşim yerine okul yapmanın ve öğretmen göndermenin zorluğunu gören devletler radyo ile uzaktan eğitim faaliyetlerine hız vermişlerdir. 1929 yılında Çin'de 1930 yılında ise ABD'de başlayan uzaktan eğitim radyo yayınları sonrasında Kanada, Avustralya Kolombiya ve Hindistan gibi ülkelerde de hızla yayılmıştır (İşman, 2011).

Radyonun hızla yaygınlaşmasından sonra televizyon icat edilmiş ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde televizyonun da kullanılması gündeme gelmiştir. Ancak televizyonun yayınlarının maliyeti, kalite sorunu ve 1929 dünya ekonomik krizi uzaktan eğitimde televizyonun yaygınlaşmasını engellemiştir. İşman'a göre (2011) İkinci Dünya Savaşından sonra televizyonun gelişimi hız kazanmış 1950 yılında Michigan Üniversitesi eğitim televizyonu yayınlarını başlatmış ve 1961'de Japonya, sonra Rusya, Macaristan ve Çekoslovakya televizyonla eğitim yayınına başlamıştır. Yazardan öğrendiğimize göre bunun dışında Almanya, Fransa, İsrail, Kanada gibi pek çok ülke televizyonla uzaktan eğitim faaliyetlerinde bulunmuşlar, Çin ise 1986 yılına gelindiğinde ülkenin tamamına yayın yapabilecek uydu sistemi altyapısı kurmuş ve uzaktan eğitim yayınlarını televizyon üzerinden yapmaya devam etmiştir.

Radyo ve televizyonun uzaktan eğitimde kullanılması modern anlamda uzaktan eğitim faaliyetlerine geçişin ilk adımı olarak görülmekle birlikte, uzaktan eğitim faaliyetlerinin günümüzdeki haline gelmesinde de oldukça önemli bir rol oynadıkları söylenebilir. Radyo ve televizyon gibi geniş kitlelere ulaşım imkânı sağlayan teknolojik araçların uzaktan eğitimde kullanılması, eğitim faaliyetlerinin okula uzak ve ücra yerleşim yerlerine de ulaşmasına olanak sağlamıştır. Ancak

yapılan bu yayınların tek taraflı olması ve öğrenci ile öğretmen arasında karşılıklı etkileşimin olmaması bu faaliyetlerin fayda oranını düşürmüş ve gelecek yıllarda karşılıklı etkileşimin sağlanabileceği yeni teknolojik arayışlara zemin hazırlamıştır.

2.5.4.4. Çift yönlü radyo ve televizyon dönemi

Teknolojinin gelişmesi ve eğitim sistemlerindeki gelişmeler sayesinde tek yönlü radyo ve televizyon sisteminden artık öğretmenler ve öğrencilerin birbirlerinin sesini duyabildiği çift yönlü ders uygulamalarına geçilmiştir. İşman'a göre (2011) sesli telekonferans adı verilen bu uygulamalar 1970 yılında ilk kez Wisconsin Üniversitesinde uygulanmaya başlanmıştır ve ilk video telekonferans sistemi ise ABD'de Ulusal Teknoloji Üniversitesi'nde yapılmıştır. Bu üniversitede ülkenin farklı bölgelerindeki mühendislik fakültelerine video telekonferans sistemi ile yüksek lisans dersleri verilmiştir. Yazardan öğrendiğimize göre bunun dışında İngiltere'de bulunan Açık Üniversite, Güney Afrika Cumhuriyetinde bulunan Güney Afrika Üniversitesi, Çin, Malezya, Japonya, İspanya ve Tayvan gibi pek çok ülke video telekonferans sistemi ile uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmüştür.

Televizyon ve radyo ile yapılan çift yönlü öğretmen öğrenci etkileşimi öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleri ile sesli ve görüntülü olarak görüşmelerine olanak sağlamış, uzaktan eğitimdeki bu gelişmeler eğitimin kalitesini ve işlevini hayli arttırmıştır. Son yıllarda ise internetin keşfedilmesiyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarında internet destekli bilgisayar telekonferans sistemi devreye girmiştir. Tüm bu gelişmeler uzaktan eğitimin tüm dünyada daha yaygın olarak faaliyet göstermesini sağlamıştır.

2.5.4.5. Uydu ve gelecek teknolojileri

1960'lı yıllarda ortaya çıkan uydu teknolojileri 1980'li yıllara gelindiğinde daha da yaygınlaşarak ucuzlamaya başlamıştır. Uydu teknolojilerinin yaygınlaşması ve bilgisayar sistemine entegre edilmesiyle 1990'lı yıllara gelindiğinde ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli rol oynamaya başladığı görülmüştür. İşman'a göre (2011) Amerika ve İngiltere'deki bilgisayar destekli uzaktan eğitim uygulamalarının başarılı olması tüm dünyada uzaktan eğitim uygulamalarının bilgisayar vasıtasıyla uydular üzerinden yapılmasına ön ayak olmuştur. 2000'li yılların başında ise bu araçlardan başka elektronik mektup ve

internet üzerinden kullanılabilen çoklu sistem uygulamalarından da faydalanılmış ve bu araçlar vasıtasıyla öğretmenler ve öğrenciler birbirleriyle karşılıklı görüntülü görüşme yaparak ders faaliyetlerini devam ettirmişlerdir (Kaya, 2002).

Değişen dünya şartlarında bilgi değiştiği gibi bilgiye ulaşmaya çalışan kitle de değişmiş ve her yaş grubundan öğrenci farklı mekânlarda olsa bile farklı uzmanlardan eğitim alma talebinde bulunmuştur. Bu taleplerin giderilebilmesi için bilgisayar ağlarına bağlı bir eğitim sistemi geliştirmenin elzem olduğunu anlayan üniversiteler örgün eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim programları ile de eğitim verme yolunu seçmişlerdir (Toker Gökçe, 2008, s. 3-4). Günümüzde ise kolej ve üniversitelerin birçoğu uydu, bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanarak uzaktan eğitim faaliyetlerine devam etmektedir (İşman, 2011).

Yukarıda dünyadaki uzaktan eğitim faaliyetlerinin mektupla öğretim döneminden, uydu ve gelecek teknolojilerine kadar hangi safhalardan geçtiği ve uzaktan eğitim sürecinin artıları eksileri mevcut literatür çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitimin gelişim süreci, konu hakkında genel bilgi sahibi olunmasını sağlayacakken, uzaktan eğitim sürecinin güçlü ve zayıf yanlarının literatürde tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimin pedagojisi öğretmen, öğrenci, kullanılan yöntem teknik ve ölçme değerlendirme açısından incelenerek araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin fikirlerini literatürdeki sonuçlarla karşılaştırma olanağı sunması açısından önemlidir.

2.5.5. Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları

Kaya’ ya (2002) göre uzaktan eğitim, temelleri çağımızın yaklaşık üç yüz yıl öncesine kadar uzanan bir alandır. Uzaktan eğitim uygulamaları dünyada başladıktan yaklaşık iki yüz yıl sonra Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Yeni kurulan devlet uzun ve yıpratıcı savaşlarda eğitilmiş ve yetişmiş genç nüfusunun çoğunu kaybetmiştir. Bozkurt’a (2017) göre yeni kurulan cumhuriyetin kısa sürede kalkınabilmesi ve vatandaşlarının eğitilebilmesi için Cumhuriyet yönetimi eğitim öğretim faaliyetlerine çok önem vermiş ve eğitimde köklü yenilikler yapılmıştır. Eğitimde yapılan bu yenileştirmeler çerçevesinde zamanla uzaktan eğitim düşüncesi de gündeme gelmiş ve bu konuda çalışmalar ülkemizde de başlamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduğu sırada halkın okuma yazma oranlarının çok düşük olması Cumhuriyet yönetimini halkın geniş bir kesimine

ulaşma ihtiyaına itmiş ve okuma yazma oranlarının yükseltilebilmesi için çareler aranmıştır. Bu durum uzaktan eğitimin Türkiye’de macerasının temellerini atmıştır. Alkan’dan öğrendiğimize göre (1998) Türkiye’de uzaktan eğitim ilk kez halka okuma yazma öğretebilme düşüncesi ile gündeme gelmiştir. Ancak istenilen seviyede bir başarı sağlanamamıştır. Ek olarak yazara göre uzaktan eğitim her ne kadar 1927 yılında ilk kez gündeme gelip tartışılrsa da günümüzdeki şekline yakın olarak 1970’li yıllarda kullanılmış ve 1980’li yıllara geldiğimizde ise amaca daha uygun hale gelip gerçek anlamda uygulanmaya başlamıştır.

Uzaktan eğitimle ilgili ülkemizde çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara bakıldığında Bozkurt (2017) Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişim evreleri dört evrede incelerken, İşman (2011) üç evrede incelenmiştir. Bu gelişim evreleri aşağıda açıklanmıştır:

2.5.5.1. 1.Dönem-kavramsallaşma süreci

Bu dönem yeni kurulmuş olan cumhuriyetin ülkedeki eğitim sorunlarını araştırıp çözümler üretmeye çalıştığı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılarak eğitimdeki ikiliğe son verilirken yine 1924 tarihinde dünyaca ünlü eğitimci John Dewey, Mustafa Kemal Atatürk tarafından ülkeye davet edilmiş ve Dewey Türk eğitim sistemi adına kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. Dewey raporunda yeni kurulmuş ve okuma yazma oranlarının çok düşük olduğu ülkede eğitiminde yapılacak hamlelerin çok önemli olduğunu vurgulamış ve özellikle öğretmen eğitiminde mektupla öğretimin kullanılabileceğini bildirmiştir (Bozkurt, 2017; İşman, 2011). Dewey’in raporundan sonra durumu değerlendiren cumhuriyet yönetimi eğitimin yaygınlaştırılması için kararlar almıştır.

1927 yılında Türkiye’nin eğitim problemlerinin tartışıldığı bir toplantıda Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati ilk kez uzaktan eğitim kavramını gündeme getirmiş, sonrasında ise 1928 yılında Harf İnkılabının yapılmasıyla ülkedeki okuma yazma oranlarının artırılması için uzaktan eğitim faaliyetlerine başlama fikri tekrar ortaya çıkmıştır. Ancak bu düşünceler eyleme geçememiştir. Buna rağmen uzaktan eğitim faaliyetleri tarımı geliştirmek ve çiftçilere eğitim amacıyla yapılmaya çalışılmış ve çiftçilerin bir bölümü bu eğitimlerden faydalanmıştır (Bozkurt, 2017; İşman, 2011).

2.5.5.2. 2. Dönem-mektupla öğretim süreci

Kaya'ya (2002) göre bu dönemde Türkiye'de gerçek anlamda uzaktan eğitim faaliyetleri etkisini göstermeye başlamışken, temellerini Atatürk'ün attığı Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü 1956 yılında kendi çalışan personellerine İş Bankasının da desteğiyle mektupla uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetine katılma imkânı tanımıştır. Sonrasında ise 1958-59 yıllarında Ankara'nın uzağında yer alan bankacıların eğitimi için mektupla uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (Özdil, 1986).

1950'lerin sonunda Türkiye'de Mektupla Öğretim merkezinin kurulması uzaktan eğitim faaliyetleri için çok önemli bir gelişme olmuştur. Bu yolla örgün eğitim dışında okul bitirmek isteyenlere mektuplar vasıtasıyla kurslar verilip halkın eğitim ihtiyacının karşılanması hedeflenmiştir (Bozkurt, 2017). Günümüz dünyası şartlarında uzaktan eğitimin bu tarz kullanımları her ne kadar ilkel yöntemler gibi dursa da dönemin şartları göz önüne alındığında halkın eğitim ihtiyacının karşılanması açısından önemli bir yerde olduğu düşünülebilir.

1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş ve eğitim, uzaktan YAYKUR üzerinden yapılmaya başlanmıştır. YAYKUR birçok alanda uzaktan eğitim faaliyetinde bulunması rağmen istenilen oranda verim sağlayamadığı gerekçesiyle 1978'de kapatılmıştır. 1982 yılında Türk uzaktan eğitim tarihinin önemli olaylarından biri olan Anadolu Üniversitesinin çatısı altında bir Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur (Bozkurt, 2017; İşman, 2011).

2.5.5.3. 3. Dönem-iletişim teknolojilerini kullanma süreci

Türkiye'de ilk radyo yayınları 1927 yılında başlamış, sonra yayınlar PTT'ye bırakılmış sonrasında ise 1964 yılında TRT'ye bağlanarak özerk bir yapı oluşturulmuştur. Radyonun TRT'ye bağlanmasıyla birlikte özellikle eğitimle ilgili yayınların içeriği arttırılarak radyo eğitimde daha çok kullanılmaya başlamıştır (İşman, 2011). Radyo ile uzaktan eğitimin ulaştığı kitlenin boyutu artarken televizyonun kullanımı ile başka bir boyut geçilmiş ve uzaktan eğitim, görme duyusuna da hitap eden daha etkili bir eğitim faaliyetine dönüşmüştür.

Türkiye'de 1976 yılında ilk kez liseden mezun olmuş ancak üniversiteye girememiş öğrencilere yükseköğretim imkânından faydalanmaları için televizyon

yayınlarıyla eğitim fırsatı doğmuştur. Bozkurt'a (2017) göre 1986 yılında yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız için Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirmiş böylelikle sadece Türkiye sınırlarında değil ülke sınırlarının dışında da uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Türkiye'de Anadolu Üniversitesinin dışında Fırat Üniversitesi bünyesinde 1991 yılında ilk televizyon verici istasyonu kurulmuş ve bu üniversite e-posta yoluyla yüksek lisans eğitimi vererek bu alanda bir ilki gerçekleştirmiştir (Bozkurt, 2017; İşman, 2011).

Sonuç olarak bu dönem yazılı materyallerin yanında kitle iletişim araçları olan radyo ve televizyonunda kullanılmaya başlandığı, yaygın eğitim faaliyetlerin yanında örgün eğitim faaliyetlerinde de uzaktan eğitimin kullanıldığı, lisansüstü eğitim için de özellikle televizyon vasıtasıyla eğitimin verilmeye başlandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde henüz web tabanlı uzaktan eğitim teknolojisi olmadığı için en etkili uzaktan eğitim aracı olarak televizyon karşımıza çıkmaktadır. İşman'ın (2011) bu 3 döneminin devamı niteliğinde Bozkurt (2017) Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişim sürecinde 4. bir dönemden daha bahseder. Bozkurt'un (2017) dördüncü dönemi İşman'ın (2011) üçüncü dönemi içerisinde kendine yer bulmuştur, aşağıda bu dönem açıklanacaktır:

2.5.5.4. 4. Dönem- bilişim tabanlı (internet-web) (1996-...)

Bu dönem uzaktan eğitimde artık internetin ve bilgisayarların yavaş yavaş devreye girdiği dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yükseköğretimde uzaktan eğitim her geçen gün güçlenerek yoluna devam etmiş, yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin neredeyse yarısı uzaktan eğitim programlarına kayıt olarak eğitim hayatlarına devam etmiştir. Bozkurt'un (2017) belirttiğine göre özellikle Anadolu Üniversitesi 1996 yılında tüm dünyada etkin şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerine devam ederek birçok öğrenciye eğitim olanağı sağlayıp Mega Üniversiteler klasmanına girmiştir.

İşman'a (2011) göre bu dönemde Anadolu Üniversitesi ve Fırat Üniversitesinin yanına 1996 yılında Bilkent Üniversitesi, 1997 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1997 yılında Sakarya Üniversitesi, 1998 yılında Selçuk Üniversitesi, 1998 yılında Mersin Üniversitesi uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamışlardır. Yine yazardan öğrendiğimize göre 1999 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi, 2000 yılında İstanbul Üniversitesi ve yine 2000 yılında Adnan

Menderes Üniversitesi olmak üzere daha pek çok üniversite uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamış ve yükseköğretim faaliyetlerinin önemli bir kısmını bu yolla gerçekleştirmiştir

Sonuç olarak yükseköğretimde oldukça yaygın bir şekilde kullanılan uzaktan eğitim Covid-19 Salgını sürecinde ortaöğretimden ilköğretime hatta okul öncesine kadar tüm eğitim kademelerinde kullanılmaya başlanmıştır. Demir'e göre (2014) "Günümüzde tanımı, özellikleri ve bileşenleri hakkında tartışmalar devam eden uzaktan eğitimin, gelişen teknolojilerle on yıl sonrası hakkında hüküm vermek çok zor olacaktır". 2014 yılında Demir'in de belirttiği gibi tanımı, özellikleri eğiten ve eğitileni 2021 yılına geldiğimiz şu günlerde 2020'li, 2030'lu ve sonraki yıllarda uzaktan eğitim ile ilgili bizleri nerelerin beklediği konusunda bir yargıya varmak oldukça zor olacaktır. Ancak uzaktan eğitim her geçen gün etki alanını genişleten ve modern dünyada kullanım sahası artan bir eğitim öğretim yöntemi olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

2.5.6. Uzaktan eğitimle ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar

Canpolat ve Yıldırım (2021) yaptıkları bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin Covid- 19 Salgınında uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin tecrübelerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini farklı branşlardan 8 öğretmen oluştururken, veri toplama aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitim sistem ve araçları hakkında EBA üzerinden işlenen uzaktan eğitim faaliyetlerinin her öğrenciye ulaşabilmesi, içeriklerin ücretsiz olması ve eğitime kesintisiz devam edebilme imkânı sağlaması açısından çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenlerinin tamamı erişim imkânı olmayan öğrencilerin hepsinin uzaktan eğitimden faydalanamaması, EBA içeriklerinin güncel olmaması ve içerik yetersizliği uzaktan eğitim sistem ve araçları hakkında verdikleri olumsuz görüşlerdir. Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreçleri ile ilgili olumlu görüşlerine baktığımızda en çok frekans Öğrencilere bireysel olarak kendi hızında öğrenme imkânı yaratması cevabı olduğu görülmüştür. Olumsuz görüşlere baktığımızda ise katılımcı tüm öğretmenlerin öğrenci katılım sayısının azlığından bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlara baktığımızda ise yine öğrencilerin derse katılım azlığı ve internet erişim sorunları

tüm öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili karşı karşıya kaldıkları problemlerin çözümüyle ilgili ise öğretmen ve öğrencilere ücretsiz ve sınırsız internet desteğinin sağlanması ve içeriklerin güncellenmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekliliği tüm öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Kavuk ve Demirtaş (2021) yaptıkları bu çalışmada öğretmenlerin Covid-19 Salgınında uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukları araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 43 öğretmen oluştururken, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara baktığımızda, araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin teknolojik aletler açısından oldukça yetersiz olduklarını, öğrenci internet bağlantı problemlerinin ise hat safhada olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte eğitimde ortaya çıkan fırsat eşitsizliği, EBA'nın yetersizliği ve bazı teknik aksaklıkların varlığı, öğrencilerin derslere yeterli düzeyde katılım sağlayamaması ve ders sürecinde velilerin derslere dâhil olma durumları katılımcıların en çok üzerinde durduğu aksaklıklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kocayigit ve Uşun (2020) yaptıkları bu çalışmalarında MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Burdur iline bağlı iki ilçe merkezinde bulunan 23 okuldaki 204 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma bulgularına göre katılım gösteren öğretmenlerin %40'tan fazlası uzaktan eğitimle ilgili bilgilerinin az olduğunu belirtirken %36,7'si uzaktan eğitim konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimin özelliklerinin önemi açısından sorulan soruya katılımcılar, örgün eğitimin dışında kalan kişilere de eğitim olanağı vermesi maddesini en önemli özellik olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecindeki en önemli iletişim yönteminin ise internet olduğu sonucuna ulaşılırken, öğretmenlerin cinsiyet, branş ve öğrenim durumu gibi değişkenler açısından belirgin farklılıklar saptanamamıştır. Mesleki kıdeme göre ise anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yeşilyurt ve Dünder (2020) sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanımı özelinde uzaktan eğitime yönelik bakış açılarının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmayı Malatya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli 30 sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yedi alt probleme

cevap aramaya çalışmışlardır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre bulgularının incelenmesi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA denilince ilk olarak akıllarına müfredatı aktaran sosyal ağın geldiğini söylemişlerken, araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir çoğunluğu ise EBA'dan yararlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte büyük bir çoğunluk EBA'nın öğretmenler ve öğrenciler için yararlı olduğunu belirtirken, en çok karşılaştıkları problemlerin ise ağ problemleri olduğunu belirtmişlerdir. EBA'nın en kullanışlı yönünün ise görsellik olduğunu aktaran sosyal bilgiler öğretmenleri en çok EBA içerisindeki etkinliklerin yetersiz olmasından şikâyet etmişlerdir.

Boz (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının teknolojiyi kabullenme ve kullanım durumlarının uzaktan eğitim algılarını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkında algılarının hem ölçekler genelinde hem de kaynaklara erişim ve eğitim öğretimi programlama konusunda orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının okuduğu bölüme göre uzaktan eğitim algılarının farklılaşma durumudur. Özellikle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü bu farklılığın ana sebebidir. Bu sonuç bize daha önceki iletişim teknolojilerini kullanma deneyimlerinin uzaktan eğitim algısına pozitif yönde katkı sağladığını göstermektedir.

Orakcioğlu (2019) yaptığı çalışmasında araştırmanın amacını uzaktan eğitimle ilgili 2013 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi olarak belirlemiştir. Araştırma süresince 24 adet doktora tezi ve 65 adet yüksek lisans tezi incelenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda yayınlamış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin tematik dağılımları, metodolojik özellikleri ve bir bilimsel araştırmada olması gereken temel ilkeler değerlendirilmiştir. Araştırmaya konu olan tezler giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve öneriler konuları çerçevesinde değerlendirilecektir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda incelenen tezlerde en sık tekrar edilen konunun web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları olduğu tespit edilmiştir. Araştırma yöntemi açısından tezler incelendiğinde sırasıyla en çok nicel yöntemlerin, sonra nitel yöntemlerin ve en az ise karma yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim konusunda en çok tez çalışması bulunan üniversitelere baktığımızda doktora seviyesinde Anadolu Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, yüksek lisans tezlerinde ise Gazi üniversitesinin ön plana çıktığını

görmekteyiz. En çok doktora tezi çalışmalarının 2013-2014 yılları arasında en çok yüksek lisans tezinin ise 2018 yılında yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem yüksek lisans tezleri hem de doktora tezleri genel hatlarıyla incelendiğinde bilimsel bir çalışmada bulunması gereken özelliklerin birçoğunu yansıttığı görülürken az da olsa bazı tezlerde eksiklikler tespit edilmiştir. Örneğin incelenen 24 adet doktora tezine baktığımızda veri toplama aracı, özet, örneklem, veri toplama tekniği ve bulguların ifade edilmesinde genel manada bir sıkıntı görülmemesine rağmen özet kısmında 2 adet tezde İngilizce kısmının bulunmaması çalışmanın ilginç sonuçlarından biridir. 65 adet yüksek lisans tezinin özet bölümü incelendiğinde ise genel olarak bilimsel araştırma şartlarını taşımakla birlikte tezlerin nerdeyse %50'sinde araştırma yöntemi belirtilmemiştir.

Bertiz (2018) yaptığı çalışmada bilişsel esneklik seviyeleri farklı olan öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili motivasyonlarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu inceleme sürecinde araştırma konusu yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, internet kullanım süresi gibi farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ve betimsel bir araştırma ile yapılan bu çalışmada veriler nicel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da özel bir üniversitedeki Türk dili derslerine katılan toplam 615 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde bilişsel esneklik ölçeği ve motivasyon anketi kullanılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik seviyeleri ve uzaktan eğitimle ilgili motivasyon düzeylerinin pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer değişkenleri açısından sonuçlarına baktığımızda cinsiyet, öğrenim durumu, yaş gibi değişkenler ile bilişsel esneklik seviyesi ve uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanım süresi ile bilişsel esneklik ve motivasyon düzeyleri ile ilgili anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sel (2018) yaptığı çalışmasında araştırmanın amacını İnönü Üniversitesinde eğitim hayatına devam eden uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlemiştir. Araştırmada hem örgün hem de uzaktan eğitimle eğitim faaliyetlerine devam eden öğrencilerin çevrimiçi bağlılık seviyeleri cinsiyet, medeni durum, sınıf, öğrenim türü, fakülte, yöntem tercihi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada

öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeyleri akademik başarı durumları ve derslere eşzamanlı girilip girilmemesi sıklıkları arasındaki ilişkiler de incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama deseninde yapılmış olup, inceleme grubunu ise İnönü Üniversitesinde eğitim hayatına devam eden örgün ve yaygın eğitime katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversitelerde okutulması zorunlu olan Türkçe, İnkılap Tarihi ve Yabancı dil ortak derslerini uzaktan eğitimle yoluyla alan 646 örgün eğitim öğrencisi, toplamda 307 kişiden oluşan 14 ön lisans, 190 lisans tamamlama ve 103 lisans öğrencisi araştırmanın inceleme grubunun dağılımını bize göstermektedir. Çalışmada Bolliger ve İnan tarafından geliştirilmiş ‘‘Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği’’ ve ‘ Kişisel Bilgi Formu’ aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarını incelediğimizde öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda rahat hareket ettikleri tespit edilmekle birlikte öğrenci ve öğretim elemanı hatta öğrencilerle öğrenciler arasında iletişimin istenen düzeyin altında olduğu ve ekip olma hissinin yeterince oluşmadığı görülmüştür. Sadece örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi bağlılık seviyelerinin alt seviyede olduğu sonucuna ulaşılırken, ayrıca bu öğrencilerin kendilerini uzaktan eğitim uygulamalarında rahat hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İstihdam ve cinsiyet değişkenleri açısından araştırma sonuçlarına baktığımızda çevrim içi bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadıkları tespit edilmiştir. Fakülte değişkeni açısından sonuçlara baktığımızda ise örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken uzaktan eğitime katılan öğrencilerde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf kademesi, program türü ve medeni durum değişkenlerinin etkisine baktığımızda ise çevrimiçi öğrenci bağlılık durumlarında farklılıklara sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı değişkeni açısından araştırma sonuçlarına baktığımızda uzaktan eğitime katılan öğrencilerin akademik başarı durumları ile çevrimiçi öğrenci bağlılık ölçeğinin bütün bölümlerinde pozitif bir ilişki tespit edilmişken örgün eğitim öğrencilerinde ise İngilizce ve Türk Dili dersi başarıları ile rahat hissetme açısından düşük bir düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Ülkü (2018) yaptığı çalışmada, İlkokullarda görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlamıştır. Bolu il merkezinde 2017 yılında 37 ilkokulda görev yapan 206 kadın ve 149 erkek toplam 355 branş ve sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumları (2007) yılında Ağır tarafından geliştirilen ‘‘Uzaktan Eğitime

Yönelik Tutum Ölçeği'' kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları olmak üzere iki alt boyuta sahiptir. Araştırma bulgularının sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarında öğrenim durumu değişkeninden başka anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre tutumları incelendiğinde anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Fakat kadın öğretmenlerin biraz da olsa erkek öğretmenlere nazaran olumlu yönde tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre tutumlarında anlamlı fark belirlenememiştir. Katılımcı öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olarak görev yapıyor olma değişkeni göre geliştirdikleri tutumlarına baktığımızda ise anlamlı farklılıklar saptanamamıştır. Araştırmanın diğer bir değişkeni olan öğrenim durumuna göre tutumların incelenmesine baktığımızda ise öğretmenlerin tutumlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu değişken özelinde ön lisans mezunu katılımcılara göre lisansüstü eğitim almış katılımcıların uzaktan eğitim tutumlarının olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla uzaktan eğitime yönelik tutumlarında daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili sahip olunan bilgi düzeyinin öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Tonbuloglu (2017) gerçekleştirdiği araştırmada üniversitelerde uzaktan eğitim ile verilen derslerin niteliğinin uzaktan eğitim paydaşların (Öğretim elemanı, öğrenci, hizmet sağlayıcı, koordinatör, alan uzmanı, vb.) görüşlerine göre değerlendirilmesi amacını gütmüştür. Uzaktan eğitimdeki derslerin genel tanıtımı ve içeriğine ilişkin ise şu sonuçlara ulaşılmıştır. Ders ihtiyaçlarının ve ders hedeflerinin dersin içeriği ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders öğretmeni ile iletişim halinde olduğu, ancak bu iletişimin ne kadar sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü konusunda şüpheler vardır.

Yapılan çalışmadaki uzaktan eğitimdeki derslerin tasarımı ve içeriğiyle ilgili sonuçlara baktığımızda yayın evlerinin elektronik kitap noktasında çok istekli olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte ders içeriği noktasında da maddi sıkıntıların yaşandığı durumuyla karşılaşılmıştır. Derslerin içeriği ile ilgili ise içeriği hazırlayacak kişilerin konunun uzmanı olması ve özel sektöründe bu çalışmalarını desteklemesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmadaki uzaktan eğitimin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin sonuçlarına baktığımızda öğrenme sürecinde öğrencilerin güçlü taraflarının ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı görülmüştür. Buna ek olarak bireysel farklılıklara dikkat edilmediği görülmüştür. Öğrenme sürecinin farklı öğrenme tarzlarına, farklı hazırbulunuşluk seviyesindeki bireylere hitap etmesi, katılımcıları motive etmesi ve farklı öğrenme ortamları sunması noktasında geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimdeki derslerde kullanılan teknolojiye ilişkin bulgulara baktığımızda derslerin güncel ve erişilebilir olduğu görülmüştür. Ayrıca ders ortamında kolay dolaşımın sağlandığı ve kullanıcıların güvenlik için bir şifreleme sistemi uyguladığı tespit edilmiştir. Dezavantajlı bireyler için özel bir program geliştirilmesi konusunda eksiklikler olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitim programlarındaki öğretim materyalleriyle ilgili bulgulara baktığımızda öğrenme materyalleri güvenilir ve güncellenebilir olarak tespit edilmiştir. Fakat sanal kütüphane gibi kaynaklara erişim konusunda geliştirmelerin olması gerektiği saptanmıştır.

Uzaktan eğitim programlarında sağlanan destek ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim üyeleri ve öğrencilerin aynı konuda ters düştüğü görülmüştür. Öğretim üyeleri öğrencilere hizmet veren destek sisteminin varlığından ve bu sistemin ulaşılabilir olduğundan bahsetmiştir. Öğrencilerin ise istek ve şikâyetlerine geri bildirimlerin hızlı bir şekilde yapıldığından bahsederken, öğrencilerin çoğu ise bu hizmetlerin tamamında aksamalar olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitimdeki ölçme-değerlendirme bulguları incelendiğinde öğretim tasarımı düzenli olarak değerlendirildiği görülmüştür. Ancak ödev teslim tarihleri ve ödev sonuç tarihlerini belirlenirken ortak karar almadıkları görülmüştür. Bunun yanında alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi yöntemlerin tercih edilmediği saptanmıştır.

Uzaktan eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan problemler ile ilgili bulgular incelendiğinde ders veren öğretmenlerin bazı kaygılar taşıdığı ve bu konuda önyargıları olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı, derslerin uzaktan eğitime uygun olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim derslerini ekstra bir iş yükü olarak görmeleri öğretmenlerin bazı ön yargıları olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak uzaktan eğitim programlarında

yapılması gerekli iyileştirmelere ilişkin bulgulara baktığımızda kalite standartlarının sağlanması, önceden yapılmış uzaktan eğitim programlarındaki yanlışların incelenmediği ve eksikliklerin giderilmediği ve uzaktan eğitim programlarının yeniden yapılandırılması gerektiği tespit edilmiştir.

Fidan (2016) bu çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları ve epistemolojik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. 330 uzaktan eğitim öğrencisi ile yürütülmüş olan çalışma ilişkisel tarama deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında ise öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine karşı tutumları ile cinsiyet değişkeninin yanında bölüm değişkenleri arasında da anlamlı bir fark vardır. Ayrıca katılımcıların epistemolojik inanç seviyeleri ve okudukları bölüm değişkeni arasında anlamlı fark tespit edilmesine rağmen cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum seviyesi ile öğrenme durumunun çaba ve yeteneğe bağlı olduğu inanç seviyeleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Koloğlu (2016) tarafından yapılan bu çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açılarını ve hazır bulunuşluklarını öğrenebilmek amacıyla Ordu Üniversitesinde görevli toplamda 182 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın değişkenlerini, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ilgili bilgi seviyeleri, tecrübeleri, uzaktan eğitime hazır olup olmama durumlarının yanı sıra uzaktan eğitime bakış açıları ve uzaktan eğitime sağlayacakları katkıların neler olabileceği oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarından haberdar oldukları fakat bu konuda yeterli tecrübeye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitime bakış açılarında ise cevaplar daha çok “kararsızım” şeklinde olmakla birlikte katılıyorum ya da katılmıyorum gibi cevaplarında verildiği görülmüştür. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin geleneksel yöntemlerle harmanlanmış şekilde kullanımı destekledikleri ve kendilerine bu konuda yeterli eğitimlerin sağlanması halinde uzaktan eğitime daha olumlu bakabileceklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında uzaktan eğitimle ilgili her ne kadar teorik bilgiye sahip olsalar bile uygulamada yeterli tecrübeleri olmadıkları için hazır bulunuşlukla alakalı yöneltile sorularda genel anlamda “kararsızım” cevabının verildiği görülmüştür.

Bahçekapılı (2015) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitim yöntemiyle öğrencilerin akademik başarılarının öz yeterlilik ve denetim odağı ve bireysel özellikler gibi

tahmin edilebilecek bir modelin oluşturulmasını amaçlamıştır. Analiz sonuçlarına göre incelenen bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine dolaylı ve doğrudan etkileri olduğu görülmüştür. Öz disiplin ve açıklık özelliklerinin akademik başarıyı dolaylı etkilediği görülürken dışsal akademik denetim ve öz yeterlilik özelliklerinin ise doğrudan akademik başarıyı etkilediği görülmüştür. Bunun yanında dışa dönüklük, uyumluluk ve içsel akademik denetimin genel akademik başarı etkisi üzerine anlamlı bir sonuç bulunamamıştır.

Yılmaz ve Güven (2015) öğretmen adaylarının metaforlar vasıtasıyla uzaktan eğitime karşı algılarının belirlenmesini amaçladıkları çalışmanın örneklemini eğitimine devam eden 80 tanesi fen bilimleri 70 tanesi ise sınıf öğretmenliği bölümlerinden oluşan toplamda 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış olup içerik analizi tekniği ile veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eşzamanlı bir şekilde uzaktan eğitim faaliyetleriyle derslerine devam eden fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Ersoy (2014) yaptığı çalışmada tam öğrenme yaklaşımının uzaktan eğitim sürecinde öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada İslam Hukuku II dersinin tam öğrenme modeliyle işlenerek öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma grubu 49 öğrenci A şubesinden 49 Öğrenci de B şubesinden olmak üzere araştırma şartlarını taşıyan bireylerden oluşmuştur. Deney grubu B şubesi öğrencileri, kontrol grubu ise A şubesi öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmada elde edilmesi gereken veriler için başarı testi, tutum ölçeği ve izleme testleri kullanılmıştır. Deney grubunda uzaktan eğitim faaliyetleri tam öğrenme modeline temel alınarak yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel uzaktan eğitim faaliyetleri ile dersler işlenmiştir. Ders uygulamaları 11 hafta ve 5 ünite boyunca devam etmiştir. Tam öğrenme yöntemi ile işlenen derslerin her ünitesinden sonra izleme testleri uygulanmış ve izleme testlerinde sınıf mevcudunun en az %80'inin 70 puan alması hedeflenmiştir. Yapılan derslerde başarı oranı %70'in altında kalmışsa tamamlayıcı eğitime gidilmiş, hala başarı istenen düzeyde değilse bire bir eğitim yapılarak eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır. Süreç sonunda ise deney grubunun başarı ortalamasının 70 puana ulaştığı görülmüştür. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarı düzeyinde, hem bilgilerin kalıcılık düzeyinde, hem

de derse karşı tutumlarında kontrol grubuna nazaran anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve deney grubunun daha başarılı ve istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, bölüm, kişisel bilgisayarının bulunması ve internet bağlantısının bulunması gibi değişkenlerin, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısına yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan ve toplamda 692 kişiden oluşan araştırmaya 455'i kız 237'si ise erkek olan öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmaya Sosyal Bilgiler, Resim, Müzik, Fen ve Teknoloji, Sınıf öğretmenliği bölümlerinden tüm sınıf kademelerinden öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma tarama modeli ile yapılmış olup, literatürdeki çalışmalar incelenerek yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının cinsiyet, kendi bilgisayarının bulunması ve internet bağlantısının bulunması değişkenleriyle anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bölümlerine göre ve sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Kaban (2013) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim kalite standartlarının uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmesini ve belirlenen standartların değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmaya uzaktan eğitimde 4 yıl ve daha üstü uzaktan eğitim tecrübesine sahip üniversitelerden olan İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin çalışanları katılmıştır. Katılımcılar öğretim elemanları, yöneticiler, teknik personel ve içerik geliştirenler olmak üzere uzaktan eğitimin farklı alanlarında görevli kişiler olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada nitel yöntemle başlayıp nicel yöntemle devam eden keşfedici desen kullanılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik kalite standartlarının belirlenmesi aşamasında 10 farklı kurumun eğitim standardına ulaşılmıştır. Oluşturulan madde havuzu toplam 337 maddeden oluşmuştur. Sonrasında yapılan iki tür uzman görüşü aşamasıyla birlikte madde sayısı 97 olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın bulgularına bakıldığında en çok önem verilen maddelerin uzaktan eğitim programlarının teknolojik alt yapısının oluşturulması ve desteklenmesi gerektiği maddesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim faaliyetlerinin planlanırken ya da ders etkinlikleri oluşturulurken, engelli kişilerin ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği, tüm öğrencilerin ve uzaktan eğitim paydaşlarının tüm bilgilerinin güvenliğinin sağlanması gerektiği, dikkat

dağınıklığını engelleyecek tasarımların oluşturulması gerektiği ve okunabilirliği kolaylaştıracak önlemler alınması gerektiği belirtilen önemli maddeler arasındadır.

Yalman ve Kutluca (2013) tarafından matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sistemiyle ilgili yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde Matematik öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren toplam 102 öğretmen adayının görüşlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet, ders işleme şekli ve öğrenimlerine devam ettikleri program açısından uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ayrıca katılımcıların yaklaşık %63'ü uzaktan eğitim uygulamaları ile derslerin devam edebileceğini belirtirken yaklaşık %37'si derslerin uzaktan eğitimle değil geleneksel yöntemlerle işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özmen (2012) yaptığı araştırmada sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin başarısına ve öğrenci görüşlerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Bölümünde eğitim alan öğrencilerle çalışmalarını yürütmüştür. Araştırmaya göre Özel Öğretim Yöntemleri, dersinde yer alan Programlı Öğretim, Proje Tabanlı Öğrenme ve Örnek Olay Yöntemi ünitelerinin öğretilmesi amacıyla uzaktan eğitim faaliyetlerinde bulunulmuş ve sosyal ağ uygulamaları ile dersler işlenmiştir. Çalışmada toplam 3 grup yer almakla birlikte bu gruplardan biri kontrol ikisi ise deney grubudur. Araştırmanın çalışma grubu ise her bir grupta 25 kişiden oluşmaktadır. Yani toplamda 75 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmakla birlikte, Araştırmanın nicel bölümünde başarı testi öntest-son test uygulanmış olup nitel kısmında ise araştırma gruplarından her birinden seçilen öğrencilerle mülakat yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal ağ destekli uygulamaların, uzaktan eğitim uygulamalarına oranla başarı seviyesi üzerinde pozitif etki yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının bilişsel basamakların bilgi düzeyinde daha etkili olduğu fakat kavrama düzeyinde ise gruplarda herhangi bir fark olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin ders öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile ilişkileri açısından olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin uygulamada herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları ve

diğer derslerde de bu tarz uygulamaların yapılması gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Sonuç olarak araştırmadaki nitel veriler nicel verileri desteklemiş ve sosyal ağların uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Gök (2011) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim uygulamalarında görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ilgili algısını incelemeyi amaçlamıştır. Türkiye’deki 13 üniversitede uzaktan eğitim faaliyetlerinde deneyimi olan, 81 öğretim elemanının görüşleri hakkında veriler elde edilmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algılarını tespit edebilmek için araştırmacı tarafından yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretim elemanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin algı seviyeleri orta düzey olarak saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenlerine bakıldığında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Tuncer ve Tanaş (2011) 59 akademisyenin uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Bu araştırmada veriler mülakat (görüşme) tekniği ile yapılmış olup araştırmaya katılan akademisyenler %81 oranında uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak %93’ü hiçbir uzaktan eğitim programına katılmadıklarını belirtmiştir. Buna rağmen akademisyenlerin %96’sı ne çalıştıkları üniversitelerinin bilgilendirici bir eğitim faaliyeti yaptığını ne de bireysel olarak kendilerinin bir çaba sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ergin (2010) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusundaki bakış açılarının tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışma Van ili merkezinde görev yapmakta olan 635 öğretmenle yürütülmüştür. 2008-2009 eğitim öğretim yılını kapsayan araştırmanın bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin branş, öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte türü ve cinsiyet açılarından anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; mesleki kıdem yılı, internet erişim durumu, bilgisayara sahip olma durumu ve uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Ağır (2007) yaptığı çalışmada devlet okulları ile özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek amacıyla Ağır’ın geliştirdiği “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” uygulanarak veriler

toplanmıştır. Çalışma Balıkesir ilinde 10 ilköğretim okulunda görev yapan 238 öğretmenle yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutumları orta düzeye yakın sonuçlar vermekle birlikte pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, çalışılan kurum, branş ve öğrenim durumu gibi değişkenlerin uzaktan eğitime karşı tutuma yönelik anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir. Ancak uzaktan eğitim ile ilgili bilgisi olan öğretmenler ile bilgisi olmayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte uzaktan eğitimin kıdem yıllarına bakıldığında anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.

Alan yazında yapılan incelemeler sonucunda salgın öncesi süreçte doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, görüşlerinin ya da uygulamalarının bulunduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Salgından sonra ise sadece bir makaleye erişilmiştir. Her ne kadar sosyal bilgiler alanında bu konuda araştırma sayısı az olsa da bu bölümde diğer branş ve sınıf öğretmenleri üzerine çalışmalar da incelenmiş ve bu çalışma sonuçlarının mevcut araştırma açısından farklı pencereler açacağı düşünülmüştür. Ek olarak akademisyenler, öğretmen adayları ve öğrencilerin görüşlerini içeren araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde elde ettikleri tecrübelerin gerek alan yazına, gerekse uygulama anlamında sosyal bilgiler öğretmenlerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan önceki araştırmaların incelenmesi sonucu araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açıları genelde olumlu olmakla birlikte internet erişim problemleri, öğrenci devamsızlık sorunu, EBA'nın içerik eksikliği gibi problemlerden bahsederken, uzaktan eğitimin öğrenciye kendi hızında öğrenme imkânı sağlaması ve görsel olarak duyularını harekete geçirmesi artıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte cinsiyet mesleki kıdem gibi faktörlerin uzaktan eğitim konusunda anlamlı bir farklılık ifade etmediği sonucuna ulaşırken, lisansüstü eğitime sahip olan katılımcıların uzaktan eğitime daha olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir.

2.5.7. Uzaktan eğitimle ilgili dünyada yapılan çalışmalar

Uzaktan eğitimle ilgili yurt dışı alanyazın çalışmaları incelendiğinde doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve

uygulamaları konusuyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda konu ile ilgili olduğu düşünülen benzer çalışmalar incelenerek yurt dışında uzaktan eğitime yönelik araştırmaların ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Ayrıca çalışmaların birçoğunun Covid-19 salgını öncesinde yapıldığı görülmüştür.

Li ve Lee (2016) “Uzaktan Eğitim Programlarında GSOE Öğrencilerine Yönelik Bilgisayar Okuryazarlığı ve Çevrimiçi Öğrenme Tutumu: Yüksek Öğretim Çalışmaları” adlı araştırmalarında lisansüstü öğrencilerin bilgisayar kullanımındaki yetkinliklerini ve Tayvan'daki bir Eğitim Enstitüsünde (GSOE) uzaktan eğitim programlarının eşzamansız çevrimiçi kurslarında çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini Tayvan'daki 252 GSOE öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler arasında bilgisayar kullanma oranı ve çevrim içi öğrenme tutumu arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bilgisayar okuryazarlığı ne kadar yüksekse çevrimiçi öğrenme tutumu da o kadar yüksek olarak araştırma sonuçlarına yansımıştır.

Mukovız (2016) “Hayat Boyu Eğitim Sisteminde İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretime Hazırlık Durumlarının İncelenmesi” isimli çalışmasına 96 ilköğretim fakültelerinde görevli öğretim görevlisi 342 öğrenci ve 81 ilkokul öğretmeni olmak üzere toplam 519 kişi katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin hayat boyu eğitim sisteminde uzaktan öğrenmeye hazır olma durumlarının düşük ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

George (2015) “Kadın Öğrenenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları: Karşılaştırmalı Bir Analiz” adlı çalışmasında Hindistan'daki 2 farklı üniversitede uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan kadın öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesinden 43 ve Swami Vivekananda Subharti Üniversitesinden 77 kadın uzaktan öğrencinin katıldığı çalışmanın sonuçlarına baktığımızda her iki üniversitede de öğrenimine devam eden kadın öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. İki üniversite arasındaki uzaktan eğitim öğrencileri arasında genel tutum açısından da anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Fung (2005) yaptığı çalışmasında Uzaktan eğitim öğretmen eğitimi kursundaki öğretmenlerin basılı materyallerin kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda öğretmenler materyallerin kurs hedeflerine ulaşabildikleri konusunda hemfikirdirler. Ayrıca

uygun etkinliklerin eklenmesiyle uzaktan eğitim materyallerinin öğretmenlerin çeşitli açılardan düşünmelerine ve uygulama ve teori arasında ilişki kurmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak uzaktan eğitimde öğretmen eğitimi kursunun ve materyallerin, öğretmenlerin eğitimi için faydalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Nasser ve Abouchedid (2000) “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Kaygılar: Lübnan” isimli çalışmalarında Lübnan'da uygulanan uzaktan eğitim programının değerine ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 7 okul müdürü ve 112 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda okul yöneticilerinin uzaktan eğitimin değeriyle fazla ilgilenmedikleri ve mülakat sorularına yeterince odaklanmadıkları görülmektedir. Bunun yanında yöneticilerin maddi şartlar, uygulanabilirlik (fizibilite) eğitim ve zaman kaybı gibi dört ana konuyla ilgilendikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise okul yöneticilerine göre uzaktan eğitime daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %50'sinden fazlası uzaktan eğitimle ilgili çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını belirtmesine rağmen yeni teknolojiler, ilerlemeler ve yeni uygulamaları tanımak için istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bir uzaktan eğitim programının özel okullardan çıkma ihtimalinin çok az olduğunu, çünkü maddi imkânların buna izin vermeyeceğini söylemişlerdir. Fakat öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının kendilerine eğitim hedeflerini gerçekleştirmede zaman kazandıracağını belirtmişlerdir. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri ise öğretmenlerin Lübnan gibi ülkelerde uzaktan eğitimin programlarının pek işe yaramayacağını belirtmiş olmalarıdır. Ancak buna rağmen öğretmenler ilerleyen zamanlarda uzaktan eğitim programlarından yararlanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Clark (1993) yaptığı “Yükseköğretim Fakültelerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları: Ulusal Bir Anket” adlı bu çalışmada iki ve dört yıllık yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyelerinin üniversitede kredili uzaktan eğitime olan duyarlılığını incelemektedir. Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda uzaktan eğitime yönelik genel tutumun $M= 3.69$ puan ortalamasıyla orta derecede olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim yöntemlerinin kişisel olarak kullanımına yönelik sonuçlar ise araştırmanın uzaktan eğitime yönelik en olumsuz sonuçlarını karşımıza çıkarmaktadır. Katılımcılar uzaktan eğitimin kişisel kullanımına karşı ortalama $M= 4.68$ değerle orta derecede olumsuz bir tutum

içerisindedirler. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden yaklaşık olarak %20'si uzaktan eğitimin kişisel olarak kullanımına karşı çok olumlu bir görüş beyan ederken, çok olumlu tavırlar sergileyenlerin bir kısmını bölüm başkanlarının oluşturduğu görülmektedir (%33,3).

Sonuç olarak yukarıda belirtilen çalışmaların incelenmesi sonucu doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak uzaktan eğitimin başka paydaşlarının görüşlerinin incelenmesi açısından bu kısım önemlidir. Özellikle uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumları, branşı sosyal bilgiler olmasa da öğretmen görüşleri, okul idareci görüşleri ve öğretim üyelerinin görüşleri hakkındaki çalışmalar uzaktan eğitimin başka ülkeler açısından nasıl değerlendirildiğinin tespiti açısından önemlidir.

Dünyada yapılan çalışmalara genel olarak baktığımızda verilerin anket ve görüşme formu kullanılarak toplandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına baktığımızda uzaktan eğitime yönelik öğretim elemanlarının genel tutumunun olumlu olduğu görülürken uzaktan eğitimin kişisel olarak kullanımı konusunda ise olumsuz bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarının olumlu olmakla birlikte, bu konuda yeterli bilgi birikime sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler maddi olanaksızlıklar sebebi ile Lübnan gibi az gelişmiş ülkelerde uzaktan eğitimin başarılı olamayacağını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler uzaktan eğitimde basılı materyallerin kullanımına ilişkin verilebilecek bir kursun kendileri için faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Okul idarecilerinin ise uzaktan eğitime pek olumlu yaklaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada hangi modelin kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca çalışma evreni ve örneklem olarak kimlere yer verildiği, veri toplama sürecinde hangi araçların kullanıldığı ve verilerin hangi yolla analiz edildiği bilgilerine yer verilmiştir. Son olarak ise araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için neler yapıldığı belirtilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve uygulamalarının tespit edilmesi amacıyla yapılmış nicel bir çalışmadır. Araştırma modeli olarak ise tarama modelinden faydalanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı araştırma problemleriyle ilgili evreni temsil edecek nitelikte katılımcının fikirlerini alarak genellemelere ulaşmak amacıyla benimsenmiştir. Tarama modelinin tercih edilme nedeni ise hem nicel bir araştırmaya uygun bir model olması hem de yapılacak araştırmada nispeten daha az zamanda daha çok katılımcıya ulaşarak araştırma konusu hakkında genellemelere ulaşma düşüncesidir (Öztürk, 2014). Aşağıda nicel araştırma yaklaşımı ve tarama modeli hakkında bilgiler verilmiştir.

Nicel araştırma yaklaşımı, temelleri pozitivist felsefeye dayanan ve sosyal bilimlerdeki araştırmaların da tıpkı fen bilimlerinde olduğu gibi sayısallaştırma ve somutlaştırma üzerine olması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Bu yolla nesnel ve objektif sonuçlar elde edilebileceğini savunur. Gerçek anlamda bilimsel verilere ancak bu şekilde ulaşılabilirliğini belirtir.

Öztürk (2014) nicel araştırmaların en belirgin özelliklerinin başında veri toplama süreçlerinde ve toplanan verilerin analiz edilmesinde sayısal verilerden yararlanmak olduğunu belirtirken, Christensen vd. (2015) de benzer şekilde nicel araştırmaların sayısal verilere güvendiğini ifade etmiştir. Sönmez ve Alacapınar

(2011) ise nicel araştırmaları ölçülebilen, aynı zamanda da gözlenebilen yani sayılarla ifade edilebilen veriler olarak nitelendirmiştir. Sayısal verilerin nicel araştırmalarda daha çok tercih edilmesinin nedeni ise Öztürk'e (2014) göre sayıların kelimeler gibi belli bir değere sahip olmaması ve sayıların dünyanın her yerinde aynı şeyi ifade etmesidir. Nicel araştırmanın bazı temel özelliklerini Christensen vd. (2015) aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Tahmin edilebilir ve olağan davranışlara odaklanır.
- Nesneldir.
- Bulgular genellenebilir.
- İstatistiksel sonuçları temel alır.

Hitckock ve Huges'a (1995, akt. Öztürk, 2014) göre nicel araştırmaların özellikleri şu şekildedir:

- Objektiftir.
- Pozitivizmi temel alır.
- Bilimin değerlerden ve yargılardan uzak olduğunu savunur.
- Araştırmacı araştırdığı konunun bir parçası değildir.
- Gerçekler sebep sonuç ilişkisi ile aranır.
- Kavram ölçmeyi amaçlar.
- Doğa bilimlerinden beslenir.
- Gerçek üzerine odaklanır.
- Tümdengelim yöntemini uygular.

Sonuç olarak nicel araştırma yaklaşımı, bilimsel araştırmaların tümdengelim yoluyla neden sonuç ilişkisi içinde ele alındığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bununla birlikte nicel araştırmanın en belirgin özelliklerinden biri sayısallaştırma ve somutlaştırma yaparak bulguların genellenmesidir. Ayrıca nesnellik ve objektiflik nicel araştırmanın diğer önemli özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tarama modeli standartlaştırılmış belli bir ölçek veya anket vasıtasıyla veri toplamayı sağlayan bir araştırma modelidir. Bu modeli Christensen vd. (2015) deneysel olmayan ve görüşme protokolleri ya da anketler vasıtasıyla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Öztürk (2014) ise katılımcıların belli bir konuda belli bir zaman dilimi içerisinde ve belli şartlardaki görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Tarama modelinin en temel ilkesi insanların düşüncelerini öğrenmek istiyorsan onlara soru sor prensibidir (Christensen vd. 2015). Bu bağlamda Öztürk'ün (2014) belirttiği gibi sokakta yürürken ya da son dönemlerde teknolojinin gelişmesiyle elektronik formlar aracılığıyla anket çalışması yapan insanlara birçoğumuz rastlamışızdır. Hangi marka araba satın almak istersiniz, hangi partiye oy vermek istersiniz ya da en sevdiğiniz televizyon programı nedir gibi sorular tarama modeli bir araştırmada karşımıza çıkabilecek sorulardır. En basit şekli ile yapılan bu tarz anket çalışmaları tarama çalışmalarına örnek olarak verilebilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve uygulamaları araştırma konusuyla ilgili araştırma modeli olarak tarama modeli tercih edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamının düşüncelerini almak mümkün olmadığı için tarama modeli ile sosyal bilgiler öğretmenleri evreninden bu evreni temsil eden belli sayıda katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan evren ve örneklem aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bal (2001, s. 110) evreni “gözlem alanına giren elemanların toplamı” olarak tanımlamışken, Büyüköztürk vd. (2010) araştırmacının ihtiyaç duyduğu verileri canlı veya cansız varlıklar aracılığıyla ortaya çıkardığı geniş topluluklar olarak tanımlamıştır. Örneklem ise evrenin içinde seçilmiş, evrenin sınırlı bir parçası şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd. 2010). Sönmez ve Alacapınar'ın (2011) tanımına göre örneklem: Evreni temsil etme gücüne sahip nitelikleri barındıran elemanlar topluluğudur. Yukarıda belirtilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere evren örnekleme içine alan daha kapsamlı bir kavram iken örneklem ise evreni temsil etme nitelik ve niceliğine sahip varlıklar bütünü olarak değerlendirilebilir.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmalar sonucu Türkiye genelinde toplam görev yapan sosyal bilgiler öğretmeni sayısının 30000 ile 35000 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sayılardan hareketle calculator.net ve raosoft.com internet erişim adreslerinde yer alan örneklem hesaplama formülü kullanılarak %5 hata payı ve %95 güvenilirlik katsayısı ile en az 380 sosyal bilgiler öğretmeninden veri toplanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya ise 386 sosyal bilgiler öğretmeni katılım sağlamıştır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve uygulamaları araştırma konusuyla ilgili araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı okullarda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise MEB’e bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından uygunluk örnekleme yöntemine göre seçilen 386 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu örneklem çeşidi Öztürk’e (2014) göre yeterli katılımcıya ulaşana kadar veri toplama sürecinin devam ettiği ve çalışmaya en uygun, kolay ulaşılabilir ve en yakın bireylerin dâhil edildiği bir örneklem çeşididir. Anket çalışmasına katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yaptığı yerleşim yerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 6

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	195	50,5
Erkek	191	49,5
Toplam	386	100

Tablo 6’deki verilerden hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,5’inin kadın, %49,5’ nin erkek olduğu ve katılımcılar arasında cinsiyet açısından homojen bir dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin mesleki kıdemi

Mesleki Kıdem	n	%
0-5 yıl	55	14,2
6-10 yıl	125	32,4
11-15 yıl	90	23,3
16-20 yıl	44	11,4
21 yıl ve üstü	72	18,7
Toplam	386	100

Tablo 7'deki verilerden hareketle ankete katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında 6-10 yıl aralığı (%32,4) katılımın en çok olduğu mesleki kıdem olarak karşımıza çıkmaktadır. 6-10 yıl aralığını 11-15 yıl (%23,3), 21 yıl ve üstü (%18,7), 0-5 yıl (%14,2) ve son olarak ise 16-20 yıl aralığı (%11,4) takip etmektedir.

Tablo 8

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin öğrenim durumu

Öğrenim Durumu	n	%
Lisans (dört yıllık eğitim fakültesi ve dört yıllık yüksekokulu)	332	86
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	54	14
Toplam	386	100

Tablo 8'deki verilerden hareketle ankete katılan öğretmenlerin okul mezuniyet düzeyleri incelendiğinde lisans düzeyinde (%86) oranında bir katılımın olduğu görülmüştür. Yüksek lisans ve doktora mezunlarının oranı (%14) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ön lisans düzeyinde çalışmaya katılan öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 9

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin çalıştığı yerleşim birimi

Görev Yaptığı Yer	n	%
İl merkezi	205	53,1
İlçe merkezi	96	24,9
Kasaba/ Belde	27	7
Köy	58	15
Toplam	386	100

Tablo 9'daki verilerden hareketle ankete katılan öğretmenlerin en çok il merkezlerinde (%53,1) görev yaptıkları görülmüştür. İlçe merkezlerinde görev yapan katılımcıların oranı %24,9 olarak karşımıza çıkarken, köylerde görev yapanların oranı %15'tir. Kasaba/Belde görev yapan katılımcıların oranı ise %7 ile en az çalışılan yerleşim birimidir. Bu verilerden hareketle katılımcı öğretmenlerin %78'i il ve ilçe merkezlerinde çalışmaktadır. Bunun en temel sebebinin Türkiye nüfusunun çoğunun il ve ilçe merkezlerinde yaşıyor olmasıdır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüş ve önerilerini öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket belli uzman görüşlerinden geçerek standart hale getirilen ve genellikle yüz yüze, son dönemlerde ise giderek daha çok elektronik ortamlarda araştırma örnekleme soruların sorulduğu bir veri toplama aracıdır. Christensen vd. (2015) anketi genellikle katılımcıların düşünce ve tutumlarını ölçmek için doldurulan bir veri toplama aracı olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise anket: Bilgi toplanmak istenen bireye sorulan soruları, genellikle bireyin kendisinin doldurduğu soru kâğıtları olarak tanımlanmıştır (Bal, 2001). Genelde sosyal bilimlerde özelde de eğitim bilimlerinde anketin sıkça bir veri toplama aracı olarak kullanılmasının en önemli sebeplerini Christensen vd. (2015) şu şekilde dile getirmektedir:

- Katılımcıların görüş ve tutumlarını öğrenmeyi sağlayabilir.
- Maliyet açısından uygundur.
- Rasgele seçilmiş örneklemlere uygulama yapılabilir.
- Hızlı geri dönüt sağlar.
- İyi geliştirilmiş anketlerde geçerlik ve güvenirlik yüksektir.
- Maddelerinin kapalı uçlu olması daha kesin bilgiler elde etmeye yardımcı olabilir.
- Maddelerinin açık uçlu olması katılımcıların daha detaylı bilgiler vermesine imkân sağlayabilir.
- Maddeler kapalı uçlu ise nispeten analizi kolaydır.

Ancak her veri toplama aracında olduğu gibi anketlerin de çeşitli zayıflıkları söz konusudur. Öztürk (2014) anketin katılımcıların görüşlerinin esnek bir şekilde alınmasına tamamen izin vermediğini belirtirken, Metin'e (2015) göre ise anketin en önemli zayıf noktalarından biri, araştırmacıya derinlemesine bilgi elde etme imkânı vermemesidir. Christensen vd. (2015) göre anketin zayıf yönleri aşağıdaki gibidir:

- Cevaplama esnasında sosyal açıdan uygun cevaplar verilme riski vardır.
- Bazı maddeler cevaplanmayabilir.
- Elektronik ortamlarda cevaplanma oranı düşük kalabilir.
- Maddeler açık uçlu ise nispeten verilerin analizi zordur.

- Ölçeklerin doğrulanmaya ihtiyacı vardır.

Katılımcı öğretmenlere uygulanan anket maddeleri oluşturulmadan konu ile ilgili önceden yapılmış çalışmalar taranmış ve bir alan uzmanının görüşü alınarak anketin genel başlıkları belirlenmiştir. Sonrasında anket maddeleri araştırmacı tarafından oluşturularak akademisyen üç ölçme uzmanı, üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanı, bir bilgisayar öğretimi ve teknolojileri eğitimi uzmanı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan bir sosyal bilgiler öğretmenine incelenmiştir. Uzman görüşlerinden gelen geri bildirimler sonucu ankete son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Son haline getirilen anket araştırma örneklemine uygun iki sosyal bilgiler öğretmenine pilot uygulama yapılarak son kez gözden geçirilmiş onlardan alınan dönütler doğrultusunda esas örneklem grubuna uygulanmak için hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket dokuz bölümden ve 53 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünü katılımcıların demografik özellikleri, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlerini öğrenmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili alt yapı ve yazılımla ilgili düşüncelerini öğrenmeye yönelik maddeler yer alırken, üçüncü bölümde uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreci irdelenmiştir. Dördüncü bölümde uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili maddeler yer alırken, beşinci bölümde katılımcılara uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Altıncı bölüm katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlarını belirlemeye yönelik maddeleri içerirken, yedinci bölümde uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme sürecine dair öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili anket maddeleri yer almaktadır. Sekizinci bölümde katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili genel değerlendirme ve memnuniyet düzeylerini 1 ile 10 arasında puan verilerek belirlenmesi istenirken, son bölüm olan dokuzuncu bölümde uzaktan eğitimle ilgili ilave düşüncelerin açıklanabileceği açık uçlu bir soruya yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Gerçekleştirilecek olan çalışma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun onayı alındıktan sonra Türkiye genelinde 42 farklı ilden 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan 389 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır.

3 anket güvenilir bulunmadığından elenmiş 386 katılımcının anketi değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin tamamının Covid-19 tedbirleri kapsamında elektronik ortamda doldurulması sağlanmıştır. Katılımcıların bir bölümüne ulaşmak için Türkiye genelinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin üye olduğu bir sosyal medya platformu kullanılmıştır. Katılımcıların bir bölümüne ise sendikalarla iletişime geçilerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin bizzat telefon numaralarına ulaşılarak anket linki gönderilmiş ve ankete katılımın zorunlu olmadığı, gönüllülük arz ettiği ve toplanan verilerde kişiler bilgileri ya da özel bilgilerin istenmeyeceği belirtilmiştir. Bu süreç toplamda 60 gün sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analiz yöntemine karar vermek için normallik testi yapılmış olup, bağımsız değişkenlerin hiçbirinin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Örneklem sayısı 50'nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov değerlerine göre normallik testine bakılmıştır. Bu bağlamda çalışmada parametrik olmayan (non-parametrik) testler yapılmıştır.

Oluşturulan anket sorularından likert tipi maddelere verilen cevaplar SPSS 22.0 bilgisayar programı ile analiz edilerek sonuçlar tablo ve grafik haline getirilerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yeri değişkenleri için değişkenler arasında ilişki olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla çıkarımsal istatistik yöntemlerinden biri olan ki-kare analizi yapılmıştır. Anketin 50. sorusu “Uzaktan eğitimde profesyonel anlamda genel yeterlik düzeyim hakkındaki değerlendirmem.”, 51. sorusu “Covid-19 Salgını ile uygulamaya başladığım uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını edinmesi açısından genel değerlendirmem.” ve 52. sorusu “Salgın sürecinde uyguladığım uzaktan eğitim süreciyle ilgili profesyonel anlamda genel memnuniyet düzeyim.” soruları için 1 ile 10 arasında bir puanlama istenmiş ve verilen katılımcı cevaplarının puanları, frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları alınarak bulgular tablo haline getirilmiştir. Anketin 53. ve son sorusu olan ilave düşüncelere yönelik verilen açık uçlu cevaplar için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre içerik analizinin temel amacı, veriler toplandıktan sonra kavramsal olarak bu verileri bir araya getirerek belli bir mantık çerçevesinde temalar oluşturmaktır. Açık uçlu sorunun analizinde bu yöntem

kullanılarak metinler kodlanmış ve ilişkili kodlar bir araya getirilerek belirli temalara ulaşılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Geçerlik, kişinin ölçülmek istenen özelliklerinin başka özelliklerle karıştırılmaması durumudur (Büyüköztürk vd. 2010). Çalışmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için konu ile ilgili literatür taraması yapılarak çalışmanın genel hatları şekillendirilmiş ve bir alan uzmanının görüşü alınarak anketin genel başlıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın veri toplama aracı olan anketin nitelik ve nicelik açısından yeterlilik düzeyini anlamanın en uygun yollarından biri kapsam geçerliliğine bakmaktır. Öztürk'e (2014) göre kapsam geçerliliği: "Hazırlanan ölçeğin ölçmek istediği yapıyı gerçekten ölçüp ölçmediğini ortaya koymak içindir." ölçeğin bu işlevi gerçekten yapıp yapmadığını ölçmek için genellikle uzman görüşüne başvurulur.

Araştırmanın kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan sorular akademisyen üç ölçme uzmanı, üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanı, bir bilgisayar öğretimi ve teknolojileri eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nda sosyal bilgiler öğretmenleri olarak görev yapan ve sosyal bilgiler öğretimi alanında yüksek lisans eğitimi almış bir sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınarak toplam sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinden alınan dönütler doğrultusunda gerek içerik gerekse anlatım hataları düzeltilerek anket son haline getirilmiştir.

Bilimsel araştırmalarda aranan en önemli özelliklerden biri de güvenirliliktir. Güvenirlik, yapılan araştırma sonucuna hangi oranda güvenebileceğimizi gösteren bir kavramdır (Öztürk, 2014). Tanrıöğen (2012) bir ölçme aracının güvenirliliğinin artırılması için madde sayısının artırılması ve ölçme ortamında olabildiğince tesadüfi hataların azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada güvenirliliğin sağlanabilmesi için uzman görüşleri doğrultusunda ölçme aracının madde sayısı olabildiğince fazla tutulmaya çalışılarak ölçme aracının duyarlılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçten sonra son haline getirilen anket, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmenine pilot uygulama olarak yapılmış ve anketin örnekleme uygun kişiler tarafından tekrar gözden geçirilmesi sağlanmış ve

dil, anlatım açısından tespit edilen yanlış ifadeler düzeltilmiştir. Bu sayede örneklem grubuna uygulanacak olan ölçme aracının hedef kitleye hitap etme durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ek olarak anketin ilave düşünceler kısmında yapılacak olan içerik analizi bir sosyal bilgiler öğretimi alan uzmanına inceletilerek kodlamalar yaptırılmış ve nitel verilerin de geçerlik güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca anket hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılarak araştırmanın gönüllülük esasına göre yapıldığı, araştırmaya katılım sağlayanların kimlik bilgilerinin alınmayacağı ve açıklanmayacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte veri toplama süreci yüz yüze ortamda değil elektronik ortamda yürütülerek katılımcıların düşüncelerini objektif bir şekilde aktarmaları ve gerçek düşüncelerini yansıtmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiş ve alan uzmanı bir kişi tarafından aynı veriler tekrar analiz edilerek analizlerin kontrolü yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde toplanan veriden hareketle araştırmanın temel problemi ve bu probleme bağlı olarak incelenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkiye çapında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan anket çalışmasının analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar farklı başlıklar altında sunulmuştur. Aşağıda elde edilen bulgular sunulmuştur:

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Altyapıya Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde altyapıya yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla 5 adet likert tipi soru katılımcılara yöneltilmiştir. 386 sosyal bilgiler öğretmenin tamamı sorulara cevap vermiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu cevapların analiz sonuçları Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların uzaktan eğitimde altyapıya yönelik görüşleri

Anket Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.	4,7	36,5	16,3	33,4	9,1
Sahip olduğum teknolojik araç gereçler (bilgisayar, tablet vb.) uzaktan eğitim yapabilmem için yeterlidir.	6,0	15,3	4,4	57,5	16,8

Tablo 10'un devamı

Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.	18,7	42,2	14,5	21,8	2,8
Uzaktan eğitimde kullandığım EBA platformu verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır.	3,9	16,1	22,0	48,2	9,8
Uzaktan eğitimde kullandığım programlar (ZOOM vb.) etkili bir eğitim vermemi sağlamaktadır.	3,9	18,7	20,5	49,0	8,0

Tablo 10'daki bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin %41,2'si "uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir." ifadesine "katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum" cevabını vermişken, %42,5'i "kesinlikle katılıyorum/katılıyorum" cevabı vermiştir. %16,3'ü ise "ne katılıyorum ne katılmıyorum" cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmiştir. Bu sonuçlara göre ülkemizin altyapısının uzaktan eğitime uygun olup olmadığına dair katılımcılar küçük bir farkla da olsa altyapının uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 10'daki bulgulara göre "sahip olduğum teknolojik araç gereçler (bilgisayar, tablet vb.) uzaktan eğitim yapabilmem için yeterlidir." ifadesine katılımcı öğretmenlerin birçoğu yeterli teknolojik araç gereçlere sahip olduklarını belirtmiştir. "Katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabı vererek yeterli teknolojik araç gereçlere sahip olduğunu düşünen katılımcı oranı %74,3'tür. Katılımcı öğretmenlerin %21,3'ünün "katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap verirken %4,4'ü "ne katılıyorum ne katılmıyorum" cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmişlerdir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi "öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir." ifadesine katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerinin teknolojik hazırbulunuşluk seviyesinin uzaktan eğitim için yeterli olmadığını belirtmiştir. "Katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabı vererek öğrencilerinin teknolojik hazırbulunuşluk seviyesinin uzaktan eğitim için yeterli olmadığını düşünen katılımcı oranı %60,9'dur. Katılımcı öğretmenlerin %24,6'sı "katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermiştir. %14,5'i ise "ne katılıyorum ne katılmıyorum" cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmişlerdir.

“Uzaktan eğitimde kullandığım EBA platformu verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır.” ifadesine katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası EBA platformunun uzaktan eğitimin kalitesini arttırdığını belirtmiştir. “Katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı vererek EBA platformunun uzaktan eğitimin kalitesini arttırdığını düşünen katılımcı oranı %57,0’dır. Katılımcı öğretmenlerin %22,6’sı “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vererek kararsız bir görüş bildirenlerin oranı ise %20,5’tir.

Altyapıyla ilgili olarak katılımcılara yöneltilen son ifade olan “Uzaktan eğitimde kullandığım programlar (ZOOM vb.) etkili bir eğitim vermemi sağlamaktadır.” Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası ZOOM vb. programların uzaktan eğitimde etkili bir eğitim verilmesini sağladığını belirtmiştir. “Katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı vererek ZOOM vb. programların uzaktan eğitimde etkili bir eğitim verilmesini sağladığını düşünen katılımcı oranı %58,0’dır. Katılımcı öğretmenlerin %20,0’ı “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vererek kararsız bir görüş bildirenlerin oranı ise %22,0 çıkarak kesinlikle katılmıyorum/katılmıyorum cevabı veren katılımcılardan daha fazladır.

4.1.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde altyapıyla ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde altyapıya yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve görev yeri değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız ki- kare testi uygulanmıştır. Yapılan uygulamaya göre anlamlı farklılık tespit edilen maddeler tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 11 bütün değişkenler bakımından anlamlı farklılık oluşan maddeleri göstermektedir.

Tablo 11

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde altyapı ve yazılımla ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları (anlamli farklılık tespit edilen maddeler)

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Kıdem		Öğrenim Durumu		Görev Yeri	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.	8,31	0,08	41,19	0,00	4,85	0,30	46,91	0,00
Sahip olduğum teknolojik araç gereçler (bilgisayar, tablet vb.) uzaktan eğitim yapabilmem için yeterlidir.	13,2	0,01	25,01	0,06	3,57	0,46	14,19	0,28
Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.	14,0	0,00	37,32	0,00	3,81	0,43	31,71	0,00
Uzaktan eğitimde kullandığım EBA platformu verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır.	9,88	0,04	17,99	0,32	3,37	0,49	13,37	0,34
Uzaktan eğitimde kullandığım programlar (ZOOM vb.) etkili bir eğitim vermemi sağlamaktadır.	3,28	0,51	19,00	0,26	6,28	0,17	20,90	0,052

(p<0,05)

Tablo 11’de belirtilen bulgular cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yeri değişkenlerine göre açıklanmıştır. Tabloda belirtilen değişkenler için toplam yedi anlamli farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar aşağıda belirtilmiştir:

4.1.1.1. Cinsiyet değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 11’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni açısından anlamli farklılık olan üç madde mevcuttur. Bu maddelerden ilki “Sahip olduğum teknolojik araç gereçler (bilgisayar, tablet vb.) uzaktan eğitim yapabilmem için yeterlidir.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin sahip olduğu teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	10	32	12	120	21	195
		Beklenen Sayım	11,6	29,8	8,6	112,2	32,8	195,0
	Erkek	Sayım	13	27	5	102	44	191
		Beklenen Sayım	11,4	29,2	8,4	109,8	32,2	191,0

Tablo 12’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim yapabilmeleri için sahip oldukları teknolojik araç gereçlerin yeterli düzeyde olduğuna dair kadın öğretmenlerden 112’sinin katılıyorum cevabı vermesi beklenirken, 120’sinin katılıyorum cevabı verdiği, 32’sinin kesinlikle katılıyorum cevabı vermesi beklenirken, 21 kadın öğretmenin bu görüşe kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerde katılıyorum cevabı vermesi beklenen katılımcı sayısı 109 iken, 102’sinin katılıyorum cevabı verdiği, 32 erkek öğretmenin kesinlikle katılıyorum cevabı vermesi beklenirken, 44’ünün kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılım gösteren kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında erkek öğretmenler uzaktan eğitim için yeterli teknolojik araç gereçlere sahip oldukları konusunda kadın öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüş belirtmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak meydana gelen ikinci anlamlı fark “Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.” maddesindedir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk seviyesinin yeterli olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları:

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	39	92	31	31	2	195
		Beklenen Sayım	36,4	82,3	28,3	42,4	5,6	195,0
	Erkek	Sayım	33	71	25	53	9	191
		Beklenen Sayım	35,6	80,7	27,7	41,6	5,4	191,0

Tablo 13'te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre çalışmaya katılan kadın öğretmenlerden, öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olduğuna dair 82'sinin katılmıyorum cevabı vermesi beklenirken, 92'sinin katılmıyorum cevabı verdiği, 42'sinin katılıyorum cevabı vermesi beklenirken 31'inin bu görüşe katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerde 80 öğretmenin katılmıyorum cevabı vermesi beklenirken, 71'inin katılmıyorum cevabı verdiği, 41'inin katılıyorum cevabı vermesi beklenirken 53'ünün bu görüşe katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Tablodan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılım gösteren kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında erkek öğretmenlerin, öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk düzeylerinin uzaktan eğitim için yeterli olduğu konusunda kadın öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak meydana gelen üçüncü anlamlı fark "Uzaktan eğitimde kullandığım EBA platformu verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır." maddesindedir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların uzaktan eğitimde alt yapı ile ilgili cinsiyet değişkeni açısından EBA'nın verilen eğitimin kalitesini arttırıp arttırmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları:

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	8	35	53	80	19	195
		Beklenen Sayım	7,6	31,3	42,9	94,0	19,2	195,0
	Erkek	Sayım	7	27	32	106	19	191
		Beklenen Sayım	7,4	30,7	42,1	92,0	18,8	191,0

Tablo 14'te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre çalışmaya katılan kadın öğretmenlerden, EBA platformunun uzaktan eğitimin kalitesini arttırdığına dair 42'sinin ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermesi beklenirken, 53'ünün ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı verdiği, 94'ünün katılıyorum cevabı vermesi beklenirken 80'inin bu görüşe katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerde ise 42'sinin ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermesi beklenirken, 32'sinin ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı verdiği, 92'sinin katılıyorum cevabı vermesi beklenirken 106'sının bu görüşe katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Tablodan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, EBA platformunun uzaktan eğitimin kalitesini arttırması konusunda daha yüksek oranda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Yukarıda elde edilen bulgulardan hareketle toplamda uzaktan eğitimde altyapı boyutu açısından üç maddede kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yukarıda analizi yapılan ve anlamlı farklılık tespit edilen tüm maddelerde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre sahip oldukları teknolojik araç gereçlerin uzaktan eğitim için yetersiz olduğunu düşünürken, aynı

şekilde öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk düzeylerinin de yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimde EBA'nın verilen eğitimin kalitesini erkek katılımcılara kıyasla daha az arttırdığını düşünmektedirler.

4.1.1.2. Mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 11'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkeni bakımından beklenen farklılık oluşturan toplamda iki madde mevcuttur. Bu maddelerden ilki “Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların uzaktan eğitimde altyapı ile ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından ülkemizin altyapısının uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Mesleki Kıdem	0-5	Sayım	0	14	6	23	12	55
	Yıl	Beklenen	2,6	20,1	9,0	18,4	5,0	55,0
		Sayım						
	6-10	Sayım	6	35	22	50	12	125
	Yıl	Beklenen	5,8	45,7	20,4	41,8	11,3	125,0
		Sayım						
	11-15	Sayım	5	33	15	32	5	90
	Yıl	Beklenen	4,2	32,9	14,7	30,1	8,2	90,0
		Sayım						
	16-20	Sayım	1	21	9	12	1	44
	Yıl	Beklenen	2,1	16,1	7,2	14,7	4,0	44,0
		Sayım						
	21	Sayım	6	38	11	12	5	72
	Yıl	Beklenen	3,4	26,3	11,8	24,1	6,5	72,0
	ve	Sayım						
	Üstü							

Tablo 15'te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.” görüşüne 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 20'sinin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 14'ü katılmadığı yönünde karar belirtmiştir. 0-5 yıl arasında mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerden 18'inin ilgili maddeye "katılıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 23'ü "katılıyorum" cevabını vermiştir. Yine bu mesleki kıdeme bulanan öğretmenlerin 5'inin "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermesi beklenirken, 12'si "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 45'inin "katılmıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 35'i katılmadığı yönünde cevap belirtmiştir. 0-6 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 41'inin verilen soruya "katılıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 50'si "katılıyorum" cevabını vermiştir. Diğer mesleki kıdem yıllarında ise 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ilgili maddeye katılmadığını söyleyenlerin sayısı beklenen sayısından fazladır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ise 26'sının "katılmıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 38'i katılmadığı yönünde cevap belirtmiştir. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 24'ünün verilen soruya katılıyorum şeklinde cevap vermesi beklenirken, 12'si katılıyorum cevabını vermiştir.

Yukarıda açıklanan bulgulara göre 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında "Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir." maddesi için farklılık ortaya çıktığı görülmektedir.. Bulgulara göre mesleki kıdem arttıkça uzaktan eğitim için Türkiye'nin internet altyapısının uygun olmadığı görüşü beklenenden daha az, mesleki kıdem azaldıkça Türkiye'nin internet altyapısının uzaktan eğitime uygun olmadığı görüşü beklenenden daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Tablo 11'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık oluşturan ikinci madde "Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir." ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların uzaktan eğitimde altyapı ile ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	Sayım	16	23	4	11	1	55
		Beklenen	10,3	23,2	8,0	12,0	1,6	55,0
	6-10 Yıl	Sayım	35	57	16	16	1	125
		Beklenen	23,3	52,8	18,1	27,2	3,6	125,0
	11-15 Yıl	Sayım	12	39	13	23	3	90
		Beklenen	16,8	38,0	13,1	19,6	2,6	90,0
	16-20 Yıl	Sayım	4	17	7	13	3	44
		Beklenen	8,2	18,6	6,4	9,6	1,3	44,0
	21 Yıl ve Üstü	Sayım	5	27	16	21	3	72
		Beklenen	13,4	30,4	10,4	15,7	2,1	72,0

Tablo 16’da gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.” görüşüne 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 10’unun kesinlikle katılmadığı şeklinde cevap vermesi beklenirken, 16’sı kesinlikle katılmadığı yönünde cevap belirtmiştir. 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 23’ünün kesinlikle katılmadığı şeklinde cevap vermesi beklenirken, 35’i kesinlikle katılmadığı yönünde cevap belirtmiş, 27’sinin katılıyorum şeklinde cevap vermesi beklenirken, 16’sı katılıyorum yönünde cevap vermiştir. Diğer mesleki kıdem gruplarından 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kesinlikle katılmadığı söyleyenlerin sayısı beklenen sayısından fazladır. Katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını verenlerin sayısı ise beklenenden daha yüksektir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ise 13’ünün kesinlikle katılmadığı şeklinde cevap vermesi beklenirken, beşi kesinlikle katılmadığı yönünde cevap belirtmiştir. Ayrıca yine aynı mesleki kıdem grubunda olan öğretmenlerden 15’inin katılıyorum şeklinde cevap vermesi beklenirken, 21’i katılıyorum şeklinde cevap belirtmiştir.

Yukarıda açıklanan bulgulara göre 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında “Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.” maddesi için farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Bulgulara göre mesleki kıdem arttıkça öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli seviyede olduğu görüşü beklenenden daha yüksek seviyede çıkarken mesleki kıdem yılı azaldıkça öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli seviyede olmadığı görüşü beklenenden daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

4.1.1.3. Öğrenim durumu ve görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrenim durumu değişkeni bakımından yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Tablo 11’de görüldüğü gibi görev yapılan yer değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturan ilk madde “Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların uzaktan eğitimde altyapı ile ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından ülkemizin internet altyapısının uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev	İl Merkezi	Sayım	10	99	31	51	14	205
		Beklenen Sayım	9,6	74,9	33,5	68,5	18,6	205,0
Yerleşim Yeri	İlçe Merkezi	Sayım	4	27	20	37	8	96
		Beklenen Sayım	4,5	35,1	15,7	32,1	8,7	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	1	7	5	14	0	27
		Beklenen Sayım	1,3	9,9	4,4	9,0	2,4	27,0
	Köy	Sayım	3	8	7	27	13	58
		Beklenen Sayım	2,7	21,2	9,5	19,4	5,3	58,0

Tablo 17’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.” görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 74’ünün “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 99’u “katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Yine il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 68’inin “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 51’i “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. İlçe merkezlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden 35’inin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 27’si “katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Kasaba ve beldelerde de katılmadığını söyleyen katılımcı sayısı beklenen sayısından düşüktür. Köylerde görev yapan öğretmenlerden ise 21’inin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 8’i “katılmıyorum” yönünde cevap belirtmiştir. Yine köylerde görev yapan öğretmenlerden 19’unun “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 27’si “katılıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Beşinin “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 13’ü “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenler ile köylerde görev yapan öğretmenler arasında “Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.” maddesi için farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre il merkezinde uzaktan eğitim için Türkiye’nin internet altyapısı uygun değildir görüşüne, “katılmıyorum” cevabı beklenenden daha fazla iken, “katılıyorum” cevabı ise beklenenden daha azdır. Köylerde ise uzaktan eğitim için Türkiye’nin internet alt yapısı uygun değildir görüşüne, “katılmıyorum” cevabı beklenenden daha az iken, “katılıyorum” cevabı ise beklenenden daha fazladır. “Kesinlikle katılıyorum” cevabı ise beklenenden yine fazladır. Tüm bu veriler ışığında uzaktan eğitim için Türkiye’nin internet altyapısının köydeki öğretmenlere göre il merkezindeki öğretmenlerce daha iyi bulunduğu görülmektedir. Tablo 11’de görüldüğü gibi görev yapılan yerleşim yeri değişkeni bakımından farklılık oluşturan ikinci madde “Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Katılımcıların uzaktan eğitimde altyapı ile görev yapılan yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına dair ki- kare sonuçları:

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev	İl Merkezi	Sayım	26	82	37	52	8	205
		Beklenen	38,2	86,6	29,7	44,6	5,8	205,0
Yapılan	İlçe Merkezi	Sayım	19	40	14	22	1	96
		Beklenen	17,9	40,5	13,9	20,9	2,7	96,0
Yerleşim	Kasaba/Belde	Sayım	9	9	3	6	0	27
		Beklenen	5,0	11,4	3,9	5,9	,8	27,0
Yeri	Köy	Sayım	18	32	2	4	2	58
		Beklenen	10,8	24,5	8,4	12,6	1,7	58,0

Tablo 18’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.” görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 38’inin “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 26’sı “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin 44’ünün “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 52’si “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. İlçe merkezleri ve kasaba/beldelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden ilgili maddeye katılmadığını söyleyen öğretmen sayısı beklenen sayısından düşüktür. Köylerde görev yapan öğretmenlerden ise 10’unun “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 18’i “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. 24’ünün “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 32’si “katılmıyorum” yönünde cevap belirtmiştir. Yine köylerde görev yapan öğretmenlerden 12’sinin “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 4’ü “katılıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir.

Açıklanan bulgulardan hareketle il merkezinde görev yapan öğretmenler ile köylerde görev yapan öğretmenler arasında “Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.” maddesi için

köyde çalışan öğretmenler aleyhine farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle il merkezinde çalışan katılımcılar öğrencilerinin uzaktan eğitim için teknolojik hazırbulunuşluklarını köydeki meslektaşlarına göre daha yüksek bulmaktadırlar.

4.2. Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri

Katılımcılara uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla 11 adet likert tipi soru yöneltilmiştir. 386 sosyal bilgiler öğretmenin tamamı bu başlık altındaki sorulara cevap vermiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu cevapların analiz sonuçları Tablo 19’ da gösterilmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri

Anket Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilmekteyim.	44,0	43,5	8,0	3,4	1,0
Uzaktan eğitimde öğrencilerim yüz yüze eğitime göre dersime daha çok ilgilidirler.	43,5	46,9	6,5	2,1	1,0
Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.	32,4	47,2	14,8	4,4	1,3
Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumludur.	11,7	28,2	33,4	24,9	1,8
Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim.	6,5	13,7	9,8	55,2	14,8
Uzaktan eğitimde kullanabileceğim materyaller yüz yüze eğitime göre zengindir.	16,6	40,9	15,0	22,5	4,9

Tablo 19'un devamı

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.	31,9	54,4	10,4	2,6	0,8
Uzaktan eğitimde kullandığım materyaller yüz yüze eğitime göre daha zengindir.	20,2	43,8	10,6	20,7	4,7
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirir.	29,8	52,1	10,9	6,7	0,5
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok etkili öğrenmeyi sağlar.	37,6	51,6	7,3	2,3	1,3
Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımaz.	5,2	24,1	24,1	35,8	10,9

Tablo 19'daki verilere bakıldığında “Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilmekteyim.” ifadesine katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılamadıklarını belirtmiştir. Katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabı vererek uzaktan eğitime göre yüz yüze eğitimde öğrencilerin daha aktif olduklarını düşünen katılımcı oranı %87,5'tir. Katılımcı öğretmenlerin %4,4,'ünün katılıyorum/kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. %14,8'i ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmişlerdir.

Tablo 19'a bakıldığında “Uzaktan eğitimde öğrencilerim yüz yüze eğitime göre dersime daha çok ilgilidirler.” ifadesine katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitimde öğrencilerin yüz yüze eğitime göre derslerinde daha az ilgili olduklarını belirtmiştir. Katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabı vererek uzaktan eğitime göre yüz yüze eğitimde öğrencilerin derslere daha çok ilgili olduklarını düşünen katılımcı oranı %90,4'tür. Katılımcı öğretmenlerin %3,1'i katılıyorum/kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. %6,5'i ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmişlerdir.

Önceki iki maddedeki eğilim “Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.” maddesinde de kendisini göstermektedir. Nitekim katılımcıların büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitimde derslerin daha az eğlenceli geçtiğini belirtmiştir.

Katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabı vererek uzaktan eğitimde derslerin daha az eğlenceli geçtiğini düşünen katılımcı oranı %79,6'dır. Katılımcı öğretmenlerin %5,7'si katılıyorum/kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. %14,8'i ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin %39,9'u "Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumludur." ifadesine katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişken, %26,7'si katılıyorum/kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. %33,4'ü ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcılar küçük bir farkla da olsa öğrencilerin uzaktan eğitimde sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğunun "Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim." ifadesine katıldığı tespit edilmiştir. İlgili maddeye "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap vererek öğretmen merkezli bir eğitim verdiklerini söyleyen katılımcı oranı %70,0'dir. Katılımcı öğretmenlerin %20,2'si "katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap verirken %9,8'i ise "ne katılıyorum ne katılmıyorum" cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmişlerdir.

Ankette yer alan "Uzaktan eğitimde kullanabileceğim materyaller yüz yüze eğitime göre zengindir." maddesine çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası katılmamaktadır. Uzaktan eğitimde kullanılan öğretim materyallerinin yüz yüze eğitime göre daha zengin olduğu görüşüne %57,5'i "katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum" cevabı verirken, %27,4'ü "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap belirtmiştir. %15'i ise "ne katılıyorum ne katılmıyorum" cevabı vermiştir.

"Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime göre daha etkilidir." anket maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %85,3'ü "katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum" cevabı vererek oldukça yüksek bir oranla yüz yüze eğitimin öğrenme çıktılarının uzaktan eğitime göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. %3,4 gibi çok küçük bir oranla da olsa uzaktan eğitimin

öğrenme çıktılarının daha etkili olduğu görüşünü belirtenler vardır. Bu konuda kararsız kalan öğretmenlerin oranı ise 10,4'tür.

Ankette katılımcılara daha önce materyal kullanımıyla ilgili yöneltilen genel madde haricinde bizzat kendi uygulamalarına dair de “Uzaktan eğitimde kullandığım materyaller yüz yüze eğitime göre daha zengindir.” şeklinde bir madde sunulmuştur. Katılımcıların %64,0'ü bu maddeye “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %25,4'ü “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı verirken, %10,6'sı ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vererek kararsız bir görüş belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrenme öğretme süreci alt problemi altındaki bir diğer madde “Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirir.” maddesidir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%81,9) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha fazla duyu organını harekete geçirdiği fikrine katılmazken, sadece %7,2'si bu maddeye katılmaktadır. 10,9'u ise kararsız bir görüş belirtmiştir.

Tablo 19'daki verilere bakıldığında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha etkili bir şekilde öğrenmeyi sağladığı ifadesine katılımcı öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (%89,2) “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı vermiştir. Bu cevapla oldukça yüksek bir oranla yüz yüze eğitimin daha etkili öğrenme sağladığı görüşüne destek vermişlerdir. Katılımcıların sadece %3,6'sı “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı verirken, %7,3'ü ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vermiştir.

Uzaktan eğitimde öğrenme öğretme süreciyle ilgili son madde olan “Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime olanak sağlamaz.” ifadesine katılımcıların %29,3'ü katılmadığını belirtirken, %46,7'si katılıyorum cevabı vererek uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımadığı görüşünü belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %24,1'i ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yeri değişkenlerine bağlı olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız ki- kare testi uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda farklılık tespit edilen maddeler tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 20 bütün değişkenler bakımından anlamlı farklılık oluşan maddeleri göstermektedir.

Tablo 20

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Kıdem		Öğrenim Durumu		Görev Yeri	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilirim.	9,58	0,04	26,97	0,04	9,12	0,058	19,99	0,06
Uzaktan eğitimde öğrencilerim yüz yüze eğitime göre dersime daha çok ilgilidirler.	5,35	0,25	18,12	0,31	5,97	0,20	8,75	0,72
Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.	4,62	0,32	25,55	0,06	10,17	0,03	24,76	0,01
Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumludur.	7,90	0,09	32,83	0,00	1,18	0,88	8,92	0,70
Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim.	2,75	0,60	30,21	0,01	3,44	0,48	28,16	0,00
Uzaktan eğitimde kullanabileceğim materyaller yüz yüze eğitime göre zengindir.	2,18	0,70	12,25	0,72	4,59	0,33	7,54	0,82
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.	4,95	0,29	16,15	0,44	10,48	0,03	9,42	0,66

Tablo 20'nin devamı

Uzaktan eğitimde kullandığım materyaller yüz yüze eğitime göre daha zengindir.	4,80	0,30	19,67	0,23	5,77	0,21	9,50	0,65
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirir.	4,84	0,30	15,12	0,51	12,50	0,01	12,99	0,36
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok etkili öğrenmeyi sağlar.	6,41	0,17	15,04	0,52	4,00	0,40	3,65	0,98
Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımaz.	3,50	0,47	17,60	0,34	8,43	0,07	28,69	0,00
(p<0,05)								

4.2.1.1. Cinsiyet değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 20'ye bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olan bir maddeye rastlanmıştır. Bu madde: “Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilirmekteyim.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Katılımcıların öğrenme-öğretme süreciyle ilgili cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılıp kalamadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	83	84	22	6	0	195
		Beklenen Sayım	85,9	84,9	15,7	6,6	2,0	195,0
	Erkek	Sayım	87	84	9	7	4	191
		Beklenen Sayım	84,1	83,1	15,3	6,4	2,0	191,0

Tablo 21’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılınabildiğine dair kadın öğretmenlerden 15’inin “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vermesi beklenirken 22’sinin “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı verdiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerde ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vermesi beklenen katılımcı sayısı 15 iken bu sayı 9 olarak gerçekleşmiştir. Gerçekleştirilen ki-kare analizine göre araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tablo 21’de belirtilen sonuçlara göre “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevaplarına doğru bir yığılma olduğu ve kadın öğretmenlerin kararsızlık oranının beklenenden daha yüksek, erkek öğretmenlerde ise daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca beklenen kararsız cevaplar kadınlarda sola erkeklerde sağa kaymıştır.

4.2.1.2. Mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 20’de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkeni bakımından bir farklılık oluşturan ilk madde “Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilmekteyim.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 22’te gösterilmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların öğrenme-öğretme süreciyle ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre öğrencileri daha aktif kılıp kılmadığına dair ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,0	
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	Sayım	24	26	4	1	0	55
		Beklenen Sayım	24,2	23,9	4,4	1,9	,6	55,0
	6-10 Yıl	Sayım	66	43	12	4	0	125
		Beklenen Sayım	55,1	54,4	10,0	4,2	1,3	125,0
	11-15 Yıl	Sayım	33	49	5	1	2	90
		Beklenen Sayım	39,6	39,2	7,2	3,0	,9	90,0
	16-20 Yıl	Sayım	22	17	1	4	0	44
		Beklenen Sayım	19,4	19,2	3,5	1,5	,5	44,0
	21 Yıl ve Üstü	Sayım	25	33	9	3	2	72
		Beklenen Sayım	31,7	31,3	5,8	2,4	,7	72,0

Tablo 22’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilmekteyim.” görüşüne 6-10 yıl

arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 55'inin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 66'sı kesinlikle katılmadığı yönünde cevap belirtmiştir. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 31'inin verilen soruya "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 25'i "kesinlikle katılmıyorum" cevabını vermiştir. Diğer mesleki kıdem grupları olan 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden "kesinlikle katılmıyorum" cevabı vermesi beklenen öğretmen sayısı beklenenden daha düşükken, 0-5 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdem grubunda ise beklenen ve verilen cevapların oranı birbirine çok yakındır. Tablo 22'den elde edilen verilere göre 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında "Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilmekteyim." maddesi için farklılık bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, öğrencilerini uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersinde daha aktif kıldıkları görüşüne sahiplerdir. Tablo 20'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık oluşturan ikinci madde "Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumludur." ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Katılımcıların öğrenme-öğretme süreciyle ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olup olmadığına dair ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	Sayım	3	18	22	11	1	55
		Beklenen Sayım	6,4	15,5	18,4	13,7	1,0	55,0
	6-10 Yıl	Sayım	20	29	46	29	1	125
		Beklenen Sayım	14,6	35,3	41,8	31,1	2,3	125,0
	11-15 Yıl	Sayım	7	35	25	23	0	90
		Beklenen Sayım	10,5	25,4	30,1	22,4	1,6	90,0
	16-20 Yıl	Sayım	9	11	14	10	0	44
		Beklenen Sayım	5,1	12,4	14,7	10,9	,8	44,0
	21 Yıl ve Üstü	Sayım	6	16	22	23	5	72
		Beklenen Sayım	8,4	20,3	24,1	17,9	1,3	72,0

Tablo 23’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumludur.” görüşüne 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 35’inin katılmadığı şeklinde cevap vermesi beklenirken, bu sayı 29 olarak gerçekleşmiştir. 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 25’inin katılmadığı şeklinde cevap vermesi beklenirken, 35’i katılmadığı yönünde cevap belirtmiştir. Diğer mesleki kıdem gruplarından ise her ne kadar anlamlı bir farklılık tespit edilemese de 16-20 ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden katılmadığı söyleyenlerin sayısı beklenen sayısından azdır. Tablo 23’den elde edilen verilere göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ilgili madde için farklılık bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumunun daha olumsuz olduğunu düşünmektedir. Tablo 20’de belirtildiği gibi mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık oluşturan üçüncü madde “Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili mesleki kıdem değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim verip vermediğine dair ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Mesleki Kıdem	0-5	Sayım	8	12	4	27	4	55
	Yıl	Beklenen	3,6	7,6	5,4	30,3	8,1	55,0
		Sayım						
	6-10	Sayım	6	13	14	69	23	125
	Yıl	Beklenen	8,1	17,2	12,3	69,0	18,5	125,0
		Sayım						
	11-15	Sayım	2	11	10	48	19	90
	Yıl	Beklenen	5,8	12,4	8,9	49,7	13,3	90,0
		Sayım						
	16-20	Sayım	6	3	4	25	6	44
	Yıl	Beklenen	2,8	6,0	4,3	24,3	6,5	44,0
		Sayım						
	21 Yıl ve Üstü	Sayım	3	14	6	44	5	72
		Beklenen	4,7	9,9	7,1	39,7	10,6	72,0
		Sayım						

Tablo 24’te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim.” görüşüne 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 13’ünün “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 19’u “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 10’unun verilen soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 5’i “katılıyorum” cevabını vermiştir. Buna göre 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ilgili madde için farklılık bulunduğu söylenebilir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre, uzaktan eğitimde öğretmen merkezli eğitimi daha çok tercih ettiklerine yönelik bir değerlendirme yapılabilir.

4.2.1.3. Öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturan üç madde mevcuttur. Bu maddelerden ilki “Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre derslerinin daha eğlenceli geçip geçmediğine dair ki- kare sonuçları

		Likert 5’li seçenekler					Toplam
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans Sayım	107	159	48	16	2	332
	Beklenen Sayım	107,5	156,5	49,0	14,6	4,3	332,0
	Lisansüstü Sayım	18	23	9	1	3	54
	Beklenen Sayım	17,5	25,5	8,0	2,4	,7	54,0

Tablo 25’te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.” görüşüne lisans mezunu öğretmenlerden 156’sının “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 159’u katılmadığını belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 25’inin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 23’ü “katılmıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Tablodan elde edilen veriye göre lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler arasında ilgili madde açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lisans seviyesinde eğitimi olanlara göre uzaktan eğitimde derslerinin daha eğlenceli geçtiğini düşünmektedirler. Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturan ikinci madde “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 26’te gösterilmiştir.

Tablo 26

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre öğrenme çıktılarının daha etkili olup olmadığına dair ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans	Sayım	107	185	31	8	1	332
		Beklenen Sayım	105,8	180,6	34,4	8,6	2,6	332,0
	Lisansüstü	Sayım	16	25	9	2	2	54
		Beklenen Sayım	17,2	29,4	5,6	1,4	,4	54,0

Tablo 26’da gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” görüşüne Lisans mezunu öğretmenlerden 180’ninin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 185’i bu yönde cevap belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 29’unun “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 25’i “katılmıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre lisans

ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler arasında “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesi için anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lisans seviyesindeki öğretmenlere oranla öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturan üçüncü madde “Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirir.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirip geçirmediğine dair ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans	Sayım	99	177	30	25	1	332
		Beklenen Sayım	98,9	172,9	36,1	22,4	1,7	332,0
	Lisansüstü	Sayım	16	24	12	1	1	54
		Beklenen Sayım	16,1	28,1	5,9	3,6	,3	54,0

Tablo 27’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirir.” görüşüne lisans mezunu öğretmenlerden 172’sinin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, bu sayı 177 olarak gerçekleşmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 28’inin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, daha düşük sayıda (f=24) katılmıyorum cevabı verilmiştir. Ayrıca Lisans mezunu öğretmenlerden 36’sı “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 30’u “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden beşinin “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, bu sayı 12 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre lisans ve lisansüstü eğitim

seviyesine sahip öğretmenler arasında “Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirir.” maddesi için anlamlı farklılık bulunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimin daha çok duyu organını harekete geçirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimin daha çok duyu organını harekete geçirmesi konusunda beklenenden daha yüksek düzeyde cevaplar vermişlerdir.

4.2.1.4. Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 20’de görüldüğü gibi görev yapılan yer değişkeni bakımından farklılık oluşturan üç madde mevcuttur. Bu maddelerden ilki “Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından uzaktan eğitimde derslerin daha eğlenceli geçip geçmediğine dair ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	56	110	28	8	3	205
		Beklenen Sayım	66,4	96,7	30,3	9,0	2,7	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	30	36	23	6	1	96
		Beklenen Sayım	31,1	45,3	14,2	4,2	1,2	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	16	8	2	1	0	27
		Beklenen Sayım	8,7	12,7	4,0	1,2	,3	27,0
	Köy	Sayım	23	28	4	2	1	58
		Beklenen Sayım	18,8	27,3	8,6	2,6	,8	58,0

Tablo 28’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.” görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden

66'sının "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 56'sı "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Kasaba/beldelerde çalışan katılımcılardan 8'inin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 16'sı bu yönde cevap belirtmiştir. Köylerde görev yapan öğretmenlerden 18'inin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 23'ü kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen veriye bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenler ile kasaba/beldeler ve köylerde görev yapan öğretmenler arasında ilgili madde açısından farklılık bulunmaktadır. Bulgulara göre il merkezinde görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde derslerinin daha eğlenceli geçmesi açısından daha olumlu bir görüş bildirirken, kasaba/belde ve köylerde çalışan öğretmenler derslerin eğlenceli geçmesi konusunda daha olumsuz bir görüş belirtmişlerdir.

Tablo 20'de görüldüğü gibi görev yapılan yer değişkeni bakımından farklılık oluşturan ikinci madde "Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim." ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim verip vermediğine dair ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	9	28	14	120	34	205
		Beklenen	13,3	28,1	20,2	113,1	30,3	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	4	15	13	49	15	96
		Beklenen	6,2	2	9,5	53,0	14,2	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	7	1	4	13	2	27
		Beklenen	1,7	3,7	2,7	14,9	4,0	27,0
	Köy	Sayım	5	9	7	31	6	58
		Beklenen	3,8	8,0	5,7	32,0	8,6	58,0
		Sayım						

Tablo 29'da gösterilen ki- kare sonuçlarına göre "Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim." görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 113'ünün "katılıyorum" şeklinde cevap

vermesi beklenirken, 120'si bu yönde cevap vermiştir. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerden 53'ünün "katılıyorum" şeklinde cevap vermesi beklenirken, 49'u "katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Kasaba/beldelerde ve köylerde ise verilen cevaplar beklenen sayımdan daha düşük çıkmıştır. Elde edilen veriye bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenler ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında "Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor." maddesi için farklılık bulunduğu belirtilebilir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim verdikleri yönündeki cevaplar beklenenden daha yüksek çıkmışken, ilçelerde kasaba/belde ve köylerde çalışan katılımcılar açısından maddeyle ilgili gerçekleşen sayılar beklenenden daha azdır. Tüm bu veriler ışığında il merkezinde çalışan öğretmenler kasaba/ belde ve köylerde çalışan öğretmenlere oranla uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Görev yapılan yer değişkeni bakımından farklılık oluşturan üçüncü madde "Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımaz." ifadesidir (Bkz. Tablo 20). Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Katılımcıların görüşlerine göre, uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanıyıp tanımamasına dair ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	13	54	53	69	16	205
		Beklenen Sayım	10,6	49,4	49,4	73,3	22,3	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	3	28	21	36	8	96
		Beklenen Sayım	5,0	23,1	23,1	34,3	10,4	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	2	5	5	6	9	27
		Beklenen Sayım	1,4	6,5	6,5	9,7	2,9	27,0
	Köy	Sayım	2	6	14	27	9	58
		Beklenen Sayım	3,0	14,0	14,0	20,7	6,3	58,0

Tablo 30’da gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımaz.” görüşüne il merkezinde ve köyde görev yapan öğretmenlerden sırasıyla 49’unun ve 14’ünün “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, sırasıyla 54 ve 6’sının bu yönde cevap verdiği tespit edilmiştir. İl merkezinde ve köyde görev yapan öğretmenlerden sırasıyla 73 ve 20’sinin “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, sırasıyla 69 ve 27’si “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen veriye bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenler ile köylerde görev yapan öğretmenler arasında “Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımaz.” maddesi için farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre köyde görev yapan öğretmenler ilde görev yapan öğretmenlere kıyasla uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir eğitim olanağı sunmadığını düşünmektedir.

4.3. Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Katılımcılara ankette uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla altı likert tipi soru yöneltilmiştir. 386 sosyal bilgiler öğretmenin tamamı sorulara cevap vermiştir. Katılımcıların sorulara vermiş olduğu cevapların analiz sonuçları Tablo 31’ de gösterilmiştir.

Tablo 31

Katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşleri

Anket Maddeleri			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
			%	%	%	%	%
Uzaktan eğitimde süreç	değerlendirmesini etkili bir şekilde	gerçekleştirmekteyim.	11,9	34,2	22,8	29,8	1,3
Uzaktan eğitimde sonuç	değerlendirmesini etkili bir şekilde	gerçekleştirmekteyim.	12,2	39,4	23,3	24,1	1,0
Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim	ölçme ve değerlendirme yüz yüze	eğitime göre daha kolaydır.	20,2	56,5	8,8	13,2	1,3

Tablo 31'in devamı

Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.	27,5	57,3	8,8	5,2	1,3
Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahibim.	4,4	23,8	24,4	41,7	5,7
Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	3,4	21,2	27,7	38,9	8,8

Tablo 31'deki veri incelendiğinde ölçme değerlendirme alt problemiyle ilgili ilk madde olan “Uzaktan eğitimde süreç değerlendirmesini etkili bir şekilde gerçekleştirmekteyim.” ifadesine katılımcı öğretmenlerin %46,1'sinin “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı verirken, %31,1'inin “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. %22,8'i ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vererek kararsız oldukları görüşünü belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme ile ilgili diğer bir madde “Uzaktan eğitimde sonuç değerlendirmesini etkili bir şekilde gerçekleştirmekteyim.” ifadesidir. Bu maddeye katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası %51,6'sı katıldığını belirtirken, %25,1'i katılmadığını belirtmiştir. Kararsız kalan öğretmenlerin oranı ise %23,3 olarak karşımıza çıkmıştır.

“Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.” maddesi için katılımcı öğretmenlerin %76,7'si “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabı vererek büyük oranda yüz yüze eğitimde ölçme değerlendirmenin daha kolay olduğu görüşünü desteklerken, %14,5'i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir. %8,8'i ise kararsız kalarak “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vermiştir.

Ölçme değerlendirme alt problemi ile ilgili diğer bir madde “Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesidir. Bu madde için katılımcı öğretmenler %84,8 oranında “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtirken, %6,5 oranında “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. %8,8'i ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmiştir.

Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmeyle ilgili diğer bir madde olan “Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahibim.” ifadesine katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin %28,2’si katılmadığını belirtirken, katılımcıların yarıya yakını (%47,4) “katılıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Öğretmenlerin %24,4’ü ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vermiştir.

Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme alt problemiyle ilgili son madde “Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.” ifadesidir. Tablo 31’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin %24,6’sı “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı vermişken, nerdeyse yarısına denk gelen bir oranda (%47,7) öğretmen “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı verilmiştir. “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vererek kararsız kalan katılımcı oranı %27,7’dir.

4.3.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve görev yeri değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız ki- kare testi uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen maddeler Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmeyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Kıdem		Öğrenim Durumu		Görev Yeri	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Uzaktan eğitimde süreç değerlendirilmesini etkili bir şekilde gerçekleştirmekteyim.	7,76	0,10	16,60	0,41	5,49	0,24	20,64	0,056
Uzaktan eğitimde sonuç değerlendirilmesini etkili bir şekilde gerçekleştirmekteyim.	3,75	0,44	21,91	0,14	6,72	0,15	12,10	0,43
Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.	6,82	0,14	5,62	0,99	11,19	0,02	5,41	0,94

Tablo 32'in devamı

Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.	2,68	0,61	13,90	0,60	13,10	0,01	16,19	0,18
Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahibim.	18,47	0,00	17,13	0,37	0,20	0,99	14,60	0,26
Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	9,04	0,06	20,94	0,18	7,20	0,12	24,43	0,01

(p<0,05)

Tablo 32'de belirtilen bulgular cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yeri değişkenlerine göre açıklanmıştır. Tabloda belirtilen değişkenler için toplam dört anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar aşağıda belirtilmiştir:

4.3.1.1. Cinsiyet değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 32'de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olan bir madde vardır. Bu madde “Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahibim.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreciyle ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	12	59	51	65	8	195
		Beklenen Sayım	8,6	46,5	47,5	81,3	11,1	195,0
	Erkek	Sayım	5	33	43	96	14	191
		Beklenen Sayım	8,4	45,5	46,5	79,7	10,9	191,0

Tablo 33’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre ilgili madde açısından kadın öğretmenlerden 46’sının “katılmıyorum” cevabı vermesi beklenirken, 59’unun bu yönde cevap verdiği, 81’inin “katılıyorum” cevabı vermesi beklenirken, 65’inin bu görüşe katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerde “katılmıyorum” cevabı vermesi beklenen katılımcı sayısı 45 iken, 33’ünün “katılmıyorum” cevabı verdiği, 79 erkek öğretmenin “katılıyorum” cevabı vermesi beklenirken, 96’sının bu yönde cevap verdiği tespit edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip oldukları konusunda kadın öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahiptir.

4.3.1.2. Mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 32’de görüldüğü gibi ölçme değerlendirme süreciyle ilgili mesleki kıdem değişkeni bakımından yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre farklılık oluşturan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Tablo 32’de belirtildiği gibi ölçme değerlendirme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturan iki madde mevcuttur. Bu maddelerden birincisi “Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

Katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha kolay olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans	Sayım	71	193	25	39	4	332
		Beklenen	67,1	187,5	29,2	43,9	4,3	332,0
	Lisansüstü	Sayım						
		Sayım	7	25	9	12	1	54
		Beklenen	10,9	30,5	4,8	7,1	,7	54,0
		Sayım						

Tablo 34’te paylaşılan ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.” görüşüne lisans mezunu öğretmenlerden 187’sinin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 193’ü katılmadığını belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 30’unun “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 25’i “katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu veriye göre lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler arasında “Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.” maddesi için anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirmenin yüz yüz eğitime oranla beklenenden daha kolay olduğunu düşünmektedirler. Tablo 32’de görüldüğü gibi ölçme değerlendirme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturan ikinci madde “Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili öğrenim durumu değişkeni açısından yüz yüze eğitime göre daha etkili olup olmadığı görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans	Sayım	95	194	27	13	3	332
		Beklenen Sayım	91,2	190,1	29,2	17,2	4,3	332,0
	Lisansüstü	Sayım	11	27	7	7	2	54
		Beklenen Sayım	14,8	30,9	4,8	2,8	,7	54,0

Tablo 35’te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.”

maddesine lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden sırasıyla 190 ve 30'unun “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, sırasıyla 194 ve 27'si katılmadığını belirtmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerden 17'sinin “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 13'ü “katılıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 2'sinin “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 7'si bu yönde cevap belirtmiştir. Bu veriye göre lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler arasında “Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesi için anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirmenin yüz yüz eğitim göre beklenenden daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

4.3.1.3. Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 32'de görüldüğü gibi ölçme değerlendirme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni bakımından farklılık oluşturan bir madde mevcuttur: “Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.” Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görev yapılan yer değişkeni açısından uzaktan eğitim uygulamaları sonuçlarının etkili olup olmadığına dair ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	12	51	60	66	16	205
		Beklenen	6,9	43,5	56,8	79,7	18,1	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	1	21	28	36	10	96
		Beklenen	3,2	20,4	26,6	37,3	8,5	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	0	4	5	15	3	27
		Beklenen	,9	5,7	7,5	10,5	2,4	27,0
	Köy	Sayım	0	6	14	33	5	58
		Beklenen	2,0	12,3	16,1	22,5	5,1	58,0

Tablo 36’da gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.” görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 43’ünün “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 51’i katılmadığı yönünde cevap vermiştir. Köylerde görev yapan öğretmenlerden 12’sinin “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 6’sı “katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerden 79’unun “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 66’sı “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Köylerde görev yapan öğretmenlerden 22’sinin “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 33’ü “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Elde edilen veriye bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenler ile köyde görev yapan öğretmenler arasında “Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.” maddesi için farklılık bulunduğu belirtilebilir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçlarını köyde görev yapan öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar. Tüm bu veri ışığında uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçlarının etkililik düzeyi beklentisi il merkezlerinden köylere doğru çalışma durumuna göre azalma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

4.4. Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların uzaktan eğitimde sınıf yönetimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla üç adet beşli likert tipi madde öğretmenlere yöneltilmiştir. 386 sosyal bilgiler öğretmenin tamamı sorulara cevap vermiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu cevapların analiz sonuçları Tablo 37’ de gösterilmiştir.

Tablo 37*Katılımcıların uzaktan eğitimde sınıf yönetimine yönelik görüşleri*

Anket Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim daha demokratik bir öğrenme ortamı sağlar.	22,0	53,4	15,3	8,0	1,3
Uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler daha fazla devamsızlık yapmaktadır.	2,8	2,8	3,6	36,3	54,4
Uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yüz yüze eğitime göre daha çok problem yaşamaktayım.	9,6	26,9	11,1	32,9	19,4

Tablo 37’ye bakıldığında anketin sınıf yönetimi alt boyutuyla ilgili ilk madde “Uzaktan eğitim daha demokratik bir öğrenme ortamı sağlar.” ifadesidir. Bu maddeye katılımcı öğretmenlerin büyük bir oranına denk gelen %75,4’ü katılmadığını ya da kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık onda birine denk gelen %9,3’ü “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı verirken, %15,3’ü “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vermiştir.

Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ile ilgili ikinci madde “Uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler daha fazla devamsızlık yapmaktadır.” ifadesidir. Bu maddeye verilen katılımcı cevaplarına bakıldığında cevapların %90,7’si gibi çok yüksek bir oranda “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. %5,6 gibi çok düşük bir oranda ise “katılıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı verilmiştir. “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı ise %3,6 oranındadır.

Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi alt problemiyle ilgili son madde “Uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yüz yüze eğitime göre daha çok problem yaşamaktayım.” ifadesidir. Bu maddeye katılımcı öğretmenlerin %45,5’i “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı verirken, %52,3’ü gibi yarısından fazla bir orana denk gelen katılımcı “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. “ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı” veren katılımcı oranı ise %11,1’dir.

4.4.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimine yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yeri değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız ki-kare testi uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda hiçbir maddede anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır. Ki-kare testi sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimiyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Kıdem		Öğrenim Durumu		Görev Yeri	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Uzaktan eğitim daha demokratik bir öğrenme ortamı sağlar.	1,20	0,87	15,33	0,50	7,33	0,11	9,41	0,66
Uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler daha fazla devamsızlık yapmaktadır.	5,83	0,21	16,00	0,45	7,84	0,09	8,58	0,73
Uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yüz yüze eğitime göre daha çok problem yaşamaktayım.	1,19	0,87	16,49	0,41	5,23	0,26	8,68	0,73

(p<0,05)

4.5. Katılımcıların Uzaktan Eğitimle İlgili Genel Tutumlarına Yönelik Görüşleri

Katılımcılara uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlarına yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla sekiz beşli likert tipi madde yöneltilmiştir. 386 sosyal bilgiler öğretmenin tamamı sorulara cevap vermiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu cevapların analiz sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39*Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlarına yönelik görüşleri*

Anket Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim, verdiğim eğitimin kalitesini arttırmaktadır.	19,9	53,6	18,7	6,2	1,6
Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim.	56,0	33,7	4,7	2,3	3,4
Uzaktan eğitimde iş yüküm yüz yüze eğitime göre daha fazladır.	4,7	18,9	10,1	36,0	30,3
Uzaktan eğitimde nasıl ders anlatabileceğim konusunda yeterli beceriye sahibim.	1,8	8,5	12,2	57,5	19,9
Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.	1,0	7,8	11,4	56,0	23,8
Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.	9,8	10,1	19,2	46,4	14,5
Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.	5,7	29,5	24,9	25,9	14,0
Uzaktan eğitim öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamaktadır.	45,3	38,1	9,1	4,7	2,8

Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlara yönelik ankette yer alan ilk madde “Uzaktan eğitimde nasıl ders anlatabileceğim konusunda yeterli beceriye sahibim.” ifadesidir. Bu maddeye katılımcı öğretmenler %73,5 oranında “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı vermişlerdir. Katılanların oranının %7,8 olduğu bu maddede “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı vererek kararsız kalan öğretmen oranı ise %18,7 olarak tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitime yönelik genel tutumlara yönelik ikinci madde “Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim.” ifadesidir. Bu maddeye göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenler %89,7 gibi çok yüksek bir oranla uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih etmeyeceğini belirtirken, uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih eden katılımcı oranı sadece %5,7’dir. Kararsız olan öğretmenlerin oranı ise %4,7’dir.

Genel tutum alt problemine yönelik diğer bir madde “Uzaktan eğitimde iş yüküm yüz yüze eğitime göre daha fazladır.” ifadesidir. Katılımcı öğretmenlerin bu maddeye verdiği cevaplara bakıldığında %66,9’u “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermişken, %23,6’sı “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap verenlerin oranı ise %10,1’dir.

Ankette uzaktan eğitimde genel tutuma dair yer alan bir diğer madde “Uzaktan eğitimde nasıl ders anlatabileceğim konusunda yeterli beceriye sahibim.” ifadesidir. Bu maddeye çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerden %77,4’ü “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. %10,3’ü “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap belirtirken, ne katılıyorum ne katılmıyorum şeklinde bu maddeye cevap verenlerin oranı %12,2’dir.

Konuyla ilgili bir diğer anket maddesi “Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.” şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin %79,8 gibi çok büyük bir oranı bu maddeye katıldığını/kesinlikle katıldığını belirtirken, %8,8’i “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. %11,4’lük bir oranda ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” cevabı veren kararsız katılımcı grubuna rastlanmıştır.

“Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.” maddesi için %60,9 gibi bir oranla katılımcı öğretmenlerin “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı verdikleri tespit edilmiştir. “Katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı vererek uzaktan eğitimin salgın sonrasında kullanılmaması gerektiğini düşünenlerin oranı ise %19,9 olarak belirlenmiştir. Katılımcılar arasında kararsızların oranı %19,2 olarak tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde genel tutum alt problemi ile ilgili bir diğer madde olan “Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” için öğretmenlerin “katılıyorum” ve “katılmıyorum” cevap oranları birbirine çok yakın çıkmıştır. “Katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı veren katılımcıların oranı %35,2 iken, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %39,9’dur. Kararsız oranı ise %24,9 olarak tespit edilmiştir.

Genel tutum alt problemine yönelik son anket maddesi olan “Uzaktan eğitim öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamaktadır.” ifadesi için katılımcı öğretmenlerden %83,4’ü “katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum” cevabı vererek

uzaktan eğitimin imkân eşitliği sağlamadığı görüşünü belirtmiştir. %7,5'i uzaktan eğitimin imkân eşitliği sağladığını düşündüğünü belirtirken, kararsız kalanların oranı ise %9,1 olarak belirlenmiştir.

4.5.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlarına yönelik bağımsız ki- kare sonuçları

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili genel tutumlarına yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yeri değişkenlerine bağlı olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız ki- kare testi uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda farklılık tespit edilen maddeler tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 40 bütün değişkenler bakımından anlamlı farklılık oluşan maddeleri göstermektedir.

Tablo 40

Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili genel tutumları görüşlerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Kıdem		Öğrenim Durumu		Görev Yeri	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Uzaktan eğitim, verdiğim eğitimin kalitesini arttırmaktadır.	3,97	0,41	18,68	0,28	7,85	0,09	18,97	0,08
Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim.	15,29	0,00	14,56	0,55	4,91	0,29	13,20	0,35
Uzaktan eğitimde iş yüküm yüz yüze eğitime göre daha fazladır.	7,62	0,10	27,63	0,03	2,46	0,65	10,22	0,59
Uzaktan eğitimde nasıl ders anlatabileceğim konusunda yeterli beceriye sahibim.	1,65	0,79	9,44	0,89	2,13	0,71	8,98	0,70
Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.	9,78	0,04	18,37	0,30	1,86	0,76	23,10	0,02
Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.	4,30	0,36	19,56	0,24	2,16	0,70	32,26	0,00
Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.	22,46	0,00	32,82	0,00	1,62	0,80	21,75	0,04
Uzaktan eğitim öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamaktadır.	0,50	0,97	21,99	0,14	10,02	0,04	9,87	0,62

(p<0,05)

4.5.1.1. Cinsiyet değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 40’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olan üç madde tespit edilmiştir. Bu maddelerden ilki “Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Katılımcıların uzaktan eğitimi cinsiyet değişkeni açısından yüz yüze eğitime tercih edip etmediğine dair genel tutumu görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	100	79	11	3	2	195
		Beklenen Sayım	109,1	65,7	9,1	4,5	6,6	195,0
	Erkek	Sayım	116	51	7	6	11	191
		Beklenen Sayım	106,9	64,3	8,9	4,5	6,4	191,0

Tablo 41’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre katılımcıların uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih edip etmeme görüşlerine dair kadın ve erkek öğretmenlerden sırasıyla 109 ve 107’sinin “kesinlikle katılmıyorum” cevabı vermesi beklenirken, sırasıyla 100 ve 116’sının “kesinlikle katılmıyorum” cevabı verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime daha çok tercih etmektedir. Tablo 40’a bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olan ikinci madde “Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitimde kullanılan EBA ve ZOOM gibi araçların kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmeme konusundaki genel tutumuna dair görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	4	20	24	108	39	195
		Beklenen Sayım	2	15,2	22,2	109,1	46,5	195,0
	Erkek	Sayım	0	10	20	108	53	191
		Beklenen Sayım	2	14,8	21,8	106,9	45,5	191,0

Tablo 42’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre ilgili maddeye dair kadın öğretmenlerden 46’sının “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermesi beklenirken 39’u “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir. Erkek öğretmenlerden 45’inin kesinlikle katılıyorum cevabı vermesi beklenirken, 53’ünün kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenler uzaktan eğitimde kullanılan EBA ve ZOOM gibi araçların kullanımıyla ilgili olarak kendilerini kadın katılımcılara göre daha yeterli hissetmektedir. Tablo 40’ta belirtildiği gibi cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olan üçüncü madde “Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmaması konusundaki genel tutumuna dair görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	5	45	52	66	27	195
		Beklenen Sayım	11,1	57,6	48,5	50,5	27,3	195,0
	Erkek	Sayım	17	69	44	34	27	191
		Beklenen Sayım	10,9	56,4	47,5	49,5	26,7	191,0

Tablo 42’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmaması konusundaki görüşlerine dair kadın öğretmenlerden 57’sinin “katılmıyorum” cevabı vermesi beklenirken 45’i “katılmıyorum” cevabı vermiştir. Erkek öğretmenlerden 56’sının “katılmıyorum” cevabı vermesi beklenirken, bu sayının 69 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerden 50’sinin “katılıyorum” cevabı vermesi beklenirken 66’si “katılıyorum” cevabı vermiştir. Erkek öğretmenlerden 49’unun “katılıyorum” cevabı vermesi beklenirken, 34’ü katıldığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre erkek öğretmenler sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime kadın öğretmenlere göre daha çok uygun olduğunu düşünmektedir.

4.5.1.2. Mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 40’da görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık oluşturan sadece bir maddeye rastlanmıştır. Bu madde: “Sosyal bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44

Katılımcıların mesleki kıdem değişkeni açısından sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Mesleki Kıdem	0-5	Sayım	2	12	14	18	9	55
	Yıl	Beklenen	3,1	16,2	13,7	14,2	7,7	55,0
	6-10	Sayım	8	23	40	37	17	125
	Yıl	Beklenen	7,1	36,9	31,1	32,4	17,5	125,0
	11-15	Sayım	3	31	21	19	16	90
	Yıl	Beklenen	5,1	26,6	22,4	23,3	12,6	90,0
	16-20	Sayım	5	16	12	10	1	44
	Yıl	Beklenen	2,5	13,0	10,9	11,4	6,2	44,0
	21	Sayım	4	32	9	16	11	72
	ve	Beklenen	4,1	21,3	17,9	18,7	10,1	72,0
	Üstü	Sayım						

Tablo 44’te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” görüşüne 6-11 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 39’sının “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, bu sayı 23’te kalmıştır. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 21’inin verilen soruya “katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 32’si “katılmıyorum” cevabını vermiştir. 6-11 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden 31’inin “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 40’ı “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 17’sinin verilen maddeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 9’u bu yönde cevap vermiştir. Bu veriye göre 6-11 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında “Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” maddesi için farklılık ortaya çıktığı görülmektedir.. Buna göre 6-11 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre, sosyal bilgiler dersinin doğasının uzaktan eğitime daha uygun olduğunu düşünmektedir.

4.5.1.3. Öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 40’a belirtildiği gibi öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturan sadece bir maddeye rastlanmıştır. Bu madde: “Uzaktan eğitim öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamaktadır.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45

Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimin fırsat eşitliği sağlayıp sağlamaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans	Sayım	158	126	25	14	9	332
		Beklenen	150,5	126,4	30,1	15,5	9,5	332,0
	Lisansüstü	Sayım						
		Sayım	17	21	10	4	2	54
		Beklenen	24,5	20,6	4,9	2,5	1,5	54,0
		Sayım						

Tablo 40’te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitim öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamaktadır.” görüşüne lisans mezunu öğretmenlerden 150’sinin “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 158’i “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 24’ünün “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 17’si “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap belirtmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler arasında “Uzaktan eğitim öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamaktadır.” maddesi için anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimin öğrenciler arasında imkân eşitliği sağladığı düşüncesine beklenenden daha olumlu düzeyde cevap verdikleri görülmüştür.

4.5.1.4. Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 40’a bakıldığında görev yapılan yer değişkeni açısından farklılık olan üç madde vardır. Bu maddelerden birincisi “Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46

Katılımcıların görev yapılan yer değişkeni açısından Uzaktan eğitimde EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahip olup olmaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	1	17	21	112	54	205
		Beklenen Sayım	2,1	15,9	23,4	114,7	48,9	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	0	4	13	62	17	96
		Beklenen Sayım	1,0	7,5	10,9	53,7	22,9	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	0	1	5	13	8	27
		Beklenen Sayım	,3	2,1	3,1	15,1	6,4	27,0
	Köy	Sayım	3	8	5	29	13	58
		Beklenen Sayım	,6	4,5	6,6	32,5	13,8	58,0

Tablo 36’da gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.” görüşüne ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerden 53’ünün “katılıyorum” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 62’si bu yönde cevap vermiştir. İl merkezinde, kasaba/belde ve köylerde görev yapan öğretmenlerde ise katılıyorum cevabı beklenenden daha düşük çıkmıştır. Elde edilen veriye bakıldığında ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle, il merkezinde, kasaba/belde ve köylerde görev yapan öğretmenler arasında “Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.” maddesi için farklılık bulunmaktadır. Buna göre il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler kasaba/belde ve köylerde görev yapan öğretmenlere göre EBA ve ZOOM gibi araçların kullanımı konusunda kendilerini daha fazla yeterli bulmaktadırlar. Tablo 40’a bakıldığında görev yapılan yer değişkeni açısından farklılık olan ikinci madde “Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.” ifadesidir. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Katılımcıların görev yapılan yer değişkeni açısından salgın sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanıp faydalanılmaması konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	13	22	41	93	36	205
		Beklenen Sayım	20,2	20,7	39,3	95,1	29,7	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	10	10	21	43	12	96
		Beklenen Sayım	9,5	9,7	18,4	44,5	13,9	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	9	2	6	6	4	27
		Beklenen Sayım	2,7	2,7	5,2	12,5	3,9	27,0
	Köy	Sayım	6	5	6	37	4	58
		Beklenen Sayım	5,7	5,9	11,1	26,9	8,4	58,0

Tablo 47’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.” görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 20’sinin kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap

vermesi beklenirken, 13'ü kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlerden 2'sinin kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermesi beklenirken, 9'u kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Tablodan elde edilen verilere bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenlerle, kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenler arasında “Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır. “maddesi farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Bulgulara göre il merkezinde görev yapan öğretmenler kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlere göre salgın sürecinden sonra da uzaktan eğitimin imkânlarından faydalanılması konusunda beklenenden daha olumlu cevap verdikleri görülmüştür. Tablo 40'da belirtildiği gibi görev yapılan yer değişkeni açısından farklılık olan üçüncü madde “Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” ifadesidir. Yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48

Katılımcıların görev yapılan yer değişkeni açısından sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmadığı konusundaki görüşlerine yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	13	70	46	45	31	205
		Beklenen Sayım	11,7	60,5	51,0	53,1	28,7	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	5	23	28	30	10	96
		Beklenen Sayım	5,5	28,4	23,9	24,9	13,4	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	2	6	10	2	7	27
		Beklenen Sayım	1,5	8,0	6,7	7,0	3,8	27,0
	Köy	Sayım	2	15	12	23	6	58
		Beklenen Sayım	3,3	17,1	14,4	15,0	8,1	58,0

Tablo 48'de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 53'ünün katılıyorum şeklinde cevap vermesi beklenirken, 45'i katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Köylerde görev yapan öğretmenlerden 15'inin katılıyorum şeklinde cevap vermesi beklenirken, 23'ü katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin katılıyorum cevabı

beklenenden daha yüksek iken, kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlerde katılıyorum cevabı beklenenden daha düşük çıkmıştır. Tablodan elde edilen verilere bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenlerle, köylerde görev yapan öğretmenler arasında “Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.” maddesi için farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Bulgulara göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin köylerde görev yapan öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmadığı konusunda beklenenden daha düşük düzeyde cevap verdikleri görülmüştür.

4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğretim Yöntem Tekniklerine Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 11 adet 5’li likert tipi soru katılımcılara yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu cevapların analiz sonuçları Tablo 49’da gösterilmiştir. 386 sosyal bilgiler öğretmenin tamamı sorulara cevap vermiştir.

Tablo 49

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğretim yöntem tekniklerine yönelik görüşleri

Anket Maddeleri	Hiç yapmadım	Son bir ayda 2-3 kere yaptım	Haftada bir kere yaptım	Her hafta 2 kere yaptım	Her ders yaptım
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitiminde anlatım yöntemini kullandım.	3,6	4,1	13,2	15,8	63,2
Uzaktan eğitimde grup çalışması yöntemini kullandım.	57,5	16,6	18,1	5,4	2,3
Uzaktan eğitimde soru-cevap yöntemini kullandım.	0,8	2,8	7,5	8,3	80,6
Uzaktan eğitimde tartışma yöntemini kullandım	21,0	21,0	20,2	12,7	25,1
Uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunları kullandım.	32,4	20,2	23,3	11,7	12,4

Tablo 49'un devamı

Uzaktan eğitimde test çözdürdüm.	7,5	12,4	27,7	25,6	26,7
Uzaktan eğitimde drama/ rol oynama yöntemlerini kullandım.	75,4	10,9	8,3	3,6	1,8
Uzaktan eğitimde ev ödevi verdim.	3,6	8,8	38,9	14,0	34,7
Uzaktan eğitimde aktif öğrenme tekniklerini kullandım	13,0	15,0	28,5	15,0	28,5
Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.	10,4	31,9	33,4	9,8	14,5
Uzaktan eğitimde eğitsel web sitelerinden faydalandım.	5,4	9,3	22,0	15,3	47,9

Tablo 49'da görüldüğü gibi anketin uzaktan eğitimde öğretim yöntem ve teknikleri bölümüyle ilgili ilk madde “Uzaktan eğitiminde anlatım yöntemini kullandım.” ifadesidir. Bu maddeye katılımcı öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının %63,2 oranla “her ders yaptım” cevabını verdiği görülmüştür. “Her hafta 2 kere” yaptım cevabını verenlerin oranı %15,8 iken, “haftada bir kere” yaptım cevabı %13,2 oranında tercih edilmiştir. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım” cevabı veren katılımcı oranı %4,1 iken, “hiç yapmadım” cevabı %3,6 olarak tespit edilmiştir.

Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili diğer maddeye bakıldığında “Uzaktan eğitimde grup çalışması yöntemini kullandım.” ifadesi için katılım gösteren öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,5) “hiç yapmadım” cevabı vermiştir. “Haftada bir kere yaptım” cevabı verenlerin oranı %18,1 iken, “son bir ayda 2-3 kere yaptım” cevabı verenler %16,6 olarak belirlenmiştir. “Her hafta 2 kere yaptım” cevabı %5,4 oranında tercih edilirken “her ders yaptım cevabı” %2,3 olarak karşımıza çıkmıştır.

“Uzaktan eğitimde soru-cevap yöntemini kullandım.” maddesi ile ilgili katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında %80,6 gibi çok yüksek bir oranda “her ders yaptım” cevabı verildiği görülürken, “her hafta 2 kere yaptım” diyenlerin oranı %8,3’tür. Soru-cevap yöntemini haftada bir kere kullandığını belirten katılımcı oranı %7,5 olarak tespit edilirken, “son bir ayda 2-3 kere yaptım” ve “hiç yapmadım” cevabı verenlerin toplam oranı %3,6 olarak belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde öğretim yöntem teknikleri alt problemi ile ilgili diğer bir madde “Uzaktan eğitimde tartışma yöntemini kullandım.” ifadesidir. Bu madde özelinde katılımcı öğretmenlerin cevapları birbirine yakın seviyede çıkmıştır. “Her

ders yaptım” cevabı verenlerin oranı %25,1 iken, “haftada bir kere yaptım” diyenlerin oranı %20,2’dir. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım” ve “hiç yapmadım” cevabı veren öğretmenlerin oranı ise eşit çıkarak %21,0 olarak tespit edilmiştir. “Her hafta 2 kere yaptım” cevabı ise %12,7 oranında tercih edilmiştir.

Tablo 49’daki veri incelendiğinde “Uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunları kullandım.” maddesi için katılımcı öğretmenlerden %32,4 “hiç yapmadım” cevabı verirken, “haftada bir kere yaptım” cevabı veren katılımcıların oranı %23,3’tür. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım” diyenlerin oranı %20,2, “her hafta yaptım” cevabı verenlerin oranı ise %12,4’dır. Ayrıca “her hafta 2 kere yaptım” cevabını veren katılımcı oranı %11,7 olarak belirlenmiştir.

Ankette yer alan “Uzaktan eğitimde test çözdürdüm.” maddesine yönelik olarak katılımcılar %27,7 oranında “haftada bir kere yaptım” cevabını vermişlerdir. “Her ders yaptım” diyenlerin oranı %26,7 olarak görülürken, “her hafta 2 kere yaptım” diyenlerin oranı %26,6’dır. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım” diyenlerin oranı %12,4, hiç yapmadım cevabı veren katılımcıların oranı ise %7,5’dir.

“Uzaktan eğitimde drama/ rol oynama yöntemlerini kullandım.” maddesi ile ilgili katılımcı cevaplarının analizinde elde edilen sonuçlara bakıldığında “hiç yapmadım” cevabı verenlerin oranının çok yüksek olduğu (%75,4) görülmektedir. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım” cevabını veren öğretmenlerin oranı %10,9 iken, “haftada bir kere yaptım” şeklinde cevap belirtenlerin oranı %8,3’tür. “Her hafta 2 kere yaptım” ve “her ders yaptım” cevabını veren katılımcıların toplam oranı ise %5,4 olarak tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğretim yöntem ve teknikleri alt problemiyle ilgili bir diğer madde olan “Uzaktan eğitimde ev ödevi verdim.” ifadesini katılımcıların %38,9’u “haftada bir kere yaptım” şeklinde cevaplamışken, %34,7’si “her ders yaptım” cevabını vermiştir. Uzaktan eğitimde ev ödevi verme ile ilgili “her hafta 2 kere yaptım” diyenlerin oranı %14,0 olarak çıkmıştır. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım” cevabı %8,8 oranında tercih edilirken, hiç ev ödevi vermediğini belirtenlerin oranı %3,6 olarak tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğretim yöntem teknikleriyle ilgili bir diğer madde “Uzaktan eğitimde aktif öğrenme tekniklerini kullandım.” ifadesidir. Bu maddeye “her ders yaptım” ve “haftada bir kere yaptım” cevabı veren katılımcı öğretmenlerin oranının %28,5 ile eşit olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “her hafta 2 kere

yaptım” ve “son bir ayda 2-3 kere yaptım” cevaplarını veren katılımcıların da eşit oranda (%15,0) oldukları görülmektedir. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini “hiç kullanmadım” diyen katılımcı oranı ise %13,0 olarak görülmektedir.

“Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.” maddesi için katılımcıların %33,4’ünün “haftada bir kere yaptım” cevabı verdiği görülmektedir. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım” diyenlerin oranı %31,9 olarak görülürken, “her ders yaptım” diyenlerin oranı %14,5 olarak tespit edilmiştir. “Hiç yapmadım” cevabı veren katılımcılar %10,4 oranında iken, “her hafta 2 kere yaptım” cevabı verenler %9,8 olarak görülmüştür.

Uzaktan eğitimde öğretim yöntem teknikleri alt problemiyle ilgili son madde “Uzaktan eğitimde eğitsel web sitelerinden faydalandım.” ifadesidir. Bu maddeye verilen katılımcı cevaplarına bakıldığında yarıya yakın bir oranda (%47,9) katılımcının her ders eğitsel web sitesinden yararlandığı görülmüştür. “Haftada bir kere yaptım” diyenlerin oranı %22,0 iken, “her hafta 2 kere yaptım” cevabı veren öğretmenler %15,3 olarak tespit edilmiştir. Son olarak “son bir ayda 2-3 kere yaptım” cevabı veren katılımcıların oranı %9,3 iken, hiç yapmayanların oranı %5,4’tür.

4.6.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretim yöntem tekniklerle ilgili görüşlerine yönelik bağımsız ki- kare sonuçları

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğretim yöntem tekniklerine yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve görev yeri değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız ki-kare testi uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda farklılık tespit edilen maddeler tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 50 bütün değişkenler bakımından anlamlı farklılık oluşan maddeleri göstermektedir.

Tablo 50

Katılımcıların uzaktan eğitim öğretim yöntem teknikleriyle ilgili düşüncelerine yönelik bağımsız ki-kare sonuçları

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Kıdem		Öğrenim Durumu		Görev Yeri	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Uzaktan eğitiminde anlatım yöntemini kullandım.	1,43	0,83	14,51	0,56	2,19	0,70	48,25	0,00
Uzaktan eğitimde grup çalışması yöntemini kullandım.	5,30	0,25	15,13	0,51	3,50	0,47	9,46	0,66
Uzaktan eğitimde soru-cevap yöntemini kullandım.	5,58	0,23	19,78	0,23	7,79	0,09	7,68	0,80
Uzaktan eğitimde tartışma yöntemini kullandım	1,06	0,90	6,90	0,97	4,95	0,29	20,16	0,06
Uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunları kullandım.	1,55	0,81	20,71	0,19	9,82	0,04	16,08	0,18
Uzaktan eğitimde test çözdürdüm.	4,99	0,28	18,22	0,31	8,33	0,08	15,49	0,21
Uzaktan eğitimde drama/ rol oynama yöntemlerini kullandım.	7,82	0,09	21,02	0,17	13,21	0,01	18,22	0,10
Uzaktan eğitimde ev ödevi verdim.	6,71	0,15	23,04	0,11	6,84	0,14	12,29	0,42
Uzaktan eğitimde aktif öğrenme tekniklerini kullandım	8,58	0,07	20,74	0,18	1,06	0,90	9,73	0,63
Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.	6,32	0,17	24,21	0,08	3,39	0,49	26,00	0,01
Uzaktan eğitimde eğitsel web sitelerinden faydalandım.	6,76	0,14	11,02	0,80	3,72	0,44	12,91	0,37

(p<0,05)

Tablo 50’de belirtilen bulgular cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yeri değişkenlerine göre açıklanmıştır. Verilen tablolarda belirtilen sayıların her biri şu anlama gelmektedir: (1: Hiç yapmadım, 2: Son bir ayda 2-3 kere yaptım, 3: Haftada bir kere yaptım, 4: Her hafta 2 kere yaptım, 5: Her ders yaptım).

4.6.1.1. Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 50’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni bakımından yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Bu durum mesleki kıdem değişkeni açısından da aynıdır. Tablo

50'ye bakıldığında mesleki kıdem değişkeni bakımından yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre farklılık oluşturan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

4.6.1.2. Öğrenim durumu değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 50'de belirtildiği gibi öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturan toplamda iki madde mevcuttur. Farklılık oluşturan ilk madde “Uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunları kullandım.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunlar kullanma sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans	Sayım	113	63	79	41	36	332
		Beklenen Sayım	107,5	67,1	77,4	38,7	41,3	332,0
	Lisansüstü	Sayım	12	15	11	4	12	54
		Beklenen Sayım	17,5	10,9	12,6	6,3	6,7	54,0

Tablo 51’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunları kullandım.” görüşüne lisans mezunu öğretmenlerden 41’inin “her ders yaptım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 36’sı bu yönde cevap belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 6’sının “her ders yaptım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, bu değer 12’ olarak gerçekleşmiştir. Tablodaki veriye göre lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler arasında “Uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunları kullandım.” maddesi için anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimde dijital oyun kullanma sıklığı daha düşüktür. Tablo 50’de görüldüğü gibi öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturan ikinci madde “Uzaktan eğitimde drama/ rol oynama yöntemlerini kullandım.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde drama/rol oynama yöntemini kullanma sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Öğrenim Durumu	Lisans	Sayım	256	32	30	10	4	332
		Beklenen Sayım	250,3	36,1	27,5	12,0	6,0	332,0
	Lisansüstü	Sayım	35	10	2	4	3	54
		Beklenen Sayım	40,7	5,9	4,5	2,0	1,0	54,0

Tablo 52’de gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde drama/rol oynama yöntemlerini kullandım.” görüşüne lisans mezunu öğretmenlerden 250’sinin “hiç yapmadım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, bu değer 256 olarak gerçekleşmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerden 40’ının “hiç yapmadım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 35’i hiç yapmadığını belirtmiştir. Tablodan elde edilen veriye göre lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler arasında “Uzaktan eğitimde drama/ rol oynama yöntemlerini kullandım.” maddesi için anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin drama/ rol oynama yöntemlerini lisans eğitimine sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandığı belirtilebilir.

4.6.1.3. Görev yapılan yer değişkeni açısından oluşan farklılıklar

Tablo 50’de görüldüğü gibi görev yapılan yer değişkeni bakımından farklılık oluşturan iki madde vardır. Bu maddelerden birincisi “Uzaktan eğitimde anlatım yöntemini kullandım.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53

Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde anlatım yöntemini kullanma sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	4	9	28	35	129	205
		Beklenen Sayım	7,4	8,5	27,1	32,4	129,6	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	0	5	14	16	61	96
		Beklenen Sayım	3,5	4,0	12,7	15,2	60,7	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	7	0	4	1	15	27
		Beklenen Sayım	1,0	1,1	3,6	4,3	17,1	27,0
	Köy	Sayım	3	2	5	9	39	58
		Beklenen Sayım	2,1	2,4	7,7	9,2	36,7	58,0

Tablo 53'te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitiminde anlatım yöntemini kullandım.” görüşüne ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerden 4'ünün “hiç yapmadım” şeklinde cevap vermesi beklenirken hiçbir öğretmen “hiç yapmadım” cevabı vermemiştir. Buradaki cevaplar sağa doğru kayma eğilimi göstererek olumluya doğru bir eğilim göstermiştir. Kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlerden 1'inin “hiç yapmadım” cevabı vermesi beklenirken 7'si “hiç yapmadım” cevabı vermiştir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerde ise verilen cevap beklenenden daha düşük çıkmış iken, köylerde görev yapan öğretmenlerde verilen cevap beklenenden daha yüksek çıkmıştır. Tablodan elde edilen verilere bakıldığında ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle, kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenler arasında “Uzaktan eğitiminde anlatım yöntemini kullandım.” maddesi için farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlere göre anlatım yöntemini kullanma oranları beklenenden daha yüksektir. Tablo 50'de görüldüğü gibi görev yapılan yer değişkeni bakımından farklılık oluşturan ikinci madde “Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.” ifadesidir. Bu maddeye ilişkin yapılan ki- kare testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılık Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54

Katılımcıların öğrenim durumu değişkeni açısından uzaktan eğitimde araştırma görevleri verme sıklıklarına yönelik ki- kare sonuçları

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	Sayım	25	72	68	16	24	205
		Beklenen Sayım	21,2	65,3	68,5	20,2	29,7	205,0
	İlçe Merkezi	Sayım	9	32	36	5	14	96
		Beklenen Sayım	9,9	30,6	32,1	9,5	13,9	96,0
	Kasaba/Belde	Sayım	1	3	10	5	8	27
		Beklenen Sayım	2,8	8,6	9,0	2,7	3,9	27,0
	Köy	Sayım	5	16	15	12	10	58
		Beklenen Sayım	6,0	18,5	19,4	5,7	8,4	58,0

Tablo 54’te gösterilen ki- kare sonuçlarına göre “Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.” görüşüne il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 65’inin “son bir ayda 2-3 kere yaptım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 72’si “son bir ayda 2-3 kere yaptım” şeklinde cevap vermiştir. Kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlerden sekizinin “son bir ayda 2-3 kere yaptım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, üçü “son bir ayda 2-3 kere yaptım” şeklinde cevap vermiştir. İlçe merkezi görev yapan öğretmenlerde verilen cevap beklenenden daha yüksek çıkmış iken, Köylerde görev yapan öğretmenlerde verilen cevap beklenenden daha düşük çıkmıştır. Ayrıca il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 29’unun “her ders yaptım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, 24’ü her ders yaptığını belirtmiştir. Kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlerden üçünün “her ders yaptım” şeklinde cevap vermesi beklenirken, sekizi “her ders yaptım” şeklinde cevap vermiştir. İlçe merkezi ve köylerde görev yapan öğretmenlerde de kasaba/beldelerde olduğu gibi “her ders yaptım” cevabı beklenenden daha yüksek çıkmıştır. Tablodan elde edilen verilere bakıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenlerle, kasaba/beldelerde ve köylerde görev yapan öğretmenler arasında “Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.” maddesi için farklılık bulunmaktadır. Bulgulara göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba/belde ve köyde görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitimde araştırma görevlerini beklenenden daha az kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Uzaktan Eğitim Öğretmen Genel Yeterlilik, Öğrenci Kazanım Edinme ve Öğretmen Genel Memnuniyet Düzeyi

Anketin 50. sorusu “uzaktan eğitimde profesyonel anlamda genel yeterlik düzeyim hakkındaki değerlendirmem.”, 51. sorusu “Covid-19 Salgını ile uygulamaya başladığım uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını edinmesi açısından genel değerlendirmem.”, ve 52. sorusu “Salgın sürecinde uyguladığım uzaktan eğitim süreciyle ilgili profesyonel anlamda genel memnuniyet düzeyim” şeklinde maddelere yer verilmiştir. Katılımcılardan maddelerle ilgili yeterlik düzeylerini ya da değerlendirmelerini 1-10 aralığında işaretlenmeleri istenmiştir. Bu maddelere verilen cevapların genel puan, frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca puanların genel aritmetik ortalaması alınarak genel puan ortalaması tespit edilmiş ve tüm bu veriler tablo haline getirilmiştir.

Tablo 55

Katılımcılarınuzaktan eğitimde profesyonel anlamda genel yeterlik düzeyleri hakkındaki değerlendirmelerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama sonuçları

Puanlar	n	%
1,00	-	-
2,00	-	-
3,00	5	1,3
4,00	4	1,0
5,00	17	4,4
6,00	33	8,5
7,00	79	20,5
8,00	150	38,9
9,00	71	18,4
10,00	27	7,0
Toplam	386	100,0
Aritmetik ortalama $\bar{X}$	7,7	

Tablo 55’te görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimde profesyonel anlamda genel yeterlik düzeyleri hakkındaki değerlendirmelerinin aritmetik ortalaması 7,70’tir. Bu sonuçlara göre katılımcılar uzaktan eğitim yeterlilik düzeylerini nispeten yeterli görmektedir.

Tablo 56

Katılımcıların Covid-19 Salgını ile uygulamaya başladıkları uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını edinmesi açısından genel değerlendirmelerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama sonuçları

Puanlar	n	%
1,00	3	0,8
2,00	2	0,5
3,00	18	4,7
4,00	22	5,7
5,00	73	18,9
6,00	76	19,7
7,00	87	22,5
8,00	68	17,6
9,00	28	7,3
10,00	9	2,3
Toplam	386	100,0
Aritmetik ortalama $\bar{X}$	6,4	

Tablo 56’da görüldüğü gibi katılımcıların Covid-19 Salgını ile uygulamaya başladıkları uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını edinmesi açısından genel değerlendirmelerinin aritmetik ortalaması 6,4’tür.. Bu sonuçlara göre katılımcılar ders kazanımlarının yarısından fazlasını kazandırabildiğini belirtmiştir.

Tablo 57

Katılımcıların Salgın sürecinde uyguladığı uzaktan eğitim süreciyle ilgili profesyonel anlamda genel memnuniyet düzeyine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama sonuçları

Puanlar	n	%
1,00	15	3,9
2,00	8	2,1
3,00	21	5,4
4,00	31	8,0
5,00	75	19,4
6,00	47	12,2
7,00	76	19,7
8,00	66	17,1
9,00	34	8,8
10,00	13	3,4
Toplam	386	100,0
Aritmetik ortalama $\bar{X}$	6,1	

Tablo 57’de görüldüğü gibi katılımcıların salgın sürecinde uyguladıkları uzaktan eğitim süreciyle ilgili profesyonel anlamda genel memnuniyet düzeyine ilişkin elde edilen sonuçların aritmetik ortalaması 6,1’dir. Katılımcıların cevapları ele alındığında uzaktan eğitimden genel memnuniyet düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir.

4.8. İlave Düşünceler

Çalışmada geliştirilen anketinin 53. sorusu olan ve açık uçlu olarak tasarlanan ilave düşünceler maddesine 99 katılımcı fikir beyan etmiştir. Bu veri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre önce katılımcıların metinleri açık kodlama yöntemiyle kodlanmış ardından ilgili kodlar bir araya getirilerek dört ana tema altında toplanmıştır. Tablo 37 her bir tema bağlamında kaç katılımcının fikir beyan ettiğini göstermektedir.

Tablo 58

Uzaktan eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirttiği ilave düşünceler açık uçlu sorusuna verilen cevaplar

Uzaktan Eğitim Yönelik Katılımcıların İlave Ettiği	n	%
Düşünceler		
Erişimle ilgili sorunlar	27	32,00
Öğrenci katılımı	23	30,66
Fırsat ve imkân eşitliği	13	17,33
Tamamlayıcı rol	9	12,5

4.8.1.Erişimle ilgili sorunlar

Bu kategori kapsamında toplamda 27 katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcıların 17’si internet altyapısının Covid-19 sürecindeki yoğun çevrim içi kullanımı karşılayacak düzeyde olmadığına dikkat çekmiştir. 10’u ise materyal ve teknolojik araç gereç eksikliklerinden bahsetmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, maddi

sıkıntılar nedeniyle teknolojik araç gereçlere ulaşamama durumlarını ve bağlantı problemleri gibi hususları dile getirmişlerdir. Örneğin,

...Şu da var ki uzaktan eğitim tamamen de yetersiz denemez fakat bu eğitimlerin yeterli ve faydalı olabilmesi için öğrenci ve öğretmenlere araç gereç ve internet imkânının sağlanması büyük önem taşıyor. Ne yazık ki ülkemizin internet alt yapısı uzaktan eğitim için uygun değil. Defalarca dersten kopmalar olduğundan öğretim kesintiye uğruyor. Şunu net söyleyebilirim ki öğrencilere ve öğretmenlere yeterli alt yapıda internet ve gereken araç gereçler sağlandığında ve öğrenciler motive edildiğinde uzaktan eğitim gerçekten yararlı oluyor...(Ö88)

Uzaktan eğitim sürecinin daha işlevsel ve başarılı geçmesi için internet altyapısı ve teknolojik materyalin tüm öğrencilere ulaştırılması elzemdir. (Ö5)

Katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önüne alındığında Türkiye'nin teknolojik ve internet altyapısının öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü görüşü hakimdir. Bu eksikliklerin giderilmesi durumunda uzaktan eğitim sürecinin veriminin artacağı düşüncesini dile getirilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde ders esnasında bağlantı kopukluklarının da dersin akışını bozduğu ve verimini düşürdüğü belirtilmiştir.

Erişim sorunları kapsamında katılımcıların dile getirdiği bir diğer önemli husus öğrencilerin uzaktan eğitime erişim için ihtiyaç duyacakları bilgisayar ve tablet gibi araçlara ulaşmada yaşadıkları sıkıntılardır (f=10). Katılımcılar özellikle sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı bölgelerdeki çocukların bu sıkıntıyı yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca ailede okula giden çok sayıda kardeşe sahip olmaları ya da ekonomik yetersizlikler dolayısıyla bilgisayar veya tablet alınamaması gibi durumlara dikkat çekmişlerdir:

...Çok üzülerek söylüyorum ki internet, tablet, bilgisayar ya da telefon her evde bulunmamakta ve aileler temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bu saydıklarım uzaktan eğitim için gerekli araçlara ayırabilecek paraları da kalmadığından temin edemiyor ve bu durum öğrenciyi çok sarsıcı bir biçimde psikolojik olarak etkilemekle birlikte derslerinde geride kalmasına neden oluyor... (Ö39)

Katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önüne alındığında uzaktan eğitim açısından öğrencilerin teknolojik araç gereç ve materyal açısından özellikle

internet, bilgisayar, tablet ve telefon bakımından eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir.. Ayrıca maddi durumu yetersiz olan öğrencilerin bu araç gereçlere ulaşamadıkları için derse katılım oranlarının düşük olduğu ve uzaktan eğitim sürecinin istenilen düzeyde başarıya ulaşamadığı belirtilmiştir.

4.8.2. Öğrenci katılımı

Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilave düşünceler kısmında derslere öğrenci katılımının az olduğu fikri 23 katılımcı tarafından dile getirmiştir. Öğrenci katılımı durumu en çok dile getirilen maddelerin başında yer almıştır. Derslere öğrenci katılımının azlığı ile ilgili dile getirilen bazı düşünceler şu şekildedir:

Ortalama 20 kişilik sınıflarımızda en fazla 4 öğrencinin katılımı ile yürütmeye çalıştık bu süreci. Taşıma merkezli bir köy okulunda görev yaptığımızdan öğrencilerimize canlı dersler dışında da çok ulaşamadık. Sonuçta fazlaca yetersiz kaldık bu süreçte. (Ö8)

Uzaktan eğitim her öğrencimize ulaşabilseydi kesinlikle başarılı bir sonuç elde edilebilirdi. Süreç içerisinde alınan kararlar maalesef öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkiledi. Katılım zorunluluğu, sınav gibi etkenler olmayınca veliler sorumluluklarını almadılar. Canlı derse katılan ve sürekliliği sağlayan çok az öğrencim var... (Ö27)

Katılımcıların verdiği cevaplar göz önüne alındığında derslere katılım zorunluluğunun olmaması bu durumun en önemli sebeplerinin başında gelmektedir. Bununla birlikte süreçte sınav yapılamama durumundan dolayı uzaktan eğitim derslerine öğrenci katılımının az olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca velilerin öğrencilerin derse katılımını destekleme konusunda yeterince destek vermediği ve sorumluluk almadıklarını belirtmişlerdir.

4.8.3.Fırsat ve imkân eşitliği

Anketin ilave düşünceler maddesine yazılı olarak görüş belirten katılımcıların 13'ü etkili bir uzaktan eğitim için fırsat ve imkân eksikliğinin giderilmesi gerektiği fikrinin altını çizmişlerdir. Bu katılımcılar da esasen ilk temada belirtildiği gibi erişim sorunlarına değinmişlerdir. Ancak bununla birlikte esas olarak uzaktan eğitimin yarattığı eşitsizliğe vurgu yapmışlardır. Örneğin,

Fırsat eşitliği sağlanmadan ve hazır bulunuştuk motivasyonu olmadan uzak eğitimin herkes için faydalı olacağını düşünmüyorum. (Ö68)

İmkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması gerekiyor. Benim çoğu öğrencim derslere hiç katılamadı. İnternet ve şebeke sorunu yaşadım verimli bir dönem geçirdiğimizi düşünmüyorum. (Ö85)

İnternet ve tableti olmayan, varsa bile kardeşleriyle dönüşümlü kullanan öğrencilerle hangi eşit şartlarda öğretim sağlanabilir...(Ö70)

Katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önüne alındığında uzaktan eğitim açısından öğrencilerin imkân ve fırsat açısından eşit olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle uzaktan eğitime erişim imkânı sağlayan internet altyapısı ve teknolojik alet açısından imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanamadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca bu fırsat ve imkân eşitsizliğinin giderilmeden uzaktan eğitimde yeterli derecede verimin alınamayacağını belirtmişlerdir.

4.8.4.Tamamlayıcı rol

Son olarak uzaktan eğitim için yüz yüze eğitimi tamamlayıcı olarak kullanılmalı fikri dokuz katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu katılımcılar uzaktan eğitimin tek başına kullanılmasının pek uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte salgın sonrası süreçlerde de uzaktan eğitimin sürdürülebileceğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini almasa da bundan sonra yüz yüze eğitimi destekleyici nitelikte kullanılabilir. (Ö35)

Temelde yüz yüze eğitim olmalı ama uzaktan eğitimden de faydalanılmalı ikisinden de derslerin yapısına göre yararlanılmalı hibrit model olmalı bence. (Ö90)

Katılımcılar uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini almaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna rağmen tamamen de uzaktan eğitimden vaz geçilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yüz yüze eğitimi destekler nitelikte uzaktan eğitim faaliyetlerinin devam etmesi gerektiğini derslerin yapısına göre uzaktan eğitimden de faydalanılabileceğini belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2019 Aralık ayında ortaya çıkan ve 2020 yılının ilk aylarından itibaren dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Salgını sürecinde alınan önlemler kapsamında dünyadaki okulların birçoğu kapatılmış ya da eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte eğitim öğretimin uzaktan yapılması fikri önem kazanmış ve uzaktan eğitim dünya genelinde tercih edilen bir eğitim sistemi haline gelmiştir. Uzaktan eğitimin dünyada çok aktif kullanıldığı günlerde bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve uygulamalarını ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamaları araştırma problemi; altyapı öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi, genel tutum ve öğretim yöntem teknikleri alt boyutları ile cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yaptığı yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmaması açısından incelenecektir.

5.1. Altyapı ve Yazılım

Çalışmada katılımcılara uzaktan eğitimde altyapı alt problemi çerçevesinde çeşitli maddeler yönlendirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak Türkiye'nin altyapısının uzaktan eğitime uygun olup olmadığına dair bulgulara bakıldığında katılımcıların %41,2'sinin altyapının uygun olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak altyapıyı uygun bulan katılımcılardan daha fazla sayıda ve çok önemli sayılabilecek bir orandaki katılımcı (%42,5) uzaktan eğitim için altyapının yeterince uygun olmadığını belirtmiştir. Literatürde konuyla ilişkili yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu bulguları destekler nitelikte araştırmalara ulaşılmıştır. Doğan ve Koçak (2020) "EBA Sistemi Bağlamında Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme" isimli çalışmasında EBA ile ilgili yaşanan en büyük sorunun ne olduğuna dair öğretmenlere yönelttiği soruya en çok verilen cevap %45 oranında

altyapı ve teknoloji cevabı olmuştur. Bu konuda bir başka çalışma Başaran vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Uzaktan eğitimde altyapı problemlerinin en büyük sıkıntılardan biri olduğu, sistem altyapısının yetersiz olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Karakuş vd. (2020) öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları çalışmalarında uzaktan eğitimde yaşanan en büyük problemin internet ve bağlantı problemi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Özdaş (2020) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda katılımcılar altyapının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’de yapılan çalışmaların benzerleri yurt dışında da yapılmaktadır. Zhang vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada altyapı zayıflığının uzaktan eğitimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum Türkiye’de uzaktan eğitim için olumsuz bir durum oluşturan altyapı eksikliklerinin dünyanın farklı noktalarında da var olduğu göstermektedir.

Bu maddeye verilen cevapların mesleki kıdem ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık içerdiği bulunmuştur. 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok altyapının uygun olmadığını düşünmektedir. Bu durum görece genç olarak nitelendirilebilecek katılımcıların bilişim ve teknoloji alanına daha ilgili olmaları ve buna bağlı olarak internet ve teknolojik cihazlardan hız beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Görev yapılan yerleşim yeri değişkeni açısından ise köylerde görev yapan öğretmenler, il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre altyapının uygun olmadığını düşünmektedir. Sonuçların bu şekilde çıkması köylerde İnternet alt yapısının daha zayıf olmasına işaret etmektedir ve bu kapsamda özellikle kırsal alanlardaki internet altyapının güçlendirilmesine dair bir ihtiyaca dikkat çekmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%74,3) uzaktan eğitimi gerçekleştirebilmek için yeterli düzeyde teknolojik araç gereçlere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim gerçekleştirebilecek bir cihaza sahip olduklarını gösterirken, önemli sayılabilecek bir orandaki (%21,3) katılımcının ise uzaktan eğitim için yeterli düzeyde teknolojik araç gereçlere sahip olmadıkları belirlenmiştir. Her ne kadar az gibi görünse de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık beşte birine denk gelen bu oran uzaktan eğitim süreçlerinin etkililiği açısından ve bu bağlamda dolaylı olarak etkilenen öğrenci sayısı açısından oldukça yüksektir. Değişkenler açısından değerlendirildiğinde bu maddeye verilen cevaplar

cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermektedir. Buna göre kadın katılımcılar erkeklere oranla daha çok uzaktan eğitim için yeterli teknolojik araç gerece sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi kullanılan veri toplama aracının sınırlılıkları nedeniyle tespit edilememiştir.

Öğretmenlerde konuyla ilgili durum böyleyken öğrencilerde peki nasıldır? Bu sorunun cevabını almak amacıyla katılımcılara ankette öğrencilerinin teknolojik araç gereçlere erişim ve kullanma becerilerini de değerlendirmeleri istenmiştir. Çünkü Altunçekiç'in (2021) de belirttiğı gibi uzaktan eğitimin etkinliğini belirleyen önemli faktörlerden birisi de öğrencilerin teknolojik yeterlik düzeylerinin gelişmiş olmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası (%60,9) öğrencilerin teknolojik düzeydeki hazırbulunuşluk seviyesinin yeterli olmadığı görüşünü belirtmiştir. Doğan ve Koçak (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada altyapı sorunları ve ekipman eksikliklerinin oldukça fazla olduğı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Başaran vd. (2020) da öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli araç gereçlere ve bu araçları kullanacak yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk seviyesinin yeterli olmaması maddi olanaksızlıklar, kardeş sayısının çok olması gibi sebeplerle internet ve herhangi bir teknolojik cihaza erişememe durumundan kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir maddesinin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan yer değişkenleri açısından anlamlı farklılık içerdığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğı konusunda kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe sahiptir. 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem arttıkça öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk seviyelerini yeterli bulma durumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durum mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin, görece bilgisayar çağında doğmamış olmalarından ötürü öğrencilerinin teknolojik hazırbulunuşluklarıyla ilgili beklentilerinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yerleşim yeri değişkeni açısından bakıldığında il merkezlerinden köylere doğı gidildikçe öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinde azalma eğilimi olduğı görülmüştür. Bu durum köylerde eğitim hayatına devam eden öğrencilerin teknolojik cihazlara il merkezinde yaşayan çocuklara göre ulaşma imkânlarının daha düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinde EBA platformu çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bu sebeple çalışmada katılımcıların EBA platformunun verdikleri eğitimin kalitesini arttırıp arttırmadığı hakkındaki görüşlerine de başvurulmuştur. Katılımcıların yarısından fazlası (%58,0) EBA platformunun uzaktan eğitimin kalitesini arttırdığını belirtmiştir. EBA’da sosyal bilgiler dersine yönelik içerikler incelendiğinde genellikle kazanım kavrama testleri, merkezi sınav örnek soruları, tarama testleri gibi ölçme değerlendirme araçları ve öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik etkinlikler bulunduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu Doğan ve Koçak’ın (2020) farklı branşlardaki öğretmenlerle yaptığı çalışmasında da elde edilmiştir. Yazarların belirttiğine göre katılım gösteren öğretmenlerin %60’ı EBA’yı faydalı bulmuşlardır. Katılımcıların EBA ile ilgili düşünceleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre EBA platformunun uzaktan eğitimin kalitesini daha çok arttırdığını düşünmektedirler. EBA’nın içeriğindeki materyallere ulaşımın kolay olması bu durumun sebebi olabilir.

Okulların uzaktan eğitime geçmesiyle birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin hayatlarına büyük çoğunluk tarafından daha önce kullanılmamış olan uzaktan eğitim platformları girdi. Bunlar içinde okullarda en yaygın olarak kullanılan program ZOOM oldu. Bu programların öğretmenler tarafından ne kadar etkili kullanıldığını tespit etmek amacıyla çalışmada bu yönde bir maddeye yer verildi. Daha önce belirtildiği gibi katılımcıların %57’si (ZOOM vb.) programların kendilerinin etkili bir uzaktan eğitim vermelerini sağladığını düşünmektedir. Bu durum (ZOOM vb.) programların görüntülü görüşme, ses alışverişi ve dosya/doküman paylaşımı gibi ders işlemeyi kolaylaştırıcı özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

5.2. Öğrenme Öğretme Süreci

Çalışmanın 3.4.3 başlığında da tartışıldığı gibi, yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılan birçok yöntemin uzaktan eğitim sürecinde bire bir kullanılması söz konusu değildir (Palloff & Pratt, 2001). Ancak gerekli uyarlamalarla uzaktan eğitim sürecinin de öğrencileri aktif kılacak ve öğrenmenin sorumluluğunu onlara kazandıracak şekilde tasarlanması gerekir (Gülbahar, 2009; Markel, 1999). Bu düşünceler ışığında çalışmada katılımcılardan uzaktan eğitimde öğrencilerin yüz yüze eğitime göre daha aktif kılınıp kılınmadığına dair düşüncelerini paylaşmaları

istenmiştir. Katılımcıların %87,5 gibi çok yüksek bir oranı yüz yüze eğitimde öğrencilerin daha aktif olduğunu düşünmektedir.

Gerçekleştirilen analizlerde yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin hangisinin öğrencileri daha aktif kıldığıyla ilgili cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerde kararsızlık oranının erkeklere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni açısından ise 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, öğrencilerini sosyal bilgiler dersinde daha aktif kılabilirdi sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan aracın sınırlılıkları nedeniyle bu durumun nedenini tam olarak tespit etmek söz konusu olmamakla birlikte özellikle 21 yıl ve üstü katılımcıların tecrübesinin bu konuda rol oynayan bir faktör olduğu düşünülebilir.

Öğrenmede en önemli faktörden birisi de motivasyondur. Bu sebeple katılımcılardan uzaktan eğitimde öğrencilerinin yüz yüze eğitime göre derslerine yönelik ilgi durumları hakkındaki görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Katılımcılar %90,4 gibi çok yüksek bir oranla uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere daha az ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde derse katılım zorunluluğunun olmaması, derslerin düz anlatım yöntemi kullanılarak işlenmesi, teknolojik araç gereç ve altyapı eksiklikleri gibi sebepler öğrencilerin derse katılım ilgisini azaltmış olabilir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve ilgilerini artırmanın en önemli yollarından birisi derslerin eğlenceli olmasıdır. Katılımcılar kendilerine bu bağlamda yöneltilen maddeye de uzaktan eğitim açısından nispeten olumsuz cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların %79,6'sı yüz yüze eğitimde derslerin daha eğlenceli geçtiğini düşünürken %5,7'si gibi küçük bir oran derslerin uzaktan eğitimde daha eğlenceli geçtiğini düşünmektedir. Bu durum yüz yüze eğitimde sınıf içi etkinliklerin birebir temas ve iş birliği içerisinde yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Birçok araştırma şunu göstermiştir ki derslere yaparak yaşayarak aktif bir şekilde katılan öğrenciler hem eğlenir hem öğrenir. Örneğin Yaşar (1993) iş birliği içerisinde yapılan grup çalışmalarının öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımını arttırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Buna göre uzaktan eğitim süreçlerinde sosyal bilgiler derslerinde yeterli düzeyde yaparak yaşayarak aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin gerçekleşmediği düşünülebilir. Öğrencilerin derse

karşı ilgisine yönelik verilen cevaplara bakıldığında öğrenim durumu ve görev yeri değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim durumu açısından lisansüstü eğitimi olanlar lisans seviyesinde eğitimi olanlara göre uzaktan eğitimde derslerinin daha eğlenceli geçtiğini düşünmekteyken, uzaktan eğitimde derslerin eğlenceli geçtiği düşüncesi il merkezlerinden köylere doğu gidildikçe azalma eğilimi göstermiştir. Köylerde derslerin daha az eğlenceli olarak geçmesi altyapı ve teknolojik cihaz eksikliği sebebiyle derslere katılımın az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Önceki paragrafta paylaşılan tespitleri doğrulamak amacıyla katılımcılardan yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimde daha çok öğretmen merkezli bir ders işlenip işlenmediği hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu maddeye katılımcılar %70,0 oranında öğretmen merkezli bir ders işlendiği cevabı vermişlerdir. Uzaktan eğitimin daha çok öğretmen merkezli kabul edilmesinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak yöntem tekniklerin uygulanamaması bu duruma sebep olmuş olabilir. Nitekim anketin 39. maddesindeki uzaktan eğitimde anlatım yöntemini kullandım ifadesine katılımcılar %63,2 oranı ile “her ders yaptım” cevabını verirken, anketin 41. maddesi olan soru cevap yöntemini kullandım ifadesine %80,6 oranında “her ders yaptım” cevabı vermiştir. Ek olarak anketin 45. maddesi olan “drama/rol oynama yöntemlerini kullandım” ifadesine katılımcı öğretmenlerin %75,4’ü “hiç yapmadım” cevabını vermiştir. Oysaki literatür incelendiğinde eğitim sürecinde öğretmenlerden yapılandırmacı bir öğretmen rolü benimsemeleri beklenmektedir (Mutlu & Öztürk, 2017; Yıldırım & Amaç, 2020). Marlowe ve Page (1998, akt. Erdem & Demirel, 2002) yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin derse aktif katılmasının öğrenme öğretme sürecini daha verimli hale getirdiğini belirtmiştir. Anketin bu maddelerine verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin aktif olarak derse katılacağı ve bilgilerini yapılandıracağı bir ortamın genel manada uzaktan eğitimde sağlanamadığını göstermektedir.

Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir ders işlenip işlenmediği ile ilgili mesleki kıdem ve görev yeri değişkenleri açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre, uzaktan eğitimde öğretmen merkezli eğitimi daha çok tercih ettikleri sonucuna

ulaşılırken, görev yeri değişkenine göre ise köylerden il merkezlerine doğru öğretmen merkezli bir eğitime yönelimin arttığı görülmüştür.

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli koşullardan birisi de zengin öğretim materyalleri kullanmaktır (Başboğaoğlu, 2007). Esasen son yıllarda sayısı önemli derecede artmış olan Web 2.0 araçları ve diğer dijital içerikler uzaktan eğitimde materyal çeşitliliğini artırmıştır. Bu düşünceler ışığında katılımcıların “Uzaktan eğitimde kullanabileceğim materyaller yüz yüze eğitime göre zengindir.” ifadesine yönelik cevapları alınmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası (%57,5) yüz yüze eğitimde kullanılan materyallerin uzaktan eğitimde kullanabilecek materyallere göre daha zengin olduğunu düşünmektedir. %25,4’ü uzaktan eğitimin materyal açısından daha zengin olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler tarafından uzaktan eğitimin materyal olarak daha az zengin görülmesi aslında mevcut imkânların ve onların nasıl kullanılabileceğinin onlara yeterince tanıtılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer sebep ise günümüzdeki dijital materyal çeşitliliğine rağmen Başaran vd. (2020) belirttiği gibi uzaktan eğitimde kullanılacak materyaller yeterli düzeyde erişime açık olmayabilir. Ek olarak materyaller branş, seviye vb. açılarından amaca uygunluk ve kullanım kolaylığı gibi ölçütler bakımından sınırlılıklar taşıyabilirler.

Katılımcıların genel manada uzaktan eğitimde materyal imkânları hakkındaki görüşlerine ek olarak onlardan ayrıca materyal kullanımı açısından kendi uygulamaları hakkında da değerlendirme yapmaları istenmiştir. Palloff ve Pratt (2001) uzaktan eğitimde ders kitabı gibi klasik öğretim materyallerinin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik ilgilerini olumsuz etkileyebileceğini belirtir. Bu bağlamda Sarı (2020) uzaktan eğitim süreçlerinin görüntü, ses, video ve slayt gibi farklı duyu organlarına hitap eden, farklı materyallerle desteklenmesi gerektiğini savunur. Katılımcıların birçoğu (%64,0) bir önceki paragrafta paylaşılan genel değerlendirmelerine benzer şekilde uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha az çeşitli materyal kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların sadece dörtte biri (%25,4) uzaktan eğitimde kullandıkları eğitim materyallerinin daha zengin olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular uzaktan eğitimde öğrenmenin etkililiğinin de sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Çünkü Yeşiltaş (2014) tarafından da belirtildiği gibi materyal kullanmak öğrenmeyi kolaylaştırırken bilgilerin kalıcı olmasına olanak sağlar.

Materyal çeşitliliğinin sınırlı olması ve daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşımla ders işlenmesinin doğal bir sonucu olarak katılımcıların %81,9 gibi çok yüksek bir oranı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla daha az duyu organını harekete geçirdiğini düşünmektedir. Oysaki Kaya (2002) uzaktan eğitimin sağladığı faydalar arasında eğitim ortamının zenginleşmesini sağlama özelliği olduğunu belirtmiştir. Ancak araştırmaya katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmenleri %7,2 gibi çok düşük bir oranla uzaktan eğitimin daha çok duyu organına hitap ettiğini belirtmiştir. Bu konuda katılımcı öğretmenlerin bu denli düşük cevap vermesi Web 2.0 araçları gibi çoklu ortam sağlayabilecek eğitim uygulamaları konusunda kendilerini geliştirmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim anketin son sorusu olan ilave düşünceler kısmında katılımcı öğretmenlerden birisi Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ilgisini arttırdığını ve bu araçlar üzerinden etkinlik çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirdiği maddesi değişkenler açısından incelendiğinde öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere oranla uzaktan eğitimin daha çok duyu organını harekete geçirdiğini düşünmektedirler. Bu durum eğitim düzeyinin süreçte etkili olduğunu göstermektedir.

Şimdiye kadar gerçekleştirilen tartışma neticesinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yeterince aktif olmadıkları, sosyal bilgiler dersine karşı ilgilerinin azaldığı derslerde sınırlı düzeyde öğrenme materyallerinin kullanıldığı ve öğrencilerin daha az duyu organının harekete geçirildiği tespit edilmiştir. Aslında gerçekleştirilen bu tartışma uzaktan eğitimde öğrenme çıktılarının arzu edilen seviyede olmadığına işaret etmektedir. Bu durum katılımcıların tespitleriyle de doğrulanmaktadır. Nitekim katılımcıların %85,3 gibi çok yüksek bir oranı uzaktan eğitimin öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitime göre daha az olduğunu belirtmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir diğer bulgu ise katılımcıların %89,2 oranında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha az etkili öğrenme sağladığına inanıyor olmalarıdır. Katılımcıların sırasıyla sadece %3,4 ve %3,6'sının uzaktan eğitimin öğrenme çıktılarının daha etkili olduğunu düşünmesi ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha az etkili olduğuna inanması mevcut uygulamalar bağlamında

uzaktan eğitimin etkililiğinin tartışılması açısından dikkat çekilmesi gereken bir durumdur. Literatürde bu bulguları destekler nitelikte bir çalışmanın Yalman ve Kutluca (2013) tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Yazarların öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitimde öğrenme çıktılarıyla ilişkili olarak öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulgulara göre uzaktan eğitimde lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lisans seviyesindekilere göre öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitime oranla daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

Ek olarak katılımcıların çok büyük oranlarda aktif öğrenme, zengin materyal kullanımı gibi hususlar açısından uzaktan eğitim sürecini etkili bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Ancak ilginç şekilde katılımcılar “Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımaz.” şeklinde ifade edilen anket maddesine yukarıda tartışılan diğer maddeler kadar olumsuz yaklaşmamışlardır. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%46,7) bu fikri desteklerken, %29,3’ü bu fikre katılmadığını belirtmiştir. Ayrıca %24,1 gibi azımsanmayacak düzeyde kararsız kalan bir öğretmen grubu karşımıza çıkmaktadır. Bu durum en azından bazı katılımcıların aslında uzaktan eğitimde de öğrencileri aktif kılacak etkinliklerin yapılabileceğinin farkında olduklarını ancak kendi uygulamalarında teknolojik altyapı yetersizlikleri, derse devam durumları, kullanıma hazır materyal bulunmaması, tecrübe noksanlığı gibi faktörler nedeniyle bunu yeterli düzeyde hayata geçiremediklerini düşündürmektedir. Gerçekten de Yıldırım ve Amaç’ın (2020) belirttiği gibi uzaktan eğitim tıpkı yüz yüze eğitim gibi öğrenci merkezli olmalıdır. Uzaktan eğitimin öğrenme öğretme sürecine yönelik öğrenci merkezli bir eğitim sunup sunmadığı durumu görev yapılan yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahiptir. Bu sonuçlara göre köy öğretmenleri il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir eğitim sunmadığını düşünmektedir.

Öğrenme öğretme sürecine dair bir diğer madde “Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler dersine karşı öğrencilerin tutumu olumludur.” maddesidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %39,9’u öğrencilerin tutumunu olumsuz olarak ifade ederken, %26,7’si olumlu şekilde görüş belirtmiştir. %33,4’lük azımsanmayacak kadar büyük bir oranı ise kararsız kalmıştır. Bu madde özelinde cevapların birbirine çok yakın çıkması ve kararsız oranının da fazla olması öğrenci tutumlarının belirlenmesinde

kullanılan ölçme aracıyla tutumların tam olarak tespit edilememesinden kaynaklanıyor olabilir. Değişkenler açısından bu maddeye bakıldığında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 06-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumunun olumsuz olduğunu belirtmiştir.

5.3. Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme-öğretme sürecinin diğer önemli boyutu ise ölçme ve değerlendirmedir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konu kapsamında ne tür uygulamalar yaptıkları ve bu uygulamaların etkililiği hakkındaki düşüncelerini görmeye yönelik ankette onlara çeşitli maddeler yöneltilmiştir. Bu kapsamda odaklanılan konulardan birisi uzaktan eğitimde süreç değerlendirmesinin etkili bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğidir. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%46,1) süreç değerlendirmeyi etkili bir şekilde yapamadığını belirtirken, %31,1'i süreç değerlendirmeyi etkili bir şekilde hayata geçirdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan sadece her üç öğretmenden birinin süreç değerlendirmeyi etkili bir şekilde yaptığını belirtmesi yapılandırmacı/aktif öğrenmeye dayalı bir eğitim anlayışını benimsemiş bir eğitim sistemi için problem teşkil edebilecek bir durumdur. Nitekim alanyazında birçok araştırmacı ölçme değerlendirmede sonuçtan çok sürecin değerlendirilmesi gerektiğini belirterek bu noktanın önemine değinmiştir (Dolittle, 1999, akt. Dilaver & Tay, 2011; Özden, 2003; Sarı, 2020).

Bir önceki paragrafta süreç değerlendirmesi bakımından oluşan durum sonuç değerlendirmesi için de söz konusudur. Çünkü katılımcıların %51,6'sı uzaktan eğitimde sonuç değerlendirmesini etkili bir şekilde gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Burada da %23,3'lük bir orana sahip kararsız öğretmenler söz konusudur. Sonuç değerlendirmesiyle ilgili olarak ortaya çıkan bu olumsuz tabloda muhtemelen okulların uzun süre kapalı olmalarından ötürü tüm öğrencilere derse devamları göz önüne alınarak 100 ile 80 arasında not verilmesi etkili olmuş olabilir. Katılımcıların daha genel olarak gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yüz yüze eğitime göre etkililiği hakkındaki düşünceleri daha olumsuz bir tablo sergilemektedir. Çünkü çok büyük çoğunluğu (%84,8) uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin daha az etkili olduğunu düşünmektedir. Hem süreç hem de sonuç değerlendirmelerinin uzaktan eğitimde yeterince etkili hayata geçiremediğini

düşünen katılımcılar doğal olarak uzaktan eğitimde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yüz yüze eğitime göre daha zor olduğunu düşünmektedirler (%76,7).

Yukarıda tartışılan bulguların bazılarına yönelik araştırmanın değişkenleri açısından katılımcılar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere oranla uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmenin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirmeye yönelik katılımcılar arasındaki farklar genel anlamda öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Yukarıda belirtilen cevaplar ışığında uzaktan eğitimde hem süreç hem de sonuç değerlendirmesinin yaklaşık %50 oranında etkili bir şekilde gerçekleştirilememesi ve büyük çoğunluk tarafından daha zor bulunması aslında uzaktan eğitimin uzunca üzerine düşünülmüş belli plan dâhilinde hayatımıza girmeyip salgın koşulları nedeniyle bir anda uygulanmaya başlamasıyla açıklanabilir. Esasen tüm eğitim paydaşları bu sürece hazırlıksız yakalanmıştır. Bu sebeple süreci etkili bir şekilde yönetebilecek becerileri hemen geliştirmek mümkün olmamıştır.

Önceki paragrafta dile getirilen hususla ilgili olarak dikkati çeken bir bulgu söz konusudur. Uzaktan eğitimde genel olarak ölçme ve değerlendirmenin yeterince etkili yapılamadığı şeklinde ortaya çıkan tablonun temel müsebbibi katılımcıların yarıya yakınına göre ağırlıklı olarak konuyla ilgili bilgi eksikleri değildir. Çünkü katılımcıların %47,4'ü uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %24,4'tür. Sosyal bilgiler dersinde uzaktan eğitim sürecinde etkili bir ölçme ve değerlendirme yapılamamasının nedenleri öğretmenlerin bilgi ve tecrübe eksikliği olabileceği gibi diğer faktörler de olabilir. Bu durumun sebepleri nitel veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilecek çalışmalarla ortaya konabilir. Bu madde özelinde sadece cinsiyet değişkeni için anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenler uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreciyle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip oldukları konusunda kadın öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahiptir.

Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme kapsamında katılımcılardan son olarak uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçlarının etkililiği hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların %47,7'si uzaktan eğitimin sonuçlarının etkili olmadığını düşünürken, %24,6'sı etkili olduğunu belirtmiştir. Bu konu ile ilgili literatürde bazı çalışmalar mevcuttur. Tang vd. (2020) uzaktan eğitim uygulamalarından ölçme değerlendirme açısından memnun olunmadığını belirtmiştir. Çalışmanın bu maddesi bağlamında katılımcılar arasında görev yeri değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçlarını köyde görev yapan öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar. Bu durumun sebebi olarak ise köylerde yeterli alt yapının mevcut olmaması ve köyde yaşayan öğrencilerin yeterli teknolojik araç gereçlere sahip olmaması gösterilebilir. Nitekim araştırma anketinin son sorusunda öğretmenlere yöneltilen ilave düşünceler kısmında bazı öğretmenler bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

Köy ve kasabalarda da şehirdeki imkân ve şerait müsait vaziyette olsaydı uzaktan eğitim sürecini etkili geçirme imkânımız olurdu. (Ö23)

5.4. Sınıf Yönetimi

Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi alt problemiyle ilgili ilk madde “Uzaktan eğitim daha demokratik bir öğrenme ortamı sağlar.” ifadesidir. Pektaş (2008) yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmenin daha demokratik bir ortam oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Bu madde için katılımcı öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında %75,4 gibi yüksek bir oranla uzaktan eğitimin daha demokratik bir ortam sağlamadığını düşündükleri görülmüştür. Bu süreçte %9,3 gibi bir oranla demokratik bir ortamın sağlanabildiğini belirten katılımcıların yanı sıra, kararsız kalan katılımcıların da %15,3 oranında olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler açısından bu madde incelendiğinde herhangi bir değişken de anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Sınıf yönetimi ile ilgili diğer maddeye bakıldığında uzaktan eğitimde öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığı ifadesidir. %90,7 gibi çok yüksek bir oranla katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimde daha çok devamsızlık yapıldığı cevabını vermişlerdir. %5,6 oranında devamsızlığın daha az yapıldığını belirten katılımcılar varken, %3,6 oranında kararsız kalan öğretmen mevcuttur. Uzaktan

eğitimde devamsızlık probleminin sebebi olarak ailelerin maddi olarak gerekli cihaz ve araç gereçleri alamamaları gösterilebilir. Bu konu ile ilgili anketin ilave düşünceler kısmında katılımcılardan bazıları internet, tablet, bilgisayar ya da telefon gibi teknolojik cihazların her ailede yeterli düzeyde bulunmadığını, ailelerin temel yeme içme ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bu araç gereçlere bütçe ayırabildiklerini belirtmiştir. Uzaktan eğitimde devamsızlık probleminin diğer sebepleri olarak öğrencilerin derse katılım zorunluluğunun olmaması ve köylerde altyapının yetersiz olmasından kaynaklı internete ulaşım olanağının düşük olması gösterilebilir. Araştırma değişkenleri açısından bu madde incelendiğinde herhangi bir değişken açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bölümdeki son madde “Uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yüz yüze eğitime göre daha çok problem yaşamaktayım.” ifadesidir. Katılımcı öğretmenlerin cevapları incelendiğinde %36,5 oranında sınıf yönetimiyle ilgili uzaktan eğitimde daha çok sorun yaşadığını belirtirken, Katılımcıların yarısından fazlası (%52,3) uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde daha az problem yaşadığını belirtmiştir. Kararsız kalan katılımcı oranı ise %11,1 olarak tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde birebir temashlı toplu bir sınıf ortamı var olmadığı için sınıf yönetiminin görece daha kolay olması beklenebilir. Nitekim ankette bulunan ilave düşünceler bölümünde bu konu ile ilgili katılımcı bazı öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında sınıfta disiplin problemlerinin ortadan kaybolduğu, derslerin daha etkili işlendiği belirtilmiştir.

5.5. Genel Tutum

Uzaktan eğitimle ilgili genel tutumların yer aldığı bu bölümde uzaktan eğitimin verilen eğitimin kalitesini arttırıp arttırmadığı ele alınacaktır. Elde edilen sonuçlar ışığında katılımcı öğretmenlerin %73,5 oranında uzaktan yapılan eğitimin kaliteyi arttırmadığı cevabı verdiği görülmüştür. %7,8 oranında uzaktan eğitimin, eğitim kalitesini arttırdığı düşünülürken, kararsızların oranı %18,7 olarak görülmüştür. Literatür incelendiğinde eğitim öğretimin sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde daha uygun olabileceğine dair çalışmalar mevcuttur. Brooks ve Brooks’a (1993) göre öğrencilerin daha iyi ve anlamlı öğrenebilmesi için yapılandırmacı bir sınıf ortamına ihtiyaç vardır. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında ders ve etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilememesi uzaktan eğitimde eğitimin kalitesinin artmadığı görüşlerinin sebebi olabilir. Bu madde

özelinde araştırma değişkenleri açısından herhangi anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

“Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim.” maddesi uzaktan eğitimde genel tutumlarla ilgili ikinci madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği cevaplara göre uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih edenlerin oranı %5,7 iken, tercih etmeyenlerin oranı ise %89,7’dir. Bu sonuçlardan anlaşılabacağı üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık olarak onda dokuzu yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmişlerdir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere katılım oranlarının düşük olması ve altyapı problemlerinden kaynaklı bağlantı kopuklukları başta olmak üzere gerçek sınıf atmosferinin sağlanamaması gibi faktörler uzaktan eğitimin öğretmenler arasında tercih edilmeme sebepleri olabilir. Karatepe vd. (2020) yaptığı çalışmada mevcut çalışmaya benzer sonuçlar bularak katılımcılar uzaktan eğitime karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduğunu belirtmiştir.

Bu madde değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih etme durumlarının erkek öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmüştür. Daha önce yapılmış literatür çalışmaları incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından farklı bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Yumbul (2021), Fidan (2016) ve Başar vd. (2019) yaptıkları çalışmalarda uzaktan eğitime yönelik tutumla cinsiyet arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Özen ve Baran (2020) ise yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan literatürde, cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitime katı tutumların değişmediğini ortaya koyan çok sayıda çalışma da mevcuttur (Ağır, 2007; Arabacı, 2020; Çakır ve Arslan, 2020; Ergin, 2010; Koca, 2021; Kocayigit ve Uşun, 2020; Shaikh, 2020; Ülkü, 2018). Bu çalışmalar farklı branş öğretmenleriyle gerçekleştirildiğinden mevcut çalışmanın bulgularının sosyal bilgiler öğretmenleriyle hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak doğrulanmasında fayda vardır.

Mesleki kıdem açısından mevcut çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Literatür incelendiğinde birçok çalışmada daha öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdemleri açısından farklılaşmamıştır

(Dilekçi ve Limon, 2020; Kurnaz vd., 2020; Shaikh, 2020; Ülkü, 2018). Öte yandan Koca (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında 0-5 yılları arasında görev süresine sahip olanların tutumlarının 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergin (2010) mesleğin ilk yılından 14. yıla kadarki süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu seyrettiği, 14. yıldan sonra daha olumsuz bir tutum sergileyeme başladıklarını tespit etmiştir. Özen ve Baran (2020) öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında 0-5 yılları arasında görev süresine sahip öğretmenlerin tutumlarının daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yumbul (2021) ise öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında 0-5 yılları arasında görev süresine sahip öğretmenlerin tutumlarının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak Ağır (2007) mesleki kıdemin arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumların olumsuz hale geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından mevcut çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde konuyla ilgili benzer ve farklı bulgulara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Koca (2021) öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Öte yandan Ülkü (2018), Ağır (2007) ve Özen ve Baran (2020) öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Görev yapılan yer değişkeni açısından mevcut çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu değişkeni ile ilgili yapılmış ender çalışmalardan birisi olan ve Kurnaz vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mevcut çalışmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili çalıştıkları il ve ilçeye göre ya da derslerini yaptıkları mekâna göre öğretmenlerin algısının değişmediğini tespit edilmiştir.

Genel tutum açısından değerlendirilecek bir diğer madde “Uzaktan eğitimde iş yüküm yüz yüze eğitime göre daha fazladır.” ifadesidir. Bu maddeye göre katılımcıların %66,3’ü iş yükünün uzaktan eğitimde daha fazla olduğunu düşünürken, %23,6’sı iş yükünün yüz yüze eğitimden daha az olduğunu düşünmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde dışarıdan bakıldığında toplumda okula

gitmeyen ve evde kalan öğretmenlerin iş yükünün azaldığı gibi bir algı oluşsa da katılımcıların verdiği cevaplar aslında durumun böyle olmadığına işaret etmektedir. Nitekim Karakuş vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da katılımcıların %77,2'si uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre görev, sorumluluk ve iş yüklerinin arttığını belirtmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin birçoğunun iş yükünün artmasının sebepleri; uzaktan eğitimde ders yapabilmek için EBA üzerinden canlı ders tanımlaması yaparak ders oluşturmak için zaman harcanması, ders takiplerinin ve ödevlerin çeşitli medya platformları aracılığı ile takip edilmeye çalışılması ve yapılan uzaktan eğitim derslerinin belli aralıklarla raporlarının öğretmenlerden istenmesi şeklinde sıralanabilir. Yüz yüze eğitim sürecinde bu ve benzeri ekstra işleri yapmak durumunda kalmayan öğretmenlerin iş yükünün arttığını düşünmesi beklenebilir bir sonuçtur. Bu madde ile ilgili değişkenler açısından herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

“Uzaktan eğitimde nasıl ders anlatabileceğim konusunda yeterli beceriye sahibim.” maddesi ile ilgili elde edilen sonuçlar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcı öğretmenler %77,4 gibi yüksek bir oranla bu beceriye sahip olduklarını belirtirken, sadece %10,3'ü bu beceriye sahip olmadığını belirtmiştir. %12,2'si ise kararsız kalmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplardan yola çıkarak uzaktan eğitimin genel manada uygulanmasını istemeyen öğretmenler %77'nin üzerinde bir oranla bu beceriye yeterli düzeyde sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak anketin öğretim yöntem teknikleri kısmında sorulan 39. sorusunda, geleneksel bir yöntem olan ve öğrenciyi pasif bir konuma iten anlatım yöntemini her ders kullandım diyenlerin oranının %63'ün üzerinde ve 41. soru olan, soru cevap yöntemini her ders kullandım diyenlerinin oranının %80'in üzerinde ve drama ve rol oynama tekniklerini hiç kullanmadım diyenlerin oranının %75'in üzerinde olmasına rağmen öğretmenlerin kendilerini yeterli görmesi ilerleyen çalışmalarda üzerine ayrıntılı olarak inilmesi gereken bir bulgudur. Bu madde ile ilgili değişkenler açısından hiçbir farklılık belirlenememiştir.

Uzaktan eğitimde genel tutum alt problemiyle ilgili diğer bir madde olan “Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.” ile ilişkili olarak katılımcı öğretmenlerin %79,8'i EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtirken, %8,8'i yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. ZOOM ve EBA gibi araçların kullanımıyla

ilgili olan bu maddeye verilen cevaplar arasında cinsiyet ve görev yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler EBA ve ZOOM gibi araçları kullanma açısından kadın öğretmenlere oranla daha iyi olduklarını belirtmişlerdir. Benzer bir sonuca Kurtkede vd. (2016) tarafından ulaşılmıştır. İlgili çalışmada erkek öğretmenlerin EBA'yı kullanma oranlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görev yeri değişkeni açısından il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler kasaba/belde ve köylerde görev yapan öğretmenlere göre EBA ve ZOOM gibi araçların kullanımı konusunda kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Bu durumun sebebi salgın sürecinde il ve ilçe merkezlerindeki okulların köy okullarına göre daha uzun süreler yüz yüze eğitime kapalı kalmasından kaynaklı olabilir. Böylece köylerdeki öğretmenlerin adı geçen platformları daha az kullanmaları tecrübe eksikliğine yol açmış olabilir.

Katılımcıların %60,9 gibi yüksek bir kısmı “Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.” maddesine olumlu yanıt vermiştir. %19,9 oranında uzaktan eğitimin salgın bittikten sonra devam etmemesi gerektiği cevabı verilirken, katılımcıların yaklaşık beşte birine denk gelen %19,2'si ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vererek kararsız bir görüş bildirmiştir. Verilen cevapların çoğunluğunu oluşturan, salgın bittikten sonra da uzaktan eğitimin imkânlarından faydalanılmalıdır cevabı uzaktan eğitimin özellikle olağanüstü durumlarda (kar yağışı, doğal afet vb.) okula gidiş geliş imkânının mümkün olmadığı süreçlerde derslerin işlenebilmesi için alternatif bir yöntem olarak kullanılma isteğinden kaynaklanmış olabilir. Uzaktan eğitimin kullanılma avantajlarından biri olan bu durumu İşman (2011) uzaktan eğitim belli bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan eğitim yapılmasına olanak tanır şeklinde belirtmiştir. Ayrıca uzak mesafelerdeki insanları bir araya getirmenin zor olduğu durumlarda gerekli teknolojik aletlerin bulunduğu her yerden bu eğitimin verilebilmesi bu cevapların sebebi olabilir. Bu maddeye verilen cevaplara değişkenler açısından bakıldığında görev yeri değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bulgulara göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitimin imkânlarından salgın sonrasında da faydalanılması konusunda daha olumlu bir görüşe sahip olduğu görülmüştür. Kırsal kesimde teknolojik

altyapının nispeten yetersiz olmasını katılımcıların bu yönde görüşbildirmesinin ana sebebi olabilir.

Katılımcıların %35,2'si genel tutum alt problemiyle ilgili "Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir." ifadesine katılmadığını belirtirken, %39,9'u katılıyorum cevabı vermiştir. %24,9 gibi yaklaşık dörtte bir oranında ise kararsızım cevabı çıkmıştır. Her ne kadar katılıyorum cevabı biraz daha fazla olsa da katılıyorum ve katılmıyorum cevaplarının birbirine yakın çıkması ve kararsızların oranının da hayli yüksek oluşu bu madde ile ilgili baskın bir cevabın olmamasına sebep olmuştur. Bu madde özelinde cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenleri açısından katılımcıların cevapları anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenler ve mesleki kıdemi 6-11 yıl arasında olanlar, sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmaması konusunda sırasıyla kadın öğretmenlere ve mesleki kıdemi 21 yıl üstü olanlara oranla daha olumlu görüş belirtmiştir. İl merkezinde görev yapan öğretmenler, köylerde görev yapan öğretmenlere oranla sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime daha az uygun olduğunu düşünmektedir.

Son olarak katılımcıların büyük bir bölümü (%83,4) uzaktan eğitimin öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamadığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin imkân eşitliğini sağladığını düşünenlerin oranı sadece %7,5'tir. Katılımcıların %9,1'i kararsız olduğunu belirtmiştir. Benzer bir bulgu Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da elde edilmiştir. Yazarlar uzaktan eğitimin dezavantajları arasında "fırsat ve imkân eşitsizliği" cevabının sıklıkla verildiğini belirtmiştir. Ayrıca Başaran vd. (2020) yaşanan bölge ve ekonomik sıkıntıların uzaktan eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğine sebep olduğunu dile getirmektedir. Ramos-Morcillo vd. (2020) ise daha somut olarak uzaktan eğitimde kırsal bölgelerdeki öğrenciler ile şehir merkezindeki öğrencilerin fırsat ve imkân açısından eşit olmadığını tespit etmiştir. Öte yandan Doğan ve Koçak (2020) EBA destekli yürütülen uzaktan eğitimin avantajları arasında fırsat ve imkân eşitliğinin daha iyi sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Esasen literatürde uzaktan eğitimin fırsat ve imkân eşitliği sağladığı hatta bu konunun uzaktan eğitimin en önemli avantajlarından biri olduğuyla ilgili çok sayıda çalışma mevcuttur (Kaya, 2002). Ancak bu çalışmada katılımcılar önemli ölçüde uzaktan eğitimin eşitliği sağlamaktan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu cevabında altyapı ve maddi olanaksızlıklar yüzünden derslere katılım gösteremeyen öğrencilerin durumu etkili olmuş olabilir.

Çünkü özellikle dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek çocukların internet bağlantısı, çok sayıda okula giden kardeşe sahip olma, tablet ve bilgisayar noksanlığı gibi sebeplerle canlı dersler başta olmak üzere ZOOM üzerinden yapılan derslere erişimi nispeten düşük seviyede kalmıştır. Yine özellikle kırsal kesimlerde uzaktan eğitimin söz konusu olduğu zamanlarda çocukların ev ve tarla gibi işlerde ailelerine yardım etmeleri, yüz yüze okula gittikleri zamanlara kıyasla daha yüksek oranlarda devamsızlık yapmalarına yol açmış olabilir. Bu madde değişkenler açısından incelendiğinde öğrenim durumu ile ilgili anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere oranla uzaktan eğitimin öğrenciler arasında daha çok imkân eşitliği sağladığı düşünülmektedir.

5.6. Öğretim Yöntem Teknikleri

“Uzaktan eğitiminde anlatım yöntemini kullandım.” maddesi uzaktan eğitimde öğretim yöntem teknikleri alt boyutuyla ilgili incelenecek ilk maddedir. Katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında anlatım yöntemini her ders yaptığını söyleyen öğretmenlerin oranı %63,2 gibi yüksek bir oranda çıkarken, hiç yapmadım diyenlerin oranı %3,6 gibi çok düşük bir oranda çıkmıştır. Anlatım yöntemi gibi klasik yöntem tekniklerin kullanılmasının öğrencinin aktif bir şekilde derse katılımını ve eğitimin merkezinde öğrencinin yer almasını zorlaştırabileceği literatürde birçok çalışmada dile getirilmiştir (Öztürk & Mutlu, 2017). Palloff ve Pratt (2001) geleneksel sınıf ortamında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin çevrim içi derslerde kullanılmasının öğrencinin ders motivasyonunu düşürebileceğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencinin dikkatini ve motivasyonunu yüz yüze eğitime göre etkileyecek çok daha fazla unsur olduğundan anlatım yönteminin ağırlıklı olarak kullanılması dersin verimini düşürebilecektir. Ancak ilgili literatürde bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ağırlıklı olarak anlatım yöntemi ile ders işlediğini bulan çalışmalar mevcuttur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Duman, 2020). Bu maddeye verilen cevaplar araştırmanın değişkenlerinden sadece görev yeri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlere göre anlatım yöntemini kullanma oranları beklenenden daha yüksektir.

Öğretim yöntem teknikleri ile ilgili diğer madde “Uzaktan eğitimde grup çalışması yöntemini kullandım.” ifadesidir. Bu maddeye katılımcı öğretmenlerden %57,5’i hiç yapmadım cevabı vermişken, sadece %2,3’ü her ders yaptım cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre uzaktan eğitimde grup çalışması yapılma oranı çok düşük kalmıştır. Grup çalışması ve işbirlikli öğrenmenin öğrenme öğretme süreçlerinde ne kadar etkili ve önemli olduğu ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, Allen vd. (2005, akt. Kırpık, 2009) ile Öztürk ve Mutlu (2017) takım/grup çalışması ve işbirliğinin etkili bir öğrenme açısından çok önemli olduğunu belirtirken, MEB (2018) SBDÖP’de programın iş birliğine dayalı eğitimi önemseydiğini belirtmektedir. Literatürde çalışmamızı destekleyen araştırmalar mevcuttur. Bakioğlu ve Çevik (2020) “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında belirttiklerine göre öğretmenlerin salgın öncesinde en çok kullandıkları öğrenme yöntemi işbirlikli öğrenme iken, salgın sürecinde en çok kullanılan dördüncü yöntem haline gelmiştir. Bu durum temel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim platformlarında grup çalışmasını nasıl yürütebilecekleri konusunda bilgi ve deneyimlerinin eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Uzaktan eğitimde grup çalışması yapılıp yapılmaması ile ilgili çalışmanın değişkenleri bakımından herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılamamıştır.

“Uzaktan eğitimde soru-cevap yöntemini kullandım.” maddesi ile ilgili araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği cevaplara bakıldığında büyük bir oranda “her zaman yaptım” cevabı verilmiştir. Hiç yapmadım diyenlerin oranı ise sadece 0,8’tir. “Haftada bir kere yaptım” ve “her hafta 2 kere yaptım” gibi cevapları da eklediğimizde %95’in üzerinde bir oranla bu yöntemin kullanıldığı belirtilebilir. Öğrenme öğretme sürecinde en basit ve pratik yöntemlerden birinin soru cevap yöntemi olduğu düşünülebilir. Bu yöntem için herhangi bir materyale ya da etkinlik geliştirmeye gerek olmayabilir. Her zaman her ortamda kullanılabilecek bir yöntem olması sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde de sıklıkla kullanılmış olması beklenebilir. Ancak tüm dersin soru cevap ya da anlatım yöntemi gibi geleneksel yöntemlerle işlenmesi öğrenci motivasyonu ve öğrenme süreci açısından verim düşüklüğüne sebep olabilir. Safran ve Ata’ya (2016) göre sınıf atmosferinin olumlu yönde farklılaşması öğrenme yöntem tekniklerinin farklılaşması ile paralellik gösteren bir süreçtir. Öğrenciye gerçek yaşam becerileri sunarak onu aktif hale

getirmek öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlama konusunda etkili olabilir. Literatür incelendiğinde bu çalışma bulgularına benzer bulgulara erişmiş araştırmalara rastlanmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) soru cevap yönteminin salgın sonrasında öğretmenler tarafından çok kullanılan bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu madde ile ilgili cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yeri değişkenlerinden herhangi birisi ile ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretim yöntem teknikleri alt boyutuyla ilgili “Uzaktan eğitimde tartışma yöntemini kullandım” maddesine ilişkin katılımcı öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında birbirine oldukça yakın sonuçların çıktığı gözlenmektedir. Tartışma yöntemini her ders kullandığını söyleyen öğretmenlerin oranı %25,1 iken, hiç yapmadım ve son bir ayda 2-3 kere yaptım cevabı verenlerin oranı %21,0’dır. Tartışma yöntemi eğitim öğretimde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Her ne kadar öğretmenlerin kullanma sıklıkları farklı olsa da toplamda bu yöntemin uzaktan eğitimde yaklaşık %80 oranında kullanılmış olması olumlu karşılanması gereken bir durumdur. Bu madde ile ilgili herhangi bir değişken açısından anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin dijital eğitsel oyunları kullanma oranlarına bakıldığında en yüksek oranın %32,4 ile hiç yapmadım cevabı olduğu görülmektedir. Her ders yaptım diyen katılımcı oranının %12,4 olduğu görülmektedir. Dijital eğitsel oyunların uzaktan eğitim derslerinde kullanılma sıklığının genel manada az olduğu görülürken bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin dijital eğitsel oyunların nasıl oynandığına dair yeterli bilgilerinin olmaması olabilir. Bu madde özelinde öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilirken, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitsel dijital oyunları lisans eğitimine sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitimde test çözdürdüm.” maddesine her hafta 2 kere yaptım ve her ders yaptım diyen katılımcıların %50’nin üzerindedir. Hiç test çözdürmedim diyenlerin oranı %7,5’tir. Bu maddeye katılımcı öğretmenlerin birçoğu kullanma sıklıkları değişmekle birlikte test çözdürme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Her ne kadar ülkemizde yapılandırmacı eğitim yaklaşımının uygulanması planlansa da pratikte seçme sınavlarının varlığı ezberci bir sistemin devamına sebep olmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında katılımcı öğretmenlerin öğrencileri seçme

sınavlarına hazırlamak için test çözme yöntemini sıklıkla uyguladığı düşünülebilir. Uzaktan eğitimde katılımcıların test çözdürüp çözmediklerine dair herhangi bir değişken açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Uzaktan eğitimde öğretim yöntem tekniklerine dair bir diğer madde öğretmenlerin drama/ rol oynama yöntemlerini kullanıp kullanmadığıyla ilgili olan maddedir. Katılımcı öğretmenlerin %75,4'ü gibi çok yüksek bir oranı hiç yapmadım cevabını verirken her ders yaptım diyenlerin oranı %1,8'dir. Öğrencilerin yaratıcılık ve öz güven duygularının gelişimine katkıda bulunan bu yöntemlerin eğitim öğretim sürecinde kullanılması önem arz etmektedir. Bonwell ve Eison (1991) öğrenme öğretme sürecinde rol oynama ve drama gibi yöntemlerin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Değişkenler açısından öğrenim durumu değişkeni ile ilgili anlamlı farklılığa rastlanırken, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin drama/ rol oynama yöntemlerini lisans eğitimine sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde ev ödevi verip vermemesiyle ilgili kendisine yöneltilen soruya katılımcı öğretmenlerin %38,8'i haftada bir kere yaptım cevabı verirken, %34,7'si her ders yaptım cevabını vermiştir. Hiç yapmadım cevabı verenlerin oranı %3,6 gibi çok düşük bir oranda kalmıştır. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de ev ödevlerinin verilmesi eğitim öğretimde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu madde özelinde de neredeyse öğretmenlerin yüzde 96'sı farklı sıklıklarla da olsa ödev verdiğini belirtmiştir. Ancak ödev verilmesinden ziyade verilen ödevin niteliği de oldukça önemlidir. Örneğin İngilizce dersinde herhangi bir kelimeyi 50 kez yaz getir denmesi de bir ödevken merak edeceği bir konu ile ilgili proje ödevi vermekte bir ödevdir. Verilen ödevlerin niteliği araştırma probleminin dışında bir konu olduğu için başka bir çalışmada incelenebilir. Literatür incelendiğinde Duman (2020) katılımcıların birçoğunun değerlendirme yöntemi olarak ev ödevi verdiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimde ev ödevi verilip verilmemesiyle ilgili herhangi bir değişken açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

“Uzaktan eğitimde aktif öğrenme tekniklerini kullandım.” maddesi ile ilgili katılımcı öğretmenlerin toplam %57,0'si her ders yaptım ve haftada bir kere yaptım cevabını verirken, %13,0'ü hiç yapmadığını belirtmiştir. Öğrenmenin daha anlamlı olabilmesi için aktif öğrenme yöntem tekniklerinin uygulanması önem arz

etmektedir. Ün Açıkgöz (2004) akvaryum, beyin fırtınası, tereyağı ekmek, rol yapma, kavram ağı, tombala, pazaryeri vb. aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden bahsetmiştir. Katılımcı öğretmenlerin birçoğunun aktif öğrenme yöntem tekniklerini kullanması olumlu olarak değerlendirilecek bir durumdur. Ancak önceki sorulara verilen cevaplardan hareketle katılımcıların ağırlıklı olarak anlatım ve soru-cevap yöntemlerini benimsedikleri dikkate alındığında, öğretmenlerin derslerinde hangi oranda aktif öğrenme etkinlikleri gerçekleştirdikleri nitel bir araştırma ile derinlemesine ortaya çıkarılabilir. Aktif öğrenme tekniklerinin kullanılıp kullanılmaması ile ilgili herhangi bir değişken açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Öğretim yöntem teknikleri ile ilgili “Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.” maddesi için katılımcı öğretmenler “haftada bir kere yaptım” cevabını %33,4 oranında tercih ederken, “son bir ayda 2-3 kere yaptım” cevabını verenlerin oranı %31,9’dur. “Hiç yapmadım” diyenlerin oranı %10,4 iken, “her ders yaptım” diyenlerin oranı %14,50’dir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre birçok öğretmen uzaktan eğitimde araştırma görevleri vermiştir. 2018 yılında yayınlanan SBDÖP’de temel beceriler kısmında “araştırma” becerisi öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Işık vd. (2013) uzaktan eğitimde öğretmenin araştırma görevleri vermesi ve öğrencinin verilen görevleri araştırması gerektiğini belirtmiştir. Tüm bu veriler ışığında katılımcı öğretmenlerin araştırma görevlerini belli sıklıklarla da olsa vermeleri olumlu karşılanabilir. Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verilip verilmemesi durumu, görev yapılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba/belde ve köylerde görev yapanlara oranla uzaktan eğitimde araştırma görevlerini daha az kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun temel sebebi, il merkezindeki öğretmenlerin sınav baskısıyla öğrencilerini daha çok sınava hazırlama yönelimleri olabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretim yöntem teknikleri alt boyutuna yönelik son madde eğitsel web sitelerinden faydalanılıp faydalanılmadığı ile ilgilidir. Katılımcıların yarısına yakını (%47,9) eğitsel web sitelerinden her zaman faydalandığını belirtirken, %5,4’ü hiç faydalanmadığını belirtmiştir. “Son bir ayda 2-3 kere yaptım”, “haftada bir kere yaptım” ve “her hafta 2 kere yaptım” cevaplarının toplamı öğretmenlerin %45’in üzerinde eğitsel web sitelerinden faydalandığını

göstermektedir. Salgın sürecindeki uzaktan eğitimin doğası gereği internet ortamında gerçekleştirildiğinden eğitsel web sitelerinden faydalanılması beklenebilir bir sonuçtur. Bu madde ile ilgili araştırma değişkenlerine dair herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

5.7. Genel Değerlendirme

Uzaktan eğitimde genel yeterlilik düzeyine ilişkin sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan 386 sosyal bilgiler öğretmeninin “Uzaktan eğitimde profesyonel anlamda genel yeterlik düzeyim hakkındaki değerlendirmem?” maddesine ilişkin 1 ile 10 puan arasında verdiği cevapların frekans, puan, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınarak tablo haline getirilmiştir. Verilen cevapların aritmetik ortalama puanları 10 üzerinden yaklaşık olarak 7,70 çıkmıştır. Bu sonuç katılımcıların ortalama olarak uzaktan eğitim süreçlerindeki kendi yeterliklerini nispeten yüksek gördüklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bölümünde hiçbir öğretmen kendi yeterlilik seviyesini 1 ya da 2 puanla tanımlamazken, en düşük puan olarak 3 puanı tercih eden öğretmen sayısı 5’tir. (%1,3) Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin 150’si (%38,9)’u uzaktan eğitim yeterlilik düzeylerini 8 puanla oylayarak en çok tercih edilen puan türünü belirlemişlerdir. Çalışmanın bu bölümünün ilginç sonuçlarından biri ise 27 öğretmenin kendilerine 10 üzerinden 10 puan vererek yeterlilik düzeylerini eksiksiz görmeleridir. Bu kadar ani gelişen ve birçok değişkeni bir arada barındıran uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kendilerini çok yetkin görmelerinin nedenlerini anket çalışmasının sınırlılıkları nedeniyle tam olarak tespit etmek mümkün olmasa da bu durumun sebebi kendilik algılarının (benlik algısı) yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çelenoğlu’nun (2011) belirttiği gibi insanların kendileriyle ilgili benlik saygıları ve algıları genellikle olumludur. Dolayısıyla katılımcılar içerisinde benlik algısı yüksek öğretmenler bulunabilir.

Uzaktan eğitimde ders kazanımlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan 386 sosyal bilgiler öğretmeninin “Covid-19 Salgını ile uygulamaya başladığım uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını edinmesi açısından genel değerlendirmem nasıldır?” sorusuna ilişkin 1 ile 10 puan arasında verdiği cevapların frekans, puan, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınarak tablo haline getirilmiştir. Verilen cevapların aritmetik ortalama puanları 10 üzerinden 6,38 çıkmıştır. Bu sonuç araştırmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler

öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ideal olmasa da belli bir dereceye kadar dersin kazanımlarını aktardığını düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmanın bu bölümünde tüm puan türleri en az iki öğretmen tarafından tercih edilmişken en çok tercih edilen puan 87 öğretmenin (%22,5) tercih ettiği 7 puandır. En az tercih edilen puan ise iki öğretmen (%0,5) tarafından tercih edilen iki puandır. Araştırmadan elde edilen veriler 1, 2 ve 10 puan gibi uçlarda bulunan puanların çok az katılımcı tarafından tercih edildiği bu 3 puanın toplamda %3,6'lık bir yer kapladığı göstermektedir. Bu durumun sebebi yüz yüze eğitimde de olduğu gibi uzaktan eğitimde de sınıftaki öğrenci, ders ve diğer birçok değişken gereği tüm öğrencilerin tüm kazanımları edinmesinin çok zor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan 386 sosyal bilgiler öğretmeninin uzaktan eğitim konusunda kendilerini 10 üzerinden ortalama yaklaşık ($\bar{x}=7,70$) yeterli görmesine rağmen, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersin kazanımlarını edinmeleri açısından daha mütevazı bir değer belirtmişlerdir ($\bar{x}=6,38$). Bu durumu katılımcılar muhtemelen kendilerinden ziyade öğrencilerin derse ilgisiz oluşları, internet ya da teknolojik cihaz eksikliği gibi sebeplerle açıklayacaklardır.

Uzaktan eğitimde genel memnuniyet düzeyine ilişkin araştırmaya katılan 386 sosyal bilgiler öğretmenin “Salgın sürecinde uyguladığım uzaktan eğitim süreciyle ilgili profesyonel anlamda genel memnuniyet düzeyim?” maddesine 1 ile 10 puan arasında verdiği puanların aritmetik ortalamaları alınarak tablo haline getirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre: Araştırmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinden genel memnuniyet düzeyleri ($\bar{x}=6,14$) çıkmıştır. Katılımcılar kendi yeterliklerini daha yüksek görmelerine karşın, bu değer öğrenci kazanımlarındaki değer ile daha çok örtüşmektedir. Buna göre katılımcılar muhtemelen uzaktan eğitimde sosyal bilgiler dersi kapsamındaki öğrenme çıktılarını daha çok göz önüne alarak genel memnuniyet değerini nispeten düşük tutmuşlardır. Bu konuda yapılan literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında, Tuncer ve Bahadır (2017) öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olumlu düşüncelere sahip olmadıklarını belirtirken, Karatepe, Küçükgençay ve Peker'in (2020) yaptığı çalışmaya göre katılımcıların uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim ifadesine katılma oranı 1,84 gibi düşük bir değerdir. Karakuş vd. (2020) ise katılımcıların büyük çoğunluğunun (%62) yüz yüze eğitime geri dönmek istediğini tespit etmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde tüm puan türleri en az 8 öğretmen tarafından tercih edilmiştir. En çok tercih edilen puan türleri 76 (%19,7) katılımcı öğretmenin seçtiği 7 ve 75 (%19,4) katılımcı öğretmenin seçtiği 5 puandır. En az tercih edilen puan ise 8 öğretmen tarafından cevap olarak verilen 2 (%2,1) puandır. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların memnuniyet düzeylerinin yüksek olmamasında gerekli altyapının sağlanamaması, öğrenci devamsızlık problemlerinin önlenememesi, ders müfredatının yoğun olması gibi etkenler etkili olmuş olabilir.

5.8. İlave Düşünceler

Anketin sonunda yer alan ilave düşünceleriniz ve deneyimlerinizi yazınız sorusuna 386 öğretmenden 99'u cevap vermiştir. Verilen cevaplara bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok ($f=27$) altyapı ve erişim problemlerine değindikleri, bunu 23 kez dile getirilen öğrenci katılımının takip ettiği belirlenmiştir. 13 katılımcı fırsat ve imkân eşitliğine vurgu yaparken 9 öğretmen uzaktan eğitimin tamamlayıcı rolüne değinmiştir.

Bu maddeye verilen yanıtlar öğretmenlerin daha çok uzaktan eğitimle ilgili yaşadığı aksaklıklar ve sorunlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin derse devam sıkıntısı yaşaması en büyük problem olarak görülürken, bu durumun sebepleri arasında öğrencinin derse katılım zorunluluğu olmaması, derslere katılmasa bile sınıfını geçerek bir üst sınıfa emek vermeden de devam edebilecek olması, maddi imkânsızlıklar nedeniyle internet ya da teknolojik araç gereçlere sahip olamaması gösterilebilir. Bununla birlikte aynı ailede birden çok okula devam eden öğrencilerin olması, öğrencilerin okul kültüründen uzaklaşması ve ailelerin bu süreci yeterince önemsememesi de öğrencilerin devamsızlığına etki etmiş olabilir.

Araştırmanın birçok öğretmen tarafından dile getirilen bir diğer önemli sonucu altyapı problemleridir. Türkiye'nin eğitim konusunda bilişim hizmetleri ağırlıklı olarak EBA altyapısı ile gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde EBA alt yapısı yetersiz olmuş ZOOM altyapısı EBA'ya entegre edilerek uzaktan eğitim süreci daha verimli hale getirilmeye çalışılmıştır. Alt yapının eksikliklerinin katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilmiş olması özellikle EBA'nın uzaktan eğitimin ilk zamanlarındaki teknik aksaklıkları yüzünden olabilir. Bununla birlikte teknolojik araç gereç eksikliği teknolojik cihazların ücretlerinin pahalı olması ve ailelerin bu konuda maddi imkânlarını kullanmamasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin en çok dile getirdiği hususlardan biri ise uzaktan eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanmasının gerekliliğidir. Uzaktan eğitimin temel özelliklerinden birisinin eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak olduğu düşünüldüğünde burada bir çelişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle okula ulaşım imkânı olmayan istekli ve az sayıda insanın tercih ettiği uzaktan eğitim, salgın süreci ile birlikte tüm eğitim kademelerinde kullanılmaya başlanmıştır. Milyonlarca öğrencinin aynı anda sisteme girmesi gerekliliği ve herkesin gerekli araç gereçlere sahip olamaması durumu uzaktan eğitimde fırsat ve imkân açısından bir eşitsizliğe sebep olmuş olabilir.

Katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir tema uzaktan eğitimin tamamlayıcı rolüdür. Katılımcılar uzaktan eğitimin genel anlamda tek başına yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitime destek olacak ve onu tamamlayacak şekilde uzaktan eğitim derslerinin yapılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların bu cevaplarının sebebi olarak uzaktan eğitimde yaşanan aksaklıklar gösterilebilir.

Katılımcı öğretmenler tarafından açık uçlu soruya cevaben dile getirilen hususlar Çok (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerine ulaşmada problemler yaşadığı hem öğretmenlerin hem de özellikle kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin internete erişimde sorunlar yaşadığı, öğretmen ve öğrencilerin yeterli düzeyde teknolojik araç gereçlere sahip olmadıkları, altyapıya dair sorunların var olduğu ve bu süreçte öğrencilere eşit fırsat ve imkân sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.9. Sonuç

Uzaktan eğitim, katılımcıların zaman ve mekândan bağımsız belli teknolojik cihazlar ve o cihazların çalışmasını sağlayacak gerekli altyapı donanımları ile yapılan bir eğitim çeşididir. Ancak sadece altyapı olanaklarının sunulması etkili bir uzaktan eğitim sürecini garanti altına almaz. Çünkü yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrenci motivasyonu, öğretmenlerin becerileri ve tutumları gibi birçok faktör de uzaktan eğitimin etkililiği için önemlidir.

Covid-19 Salgını nedeniyle eğitim hayatımıza çok çabuk ve yaygın bir şekilde giren uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğinin araştırılması önemlidir.

Salgın şartları sonlansa bile zamanın Milli Eğitim Bakanı'nın açıkladığı üzere önümüzdeki dönemlerde uzaktan eğitim uygulamalarının eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçası haline geleceği düşünülmektedir (Anadolu Ajansı, 2021). İlerleyen dönemlerde ve farklı şekillerde hayata geçirilebilecek olan uzaktan eğitim uygulamalarını geliştirmek için mevcut uygulamalarda karşılaşılan durum ve sorunlarının tespiti oldukça önemlidir. İşte bu çalışma bu düşünceler ışığında ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi kapsamında uzaktan eğitim uygulamalarını öğretmenlerin gözünden betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Türkiye'deki tüm sosyal bilgiler öğretmenlerini temsil edecek büyüklükte bir örneklem ile ($f=386$) yürütülmüştür. Ancak elde edilen sonuçların bazıları (örneğin altyapıyla ilişkili olanlar) sadece sosyal bilgiler dersi bağlamında değil daha genel durum ve sorunlara işaret etmektedir. Giriş bölümünde belirtildiği gibi çalışmanın bir ana ve buna bağlı olarak oluşturulmuş dört alt problemi mevcuttur. Çalışmanın ana problem cümlesi şu şekildedir:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve uygulamaları nedir? Bu soru kapsamında çalışmanın alt boyutları bakımından elde edilen sonuçları sırasıyla ele almak gerekir. İlk olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine göre uzaktan eğitim için altyapı imkânlarının ne derecede yeterli olduğu değerlendirildiğinde, Türkiye'nin uzaktan eğitim altyapısının uzaktan eğitim için yeterli olduğunu düşünenlerle yetersiz olduğunu düşünenlerin neredeyse aynı oranda olduğu bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu kişisel olarak kendi sahip oldukları teknolojik araç gereçlerin uzaktan eğitim için yeterli olduğunu belirtirken, yarısından fazlası öğrencilerinin teknolojik hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu (sırasıyla %58 ve %57) akut olarak gelişen uzaktan eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden olan EBA ve ZOOM gibi platformların eğitimin kalitesini arttırdığını dile getirmişlerdir.

Çalışmanın ikinci alt boyutu olan uzaktan eğitimde öğrenme öğretme süreciyle ilgili erişilen temel bulgulardan birisi katılımcılara göre sosyal bilgiler dersinde uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre öğrenciler daha az aktif kılınabilmektedir (%87). Bu bulgu esasen uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersinde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir eğitim verildiğine işaret etmektedir. Brooks ve Brooks (1993) geleneksel bir sınıf ortamında öğretmenlerin bilginin kaynağı ve öğreticisi olduğunu belirtirken, yapılandırmacı bir sınıf ortamında

öğretmenin rehber ve sınıfta etkileşimi sağlamada etkin olduğunu belirtmiştir. Ancak çalışmada elde edilen sonuçlar bize salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında sosyal bilgiler dersi bağlamında eğitim öğretimin merkezinde öğrenci yerine öğretmenin yer aldığını göstermektedir. Örneğin, katılımcılar salgın sürecindeki uzaktan eğitimde en çok anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanırken; tartışma yöntemi ile dijital eğitsel oyunları belli aralıklarla, grup çalışması ve drama/rol oynama gibi yöntemleri ise nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada bu sonuçları destekler nitelikte başka bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin, katılımcılar yüz yüze eğitimde öğrenme çıktılarının uzaktan eğitime göre daha etkili olduğunu (%85), yüz yüze eğitimin daha fazla duyu organına hitap ettiğini ve uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında salgın sürecinde uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinde öğretmen merkezli bir eğitimin yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim katılımcıların yaklaşık %90'ı salgın sürecindeki uzaktan eğitimin etkili öğrenmeyi sağlayamadığını belirtmiştir.

Katılımcılara göre materyal çeşitliliği açısından yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha fazla olanak sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte salgın sürecinde katılımcıların eğitsel web sitelerinden ve dijital eğitsel oyunlardan sıklıkla faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgileri ile ilgili bulgular bize göstermektedir ki katılımcıların büyük çoğunluğuna göre (%90'ın üzerinde) öğrencilerin derse ilgisi uzaktan eğitimde azdır. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık %80'ninin derslerin uzaktan eğitimle daha az eğlenceli geçtiği cevabını vermeleri salgın sürecindeki uzaktan eğitimin öğrenme öğretme sürecinde daha etkisiz olduğunu ortaya çıkaran bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öğrenme öğretme süreciyle ilgili elde edilen bir diğer sonuç uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumunun olumlu olduğudur.

Araştırmanın ana problemiyle ilişkin alt boyutlarından birisi uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecidir. Ölçme değerlendirme sürecine yönelik sonuç ve süreç değerlendirmenin ne oranda yapılıp yapılamadığı ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında süreç değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki Sarı (2020) ölçme değerlendirme sürecinde sonuç değerlendirmeden çok süreç değerlendirmenin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Süreç değerlendirme bağlamında katılımcıların öğrencilerine en çok araştırma ödevleri verdiği tespit edilmiştir. Ancak bu ödevlere yönelik geri bildirimlerin ne derecede verildiği ölçme aracının sınırlılıkları nedeniyle tespit edilememiştir. Süreç değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamadığı eğitim öğretim ortamında sonuç değerlendirmenin daha aktif yapılması beklenebilir bir sonuçtur. Ancak katılımcıların yarısından çoğu sonuç değerlendirmenin de etkili bir şekilde yapılamadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin sınav ve devam zorunluluğunun olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Uzaktan eğitimde öğrencilere hangi aralıklarla test çözdürüldüğü sorusuna katılımcıların yarısından fazlası “her ders yaptım” ve “her hafta 2 kere yaptım” cevabını vermiştir. Bu veriler bize uzaktan eğitimde test çözdürmenin sıklıkla uygulanan bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin cevapları incelendiğinde ev ödevinin de çok sık kullanılan bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yüz yüze eğitime göre daha zor olduğu sonucuna ulaşılmasına karşın katılımcılar uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca ölçme değerlendirmenin uzaktan eğitimde daha zor olduğunu belirten öğretmenler bu sonucu destekler nitelikte uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmenin etkililik oranının da düşük olduğunu belirtmiştir. Buna göre katılımcılara göre uzaktan eğitimde hem ölçme değerlendirme faaliyetlerinin daha zor olduğu hem de öğrenmeyi sağlama oranının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada odaklanılan hususlardan bir diğeri de uzaktan eğitimde sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi ile ilgili sonuçlara bakıldığında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha demokratik bir ortam sağlamadığı ve uzaktan eğitimde devamsızlık yapan öğrencilerin sayısının çoğaldığı sonucuna erişilmiştir. Devamsızlık oranlarının yükselmesi derslerin daha az öğrenci ile işlenmesine sebep olarak araştırmanın açık uçlu sorusuna verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ile ilgili yaşanan problem sayısının daha çok olduğu belirtilmiş ve bu bağlamda uzaktan eğitimde sınıf yönetiminin daha güç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimle ilgili genel tutum sonuçlarına bakıldığında salgın sürecindeki uzaktan eğitimin katılımcıların verdiği sosyal bilgiler eğitiminin kalitesini arttırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple katılımcılar yüz yüze eğitimi

uzaktan eğitime tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %70'e yakın bir oranla uzaktan eğitimin öğretmenlerin iş yükünü arttırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler EBA ve ZOOM gibi araçları kullanma konusunda yeterli beceriye sahip olduklarını ve uzaktan eğitimde nasıl ders anlatılabileceği konusunda da yeterli bilgiye sahip oldukları belirtmişlerdir. Katılımcıların veri toplama aracının 50. sorusu olan profesyonel anlamda uzaktan eğitimde genel yeterlilik düzeylerini on üzerinden 7,7 olarak belirtmeleri bu sonucu destekler niteliktedir. Katılımcıların çoğunluğu salgın bittikten sonra da uzaktan eğitimin sunduğu olanaklardan faydalanılması gerektiğini düşünmesine karşın yine yarıdan fazla katılımcı sosyal bilgiler dersinin doğasının uzaktan eğitime uygun olmadığını belirtmiştir. Genel tutumla ilgili son olarak katılımcılar uzaktan eğitimin öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamadığını belirtirken bu konu ilave düşünceler bölümünde de sıklıkla ifade edilmiştir.

Çalışmada yukarıda belirtilen genel bulgulara ek olarak çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri bağlamında elde edilen sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve uygulamaları genel tutum, altyapı, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğretim yöntem teknikleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet değişkeni bakımından araştırmanın sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araç gereçlerin yeterliliği ile ilgili kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha çok teknolojik araç gereç eksikliği hissetmektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre EBA'nın eğitim kalitesini daha çok arttırdığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler dersi açısından öğrencilerin uzaktan eğitimde daha aktif olup olmadığı ile ilgili kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha kararsız olduğu sonucuna ulaşılırken, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ölçme değerlendirme açısından kendilerini daha yeterli bilgiye sahip olarak gördükleri belirlenmiştir. Ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla uzaktan eğitimi daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla hem EBA ve ZOOM konusunda kendilerini daha yeterli görürken hem de sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından araştırmanın sonuçları incelendiğinde 0-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılara oranla altyapının daha yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğrenci hazırbulunuşluğunun yeterli olup olmaması ile ilgili görece daha genç 0-5 ve 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl üzeri öğretmenlere oranla öğrencilerin hazırbulunuşluğunu daha düşük bulmaktadır. Bununla birlikte 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcılar 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcılara göre uzaktan eğitimde sosyal bilgiler dersinde öğrencilerini daha aktif olarak gördüklerini belirtmiştir. 21 yıl ve üzere mesleki kıdeme sahip, görece daha yaşlı ve bilişim teknolojilerine daha uzak olduğu varsayılabilecek katılımcıların öğrencilerin daha aktif olduğunu düşünmeleri ile daha önce belirtilen öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk seviyelerini daha yüksek bulmaları sonuçları birbiri ile örtüşmektedir. Ayrıca 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl üzeri kıdeme sahip olanlara göre, öğretmen merkezli eğitimi daha çok tercih ettikleri görülürken, 6-11 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl üzeri kıdeme sahip olanlara göre sosyal bilgiler dersinin doğasının uzaktan eğitime uygun olduğunu belirtirmişlerdir.

Görev yeri değişkeni bakımından araştırmanın sonuçları incelendiğinde altyapı ile ilgili köylerde görev yapan öğretmenlerin il merkezlerindekiilere göre yeterli bir altyapıya sahip olunmadığını düşündüğü görülmüştür. Bu durum hala köylerde yeterli altyapının kurulamadığını göstermektedir. İl merkezindeki öğrencilerin köylerdeki öğrencilere göre teknolojik hazırbulunuşluk seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum köyde yaşayan öğrencilerin teknolojik cihazlara daha uzak olduğunu göstermektedir. Derslerin eğlenceli geçmesi bakımından sonuçlar incelendiğinde il merkezinde görev yapan katılımcılar kasaba/belde ve köyde çalışanlara göre uzaktan eğitimde derslerin daha eğlenceli geçtiğini düşünmektedir. İl merkezinde çalışan öğretmenler diğer yerlerde çalışan öğretmenlere göre uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte köyde görev yapan öğretmenler il merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir eğitim olanağı sunmadığını düşünmektedir. Ayrıca il

merkezinde görev yapan katılımcıların köylere oranla uzaktan eğitimin sonuçlarını daha etkili bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler il merkezinde, kasaba/belde ve köylerde görev yapan öğretmenlere göre EBA ve ZOOM gibi araçların kullanımı konusunda kendilerini daha az yeterli bulmaktadırlar. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba/beldelerde görev yapan öğretmenlere göre salgın sürecinden sonra da uzaktan eğitimin imkânlarından faydalanılması konusunda beklenenden daha düşük düzeyde cevap verdikleri görülmüştür. Ayrıca il merkezinde görev yapan öğretmenlerde, köylerde görev yapan öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitime uygun olup olmadığı konusunda beklenenden daha düşük düzeyde cevap verdikleri görülmüştür.

Öğretim yöntem teknikleri boyutunda sonuçlar şu şekildedir: İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba ve beldelerde görev yapanlara oranla anlatım yöntemini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kasaba/belde ve köyde görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitimde araştırma görevlerini beklenenden daha az kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenim durumu değişkeni bakımından araştırmanın sonuçlarına bakıldığında lisansüstü eğitim seviyesine sahip katılımcılar lisans seviyesinde eğitim almış katılımcılara oranla derslerin daha eğlenceli geçtiğini düşünmektedir. Buna göre eğitim seviyesi yükseldikçe uzaktan eğitimde eğlenceli ders işleme oranının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lisans seviyesindeki öğretmenlere oranla öğrenme çıktılarının uzaktan eğitimde daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler, lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimin daha çok duyu organını harekete geçirmesi konusunda beklenenden daha olumlu cevaplar vermişlerdir. Lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenler lisansüstü eğitim almış öğretmenlere oranla uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmenin daha kolay olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirmeyi daha etkili bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans eğitimine sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir eğitim sağladığını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim yöntem teknikleri açısından ise lisansüstü

eğitime sahip öğretmenlerin eğitsel oyunları uzaktan eğitimde kullanma sıklıklarının lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre eğitim seviyesi arttıkça dijital eğitsel oyunların kullanılma sıklığı artmaktadır. Drama ve rol oynama tekniklerinin kullanım oranı çok düşük olmasına rağmen lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere oranla drama ve rol oynama tekniklerini daha fazla kullanmaktadır. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça öğrencileri derste daha aktif hale getirmeye yardımcı olacak yöntem tekniklerin görece daha fazla kullanıldığını göstermektedir.

Araştırmanın veri toplama aracı olan anketin 50, 51 ve 52. soruları katılımcı öğretmenlerin sırasıyla genel yeterlilik düzeyi, ders kazanımı edinme ve genel memnuniyet düzeyini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların verilen sorulara 1-10 aralığında değerlendirme yapmaları istenmiştir. ıkan sonuçlara göre öğretmenler profesyonel anlamda uzaktan eğitime yönelik genel yeterlilik düzeylerini 10 üzerinden ($\bar{x}=7,7$) olarak görmektedir. Bu sonuç göstermektedir ki katılımcılar kendilerini uzaktan eğitim konusunda yeterli bulmaktadır. Ancak katılımcılar salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilere sosyal bilgiler ders kazanımlarını edindirmesi konusunda ($\bar{x}=6,38$) değerlendirme ortalaması ile daha kötümser bir tablo çizmişlerdir. Katılımcılar uzaktan eğitimden genel memnuniyetlerini ise daha düşük bir ortalama değer ile belirtmişlerdir ($\bar{x}=6,14$). Bu değerlerin tam manasıyla yorumlanabilmesi için aynı soruların yüz yüze eğitim için de sorularak iki eğitim ortamı arasındaki farkların belirlenmesinde fayda olacaktır.

Katılımcıların ilave düşünceler başlığıyla düşüncelerini belirttiği açık uçlu soru ise içerik analizi yapılarak dört ana tema belirlenmiştir. Bunlar; altyapı ve erişim problemleri, ğrenci katılımı, fırsat ve imkân eşitliği, tamamlayıcı rol temalarıdır. Altyapı ve erişim problemlerinin özellikle kırsal bölgelerde derslerin sağlıklı devam etmesini zorlaştırdığı, teknolojik araç gereç eksikliklerinin derslere katılımı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Fırsat ve imkân eşitliği açısından maddi olanaksızlıklardan dolayı herkesin gerekli araç gereçlere ulaşım sağlayamaması dolayısıyla eşit düzeyde uzaktan eğitime katılamadığı tespit edilmiştir. Son olarak uzaktan eğitimin tek başına kullanılmasının eğitim kalitesini arttırmayacağı ancak yüz yüze eğitimi tamamlayıcı

şekilde kullanılmasının uygun olabileceği bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

5.10. Öneriler

Yukarıda dile getirilen sonuçlardan hareketle bu çalışma kapsamında uygulayıcı ve sonraki araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

5.10.1. Uygulayıcılara öneriler

- Yapılan çalışma sonucu özellikle köylerde görev yapan katılımcıların altyapı konusunda sıkıntı çektikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde derslerin daha sağlıklı yapılabilmesi için özellikle köylerdeki altyapı eksikliklerinin giderilmesi sağlanabilir.
- Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu göz önüne alındığında özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik altyapılarının desteklenmesine yönelik kamu ve özel sektör iş birliğinde çeşitli fonların oluşturulması çalışmaları yürütülebilir.
- Çalışmanın sonuçlarında belirtildiği gibi sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde çağdaş öğrenme yaklaşımları tarafından benimsenen aktif katılım, yapılandırmacı öğrenme, zengin materyal kullanımı ve süreç değerlendirme gibi birçok alanda zorluk yaşamaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik örnek uygulamaların geliştirilmesi, materyal havuzunun oluşturulması ve hizmet içi eğitimlerin sunulması önerilmektedir.
- Katılımcıların ilave düşünceler kısmında verdiği cevaplardan anlaşıldığına göre uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarını kullanmanın eğitimin kalitesini artırma açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders işleme ve ölçme değerlendirme konusunda Web 2.0 araçlarını nasıl kullanacaklarını öğreten eğitimler verilebilir.

5.10.2. Sonraki araştırmalar için neriler

Yapılan çalışmada gerek veri toplama aracı gerekse konunun içeriğinden kaynaklı bazı konularda eksiklikler tespit edilmiş. Bu eksikliklerin giderilmesi için sonraki araştırmalara önerilerde bulunulmuştur. Bu neriler aşağıda belirtilmiştir:

- Bu alışma nicel bir çalışma olduğundan ele alınan konular genel olarak betimlenmiştir. lme aracının sınırlılığı nedeniyle katılımcılar tarafından verilen cevapların nedeni/nasılı? gibi hususlara derinlemesine inme imkânı olmamıştır. Bu sebeple burada elde edilen bulguların derinlemesine incelenmesi amacıyla konuyla ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan bu çalışma sadece sosyal bilgiler şretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili yaşamış oldukları tecrübeleri kapsadığı için başka branş şretmenlerinin ya da sınıf şretmenlerinin edindiği tecrübeler araştırılabilir.
- Bu araştırmada sadece sosyal bilgiler şretmenleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Sosyal bilgiler sadece ortaokul seviyesinde bir ders olduğu için ilkokul, liseler ve yükseköğretim kurumlarında da benzer çalışmalara yapılarak araştırmanın çapı genişletilebilir.
- Bu alışma kapsamında daha çok uzaktan eğitim sürecindeki altyapı, öğrenme öğretme süreci, lme değerlendirme, genel tutum, sınıf yönetimi, ğretim yöntem teknikleri gibi boyutlar ele alınmıştır. Bu araştırmada kendine yeterli yer bulamayan ve müfredat içerisinde yer alan değer ve beceriler açısından da çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Tez No. 177901) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. İçinde S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. baskı, ss. 127-168). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, C. (1998). Eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitimin kavramsal boyutları. *Uzaktan Eğitim Yaz 1998/Kış1999*, 5-10.
- Altıparmak, M., Kapıdere, M., & Kurt, İ. D. (2011). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XI. Akademik Bilişim Kongresi, 4(5).
- Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan eğitim: öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 417-443. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/881870>
- Anadolu Ajansı. (2020). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitime 31 Mayıs'a kadar devam edilecek*. [Basın bülteni] <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitime31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357>.
- Anadolu Ajansı. (2021). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: uzaktan eğitimin detaylarını açıkladı*. [Basın bülteni] <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitimin-detaylarini-acikladi/1771319>.
- Anadolu Ajansı. (2021). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitim bir mecburiyet*. [Basın bülteni] <https://www.aa.com.tr/tr/politika/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitim-bir-mecburiyet/1997984>.
- Arabacı, S. (2020). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Tez No. 672270) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Ascough, R. S. (2002). Çevrimiçi uzaktan eğitim için tasarım: Pedagojiyi teknolojinin önüne koymak. *Teoloji ve Din Öğretimi*, 5 (1), 17-29.

- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (1.baskı, ss. 3-48). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/27568/290066>
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S., & Nartgün, Z. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahçekapılı, E. (2015). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarılarının bireysel özellikler ile yordanması*. (Tez No. 418207) [Doktora tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bal, H. (2001). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları, 20.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Başar, M., Akpınar, M., Arslan, S., & Günsel, E. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başboğaoğlu, U. (2007). Öğretim sürecinde kullanılan araçlar ve görsel- işitsel araçlar. İçinde Ö. Demirel, & E. Altun (Eds.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. baskı, ss. 69-87). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 532709) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Binbaşioğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. (6.baskı), Binbaşioğlu Yayınevi.

- Bonwell, C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom, clearing house on higher education*, Washington PC.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. (Tez No. 563478) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Va: ASCD
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Demirel, F., Kılıç-Çakmak, E., & Karadeniz, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 7(1), 74-109.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* [Research methods design and analysis]. (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Clark, T. (1993). Attitudes of higher education faculty toward distance education: A national survey. *American Journal of Distance Education*, 7(2), 19-33. <https://doi.org/10.1080/08923649309526820>
- Çakır, R., & 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. <https://doi.org/10.46778/goputeb.732565>
- Çalışkan, H., & Yiğittir, S. (2011). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. İçinde B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı, ss. 223-290). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelenoğlu, A. (2011). *Evli bireylerin, bağlanma stillerine ve kendilik algısına göre evlilikte yaşanan sorunlarla başa çıkma yollarının incelenmesi*. (Tez No. 296270) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.

- Çiydem, E., & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 179-207. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.818742>
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. (Tez No. 671199) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilaver, H. H., & Tay, B. A. (2011). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. İçinde B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı, ss. 99-130). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2020). Covid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 231-252. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776450>
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). Eba sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124. <https://doi.org/10.25306/skad.896420>
- Doğanay, A. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk, & D. Dilek (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi*, (ss.15-46). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğdu, S., & Aslan, Z. (1993). *Eğitim teknolojileri uygulamaları ve eğitim araç-gereçleri*. Tekışık Ofset.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. in david h. jonassen, ed. *Hand Book of Research for Educational Communications and Technology*, (170-197). New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. (Tez No. 100359) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Erdem, E., Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayınevi.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)*. (Tez No. 257304) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Ersoy, M. (2014). *Uzaktan eğitim uygulamalarında tam öğrenme modelinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Tez No. 370131) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*- 31, 536-550. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016666>
- Fung, Y. Y. (2005). Teachers' views on and use of printed materials in a distance learning teacher education course. *open learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 20(2), 175-183.
- 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*. (Tez No. 285483) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Gökdağ, D. (1986). *Uzaktan öğretimde basılı materyaller: Açıköğretim fakültesi örneği*, Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme*. (1.baskı) Pegem Akademi Yayıncılık, <https://doi.org/10.14527/9786054282098>
- Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, 7-30.

- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Tez No. 353100) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 122
- Işık, C. E., Ekinci, S., & Keskin, M. (2013, Mayıs 15). Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri (Role of Student in Distance Learning). [PowerPoint slides]. SlideShare. <https://www.slideshare.net/mendereskeskin33/uzaktan-eitimde-renci-rolleri34704971>.
- İnan, S. (2019). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden-tanımlar, tarihi kökleri ve açıklamalar. İçinde S. İnan (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş* (3. baskı, ss. 1-22). Anı Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi*. (Tez No. 349015) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Kablan, Z., Erkan, B., & Topan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644. <https://doi.org/10.14527/9786054282098>
- Karakuş, N., Bayraktar, D., Esendemir, N., Karacaoğlu, M. Ö., & Ucuzsatar, N. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Socialand Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıcır Deral, K. (2016). Sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (1.baskı, ss. 745-806). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği)*. (Tez No. 384746) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Kırpık, C. (2009). Tarih ve sosyal bilgiler’de aktif öğrenme. İçinde S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, & D. Smart (Eds.) *Çok kültürlü bir avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (1. baskı, ss. 65-80). Harf Eğitim Yayıncılık.
- Koca, M. F. (2021). *Pandemistürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları Osmaniye ili örneği*, (Tez No. 673029) [Yüksek lisans tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Kocayiğit, A., & Uşun, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi Örneği*, (Tez No. 420438) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Kurnaz, A., Doğrukök, B., Kaynar, H., & Şentürk Barışık, C. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(45), 626-637. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164520642>
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (11.baskı), Nobel Yayıncılık
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayıncılık
- Li, L. Y., & Lee, L. Y. (2016). Computer literacy and online learning attitude toward gsoe students in distance education programs. *Higher Education Studies*, 6(3), 147-156. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p147>
- Markel, H. (1999). *Quarantine!: East European Jewish Immigrants and the New York City Epidemics of 1892*. JHU Press.

- Metin, M. (Ed). (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitim bilim araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Meydan, A., & Akdağ, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İçinde B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı, ss. 153-192). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning. Strategies for the college classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers,
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. [Basın açıklaması]. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>.
- Mukovız, O. P. (2016). The Examination of Readiness of primary school teachers to distance learning in the system of life long education. *GLOKALde*, 2(1), 27-44.
- Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Nasser, R., & Abouchedid, K. (2000). Attitudes and concerns towards distance education: The case of lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-10.
- Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*, (Tez No. 559341) [Yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Önal, H., & Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının 4 ve 5. Sınıf değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 21-37.

- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, 18-26.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan eğitimin evrensel çerçevesi ve türk eğitim sisteminde uzaktan eğitimin yeri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özen, E., & Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir Örneği. *In International Open & Distance Learning Conference*, 631-638.
- Özmen, B. (2012). *Sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*, (Tez No. 175903) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Özoğlu, S. Ç. (1974). *Liselerde sosyal bilimler öğretimi: çeşitli değişkenlere göre liselerde sosyal bilimler öğretimi sorunları araştırması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017) Farklılaştırılmış, beceri ve değer temelli öğretim: Kavramsal çerçeve. İçinde M. Öztürk, & A. Saydam (Eds.) *Yenilikçi Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi Teori ve Uygulama* (1. baskı, ss. 3-22). Orka Matbaa.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1145/566891.566895>
- Pektaş, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*, (Tez No. 214532) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.

- Phillips, J. M. (2005). Strategies for active learning in online continuing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 77-83. <https://doi.org/10.3928/0022-0124-20050301-08>
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5519. doi:10.3390/ijerph17155519. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155519>
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı, ss. 1-18). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Safran, M., & Ata, B. (2016). Yapılandırmacı eğitim tartışmaları ışığında sosyal bilgiler. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (1.baskı, ss. 56-84). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu. (2020). *Pandemi*. Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Schunk, D. H. (1994). Self regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum.
- Sel, F. (2018). *İnönü üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağılılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Tez No. 514707) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. Sosyal bilgiler öğretimi*, Açık Öğretim Yayınları.
- Şenol, H., Bal, Ş., & Yıldırım, H. İ. (2007). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun işlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutum üzerinde etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-220.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 143-157.
- Şişman, M. (2008). Eğitim sisteminin oluşturulması. M. Şişman & İ. Taşdemir. (Eds.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. baskı, ss. 4-27). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786050022087>
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). *Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Aldhaeebi, M., Bamanger, E., Olaimat, M., & Oudat, D. M., Aldhaeebi, M., & Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 28(7), 1-12. doi: 10.1080/10494820.2020.1817761)
- Tanrıöğen, A. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yayıncılık.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- Tonbuloğlu, B. (2017). *Uzaktan Eğitim programlarının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Tez No. 464524) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Tonga, D. (2019). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programı: benzerlikler ve farklılıklar. *Diyalektolog Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 83-100. <https://doi.org/10.29228/diyalektolog.39499>
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.

- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Sosyal. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Aralık 22, 2020, <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (2021). Uzaktan Eğitim. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Nisan 13, 2021, <https://sozluk.gov.tr>
- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*, (1. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Uzunboylu, H., & Tuncay, N. (2012). *Uzaktan eğitimde sanal değişimler*. (1.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*, (Tez No. 502435) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Ün Açıkgoz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. (6. baskı) Eğitim Dünyası Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Yalman, M., & Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.
- Yanpar-Şahin, T., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:34.
- Yazıcı, H., & Koca, M. K. (2011). Sosyal bilgiler öğretimi programı. İçinde B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı, ss. 19-40). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşiltaş, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 225-241). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yeşilyurt, S. Y., & Dündar, R. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9(1), 79-95.
- Yel, S., Taşdemir, A., & Yıldırım, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretim stratejileri. İçinde B. Tay, & A. Öcal (Eds.), *Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri* (4. baskı, ss. 41-98). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, F., & Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: Görüş ve öneriler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2) , 203-220. <https://doi.org/10.18069/firsbed.752224>
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Tez No. 657621) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 3-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

EKLER

EK 1. ANKET FORMU

A. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI

Bu araştırma anketi sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüş ve uygulamalarını ortaya çıkarmak ve Covid-19 Salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin sosyal bilgiler dersindeki etkililik oranı saptamak amacıyla oluşturulmuş soruları içermektedir. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmaya ışık tutacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre olup, katılımcıların isimleri anonim olacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Oğuzhan POLAT
Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi ve Sosyal Bilgiler
Öğretmeni

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz:

☐ 0-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21 Yıl ve üstü

3. Öğrenim durumunuz:

☐ Önlisans (iki yıllık eğitim enstitüsü veya eğitim yüksekokulu)
☐ Lisans (dört yıllık eğitim fakültesi ve dört yıllık yüksekokulu)
☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)

4. Görev yaptığınız il:

5. Görev yaptığınız yerleşim yerini en iyi hangisi tanımlar?

☐ İl merkezi
☐ İlçe merkezi
☐ Kasaba/Belde
☐ Köy

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Uzaktan Eğitimde Altyapı ve Yazılım Aşağıda uzaktan eğitimde kullandığınız altyapı ve yazılımlarla ilgili genel düşüncelerinizi ortaya koymaya yönelik maddeler yer almaktadır.					
1. Uzaktan eğitim için ülkemizin internet altyapısı uygun değildir.					
2. Sahip olduğum teknolojik araç gereçler (bilgisayar, tablet vb.) uzaktan eğitim yapabilmem için yeterlidir.					
3. Öğrencilerimin sahip oldukları teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi uzaktan eğitim için yeterlidir.					
4. Uzaktan eğitimde kullandığım EBA platformu verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır.					
5. Uzaktan eğitimde kullandığım programlar (ZOOM vb.) etkili bir eğitim vermemi sağlamaktadır.					
Uzaktan Eğitimde Öğrenme-Öğretme Sürecine Dair Genel Düşünceler Aşağıda uzaktan eğitimdeki öğrenme ve öğretme sürecine dair genel düşüncelerinizi ortaya koymaya yönelik maddeler yer almaktadır.					
6. Uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze eğitime göre daha aktif kılabilmekteyim.					
7. Uzaktan eğitimde öğrencilerim yüz yüze eğitime göre dersime daha çok ilgilidirler.					
8. Uzaktan eğitimde derslerim daha eğlenceli geçiyor.					
9. Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumludur.					
10. Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha çok öğretmen merkezli bir eğitim vermekteyim.					
11. Uzaktan eğitimde kullanabileceğim materyaller yüz yüze eğitime göre zengindir.					
12. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.					
13. Uzaktan eğitimde kullandığım materyaller yüz yüze eğitime göre daha zengindir.					
14. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok duyu organını harekete geçirir.					
15. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha çok etkili öğrenmeyi sağlar.					
16. Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir eğitime imkân tanımaz.					

Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme

Aşağıda uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme sürecine dair genel düşüncelerinizi ortaya koymaya yönelik maddeler yer almaktadır.

17. Uzaktan eğitimde süreç değerlendirmesini etkili bir şekilde gerçekleştirmekteyim.					
18. Uzaktan eğitimde sonuç değerlendirmesini etkili bir şekilde gerçekleştirmekteyim.					
19. Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.					
20. Uzaktan eğitimde gerçekleştirdiğim ölçme ve değerlendirme yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.					
21. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
22. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					

Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi

Aşağıda uzaktan eğitimde sınıf yönetimine dair genel düşüncelerinizi ortaya koymayı amaçlayan maddeler yer almaktadır.

23. Uzaktan eğitim daha demokratik bir öğrenme ortamı sağlar.					
24. Uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler daha fazla devamsızlık yapmaktadır.					
25. Uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yüz yüze eğitime göre daha çok problem yaşamaktayım.					

Uzaktan Eğitim ile İlgili Genel Tutum

Aşağıda uzaktan eğitime yönelik genel tutumunuzu ortaya koymayı amaçlayan maddeler yer almaktadır.

26. Uzaktan eğitim, verdiğim eğitimin kalitesini arttırmaktadır.					
27. Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim.					
28. Uzaktan eğitimde iş yüküm yüz yüze eğitime göre daha fazladır.					
29. Uzaktan eğitimde nasıl ders anlatabileceğim konusunda yeterli beceriye sahibim.					
30. Uzaktan eğitimde kullandığım EBA ve ZOOM gibi araçlar konusunda yeterli beceriye sahibim.					
31. Salgın süreci sonrasında da uzaktan eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.					
32. Sosyal Bilgiler dersinin doğası uzaktan eğitime uygun değildir.					
33. Uzaktan eğitim öğrenciler açısından imkân eşitliği sağlamaktadır.					

B. Uzaktan Eğitimde Öğrenme-Öğretme Sürecine Dair Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Aşağıda uzaktan eğitimde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik maddeler yer almaktadır. Anket maddelerini lütfen **son bir aydaki uygulamalarınıza göre** cevaplayınız.

Maddeler	Hiç yapmadım	Son bir ayda 2-3 kere yaptım	Haftada bir kere yaptım	Her hafta 2 kere yaptım	Her ders yaptım
34. Uzaktan eğitiminde anlatım yöntemini kullandım.					
35. Uzaktan eğitimde grup çalışması yöntemini kullandım.					
36. Uzaktan eğitimde soru-cevap yöntemini kullandım.					
37. Uzaktan eğitimde tartışma yöntemini kullandım					
38. Uzaktan eğitimde dijital eğitsel oyunları kullandım.					
39. Uzaktan eğitimde test çözdürdüm.					
40. Uzaktan eğitimde drama/ rol oynama yöntemlerini kullandım.					
41. Uzaktan eğitimde ev ödevi verdim.					
42. Uzaktan eğitimde aktif öğrenme tekniklerini kullandım					
43. Uzaktan eğitimde araştırma görevleri verdim.					
44. Uzaktan eğitimde eğitsel web sitelerinden faydalandım.					

C. Uzaktan Eğitimle İlgili Genel Değerlendirme

Lütfen aşağıdaki maddelere uzaktan eğitimdeki genel yeterlik ve memnuniyet düzeyinizi göz önüne alarak cevap veriniz. **1 en düşük, 10 en yüksek olacak şekilde bir rakamı işaretleyiniz.**

45. Uzaktan eğitimde profesyonel anlamda genel yeterlik düzeyim hakkındaki değerlendirmem:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

46. Covid-19 Salgını ile uygulamaya başladığım uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını edinmesi açısından genel değerlendirmem:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

47. Salgın sürecinde uyguladığım uzaktan eğitim süreciyle ilgili profesyonel anlamda genel memnuniyet düzeyim:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

D. İlave Düşünceler

48. Uzaktan eğitime ilişkin ilave etmek istediğiniz düşünceleriniz veya deneyimleriniz varsa lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



EK 2 ETİK KURUL RAPORU

BAŞVURU NO: 307

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş ve Uygulamaları”	
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi	
Proje Araştırmacıları	Oğuzhan POLAT Mustafa ÖZTÜRK	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Oğuzhan POLAT Mustafa ÖZTÜRK	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)
	E-posta adresi	

KARAR:

Etik Kurulumuza başvuran **Oğuzhan POLAT**’ın, “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş ve Uygulamaları*” adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur.



Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir.



Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.



29/06/2021

ADI SOYADI

Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. [REDACTED] KILIÇ
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. Dr. [REDACTED] KARAMAN
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] YILDIZ
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] KARAGÖZ
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] AYDIN
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] AKBULUT
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] ZİNCİR
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] HASKÖSE
Üye	Doç. Dr. [REDACTED] ADIGÜZEL

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Oğuzhan POLAT

Uyruğu: Türkiye (T.C)

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi	2022
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2011
Lise	Kayseri Melikgazi Mustafa Eminoğlu Anadolu Lisesi	2006

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2016- Halen	Milli Eğitim Bakanlığı	Müdür Yrd.
2012-2015	Milli Eğitim Bakanlığı	Sosyal Bilgiler Öğr.

YABANCI DİL

İngilizce