

**ORTAOKULDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN
UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİKLERİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Ramazan UZUNBOY

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Ağustos, 2022

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİKLERİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME
(AFYONKARAHİSAR
ÖRNEKLEMİ)**

**Hazırlayan
Ramazan UZUNBOY**

**Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK**

AFYONKARAHİSAR 2022

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum ‘Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlikleri Üzerine Bir İnceleme (Afyonkarahisar Örnekleme)’ isimli çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/08/2022

İmza

Ramazan UZUNBOY

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Ramazan UZUNBOY
	Numarası	190628105
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlikleri Üzerine Bir İnceleme (Afyonkarahisar Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	18/08/2022	
Tez Savunma Sınav Saati	11:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Ramazan UZUNBOY

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ağustos, 2022

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Bu araştırmada, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın kapsamını oluşturan evren Türkiye’de MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenler iken, örnekleme 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 410 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokul Öğretmenleri için Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), iki yönlü varyans analizi, Scheffe testi ve Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşlara göre uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem seviyelerine göre daha düşük uzaktan eğitim özyeterlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğretmenleri, uzaktan eğitim, online eğitim, uzaktan eğitim özyeterliği.

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' DISTANCE EDUCATION SELF-EFFICACY (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Ramazan UZUNBOY

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2022

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

This study aims to determine secondary school teachers' self-efficacy levels of distance education in terms of some variables. To determine the participants' self-efficacy levels of distance education self-efficacy, survey model which is one of the quantitative research methods was used. While the universe that constitutes the scope of the research is the teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Turkey, the sample consists of 410 teachers working in Afyonkarahisar province in the 2021-2022 academic year and voluntarily participated in the research. To determine the sample of the study convenience sampling was used. Distance Education Self-Efficacy Scale for Secondary School Teachers developed by the researcher was used as a data gathering tool. In analyzing process of the data gathered, skewness, kurtosis, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way variance analysis (ANOVA), two-way variance analysis, Scheffe test and Tukey HSD test were used. As a result of the study, it was found that secondary school teachers' self-efficacy levels of distance education self-efficacy were in "high" range. According to the findings obtained from the research, it was seen that male teachers' self-efficacy levels were higher than female teachers, and information technology teachers' distance education self-efficacy levels were higher than other branches. In addition, it has been observed that teachers with higher seniority have lower distance education self-efficacy levels than other seniors.

Keywords: Secondary school teachers, distance education, online education, distance education self-efficacy

ÖN SÖZ

Gerek zorunlu sebepler gerekse sağladığı kolaylıklar nedeniyle hayatımıza giren uzaktan eğitim, öğretmen ve velilerin yaşantılarında önemli bir yere sahip olmuştur. Tüm insanlığı etkisi altına alan korona virüs pandemisi uzaktan eğitimi zorunlu kılmıştır. Bu dönemde öğretmen ve öğrenciler okullarda yüz yüze eğitim görememiş, fiziksel olarak aynı ortamda bulunamamıştır. Yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen eğitimin sürekliliği, bireylerin eğitimden mahrum kalmaması ve toplumun gelişimi için eğitim devam etmelidir. Tüm dünyada zorunlu bir şekilde yürürlüğe giren uzaktan eğitimin niteliğinde en belirgin rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik kendilerini yeterli hissederek uzaktan eğitime uygun öğretim ortamları oluşturmaları şüphesiz eğitimin niteliğinde önemli bir belirleyici olacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliklerinin önemi ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliklerinin belirlenmesi, bazı değişkenler bakımından araştırılması bu tez çalışmasına konu olmuştur.

Yüksek tecrübesi, bilgisi, sabır ve hoşgörüsü ile araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz saygılarımı sunarım. Araştırmanın sürdürülmesi için gereken izinleri sağlayan ve katılım sağlayan il milli eğitim personellerine, okul idarecilerine ve öğretmenlere teşekkür ederim. Tez sürecinde her türlü desteğini hep yanımda hissettiğim sevgili eşim Betül UZUNBOY'a, neşeleri ile moral motivasyon kaynağım olan oğlum Batuhan ve kızım Berra'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ramazan UZUNBOY
2022, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. UZAKTAN EĞİTİM.....	4
1.1. UZAKTAN EĞİTİMİN ORTAYA ÇIKIŞ SEBEPLERİ.....	5
1.1.1. Zorunlu Sebepler	5
1.1.2. Teknoloji Kaynaklı Sebepler	6
1.1.3. Beşerî Sebepler.....	8
1.2. UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN KAVRAMLAR	8
1.2.1. E-Öğrenme	9
1.2.2. Canlı Ders.....	9
1.2.3. Uzaktan Öğretim ve Uzaktan Öğretme.....	9
1.2.4. M-Öğrenme (Mobil Öğrenme)	9
1.2.5. Sanal Sınıf.....	9
1.2.6. Web Tabanlı Öğrenme.....	9
1.2.7. Bilgisayar Tabanlı Öğrenme	9
1.2.8. Çevrimiçi Öğrenme	10
1.3. UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHÇESİ.....	10
1.4. TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM.....	11
1.5. UZAKTAN EĞİTİMDE ETKİLEŞİM	14
1.6. UZAKTAN EĞİTİM MODELLERİ.....	15
1.6.1. Eşzamanlı Eğitim.....	15
1.6.2. Eşzamansız Eğitim.....	16
1.6.3. Karma Uzaktan Eğitim	16
1.6.4. Harmanlanmış Uzaktan Eğitim	16
1.7. UZAKTAN EĞİTİMDE DERS AKTARIM SİSTEMLERİ	17
1.8. UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ.....	17
1.9. UZAKTAN EĞİTİMDE DİJİTAL İÇERİK ARAÇLARI.....	18
1.9.1. Sunum Araçları	18
1.9.2. Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme Araçları	18
1.10. UZAKTAN EĞİTİMİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI	18
1.11. UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN	20
2. ÖZYETERLİK	23
2.1. ÖZYETERLİKLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	25
2.1.1. Öz Saygı.....	25

2.1.2. Öz Güven	25
2.1.3. Öz Düzenleme	25
2.1.4. Benlik Algısı	25
2.2. ÖZYETERLİĞİN BAŞLICA KAYNAKLARI	26
2.2.1. Başarı Deneyimi	26
2.2.2. Gözlemleyerek Öğrenme (Dolaylı Yaşantılar)	26
2.2.3. Sözel İkna	27
2.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Uyanma	27
2.3. UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİKLERİ	27
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	29
4. TANIMLAR	31

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

1. ARAŞTIRMANIN AMACI	33
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	34
3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU	35
4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI VE SINIRLILIKLARI	36
4.1. SAYILTILAR.....	36
4.2. SINIRLILIKLAR	36
5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	37
5.1. ARAŞTIRMA MODELİ	37
5.2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASINDA EVREN VE ÖRNEKLEM	37
6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	38
6.1. ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ İÇİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLME SÜRECİ.....	38
6.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	41
6.1.2. Uzman Görüşünün Alınması.....	46
6.1.3. Uygulama Aşaması	50
6.1.4. Çalışma Grubu.....	51
6.1.5. Ölçek Geliştirilme Aşaması İçin Veri Analizi.....	51
6.1.5.1. Açıklayıcı Faktör Analizi	51
6.1.5.2. Ölçeğe Ait Güvenirliliğe İlişkin Bulgular	56
6.1.5.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	59
6.1.6. Ölçeğin Son Halinin Hazırlanması.....	67
6.2. VERİLERİN TOPLANMASI	68
7. VERİ ANALİZİ	68
7.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ.....	71
---	----

2. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN, ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ	74
3. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN, KIDEME GÖRE İNCELENMESİ	75
4. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN BRANŞA GÖRE İNCELENMESİ.....	76
5. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ, CİNSİYET VE KIDEMİN ORTAK ETKİSİNE BAĞLI OLARAK İNCELENMESİ	79
6. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ, CİNSİYET VE BRANŞIN ORTAK ETKİSİNE BAĞLI OLARAK İNCELENMESİ	79
7. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ, BRANŞ VE CİNSİYETİN ORTAK ETKİSİNE BAĞLI OLARAK İNCELENMESİ	80
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
KAYNAKÇA.....	86
EKLER DİZİNİ	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nitel Süreç ve Ürünler	40
Tablo 2. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nicel Süreç ve Ürünler.....	40
Tablo 3. İlk Analiz ve Son Analiz KMO ve Barlett Testi Sonuçları	52
Tablo 4. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu.....	53
Tablo 5. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (rotated component matrix) Tablosu	53
Tablo 6. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 1. Alt Boyutuna (Sosyal Yön) Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları	56
Tablo 7. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 2. Alt Boyutuna (öğretim süreci) Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları .	57
Tablo 8. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 3. Alt Boyutuna (bireysel ve yasal farkındalık) Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 9. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 4. Alt Boyutuna (Uzaktan Eğitim Teknolojileri) Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 10. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Ve Alt Faktörlerinin Açıkladığı Madde Sayısı, Varyans Oranları Ve İç Tutarlılık Katsayıları	59
Tablo 11. UEÖ Ölçeği Ölçüm Modeline Ait Hesaplanan Uyum İndeksleri	65
Tablo 12. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Puanlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	69
Tablo 13. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	70
Tablo 14. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlarına Ait, Frekans, Aritmetik Ortalama Değerleri ve Katılma Düzeyleri	71
Tablo 15. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 16. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	75
Tablo 17. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	76
Tablo 18. İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 19. İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 20. İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ölçme Aracının Geliştirilme Basamakları	39
Şekil 2. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Çizgi Grafiği.....	52
Şekil 3. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği İçin Birinci Sıralı Dfa Modeli Ve Madde Faktör Bağlılıları	61
Şekil 4. UEÖ'nün Üç Faktörlü Yapısına İlişkin Faktör Yapısı Ve Hata Varyansları....	62
Şekil 5. Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği İkinci Sıralı DFA Modeli Ve Madde Faktör Bağlılıları.....	64
Şekil 6. Verilerin Çözümleme Ve Yorumlanma Süreci	69

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: ve

x: Ortalama

AGFI: Adjusted Goodness of Fit (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)

Anova: Analysis of Variance (ANOVA)

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

f: Frekans

F: Varyans analizine (ANOVA) ilişkin parametre

GFI: Goodness of Fit (Uyum İyiliği İndeksi)

KD: Katılım Düzeyi

n: Örneklem büyüklüğü

NFI: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)

NNFI: Non-normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)

OD: Ortanca Değer

p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri

PGFI: Parsimony Goodness of Fit Index (Basitlik Uyum İndeksi)

PNFI: Parsimony Normed of Fit Index (Normlaştırılmış Basitlik Uyum İndeksi)

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Karekökü)

SD: Serbestlik Derecesi

SH: Standart Hata

SS: Standart Sapma

SRMR: Standardized Root Mean Square Residuals (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü)

t: t değeri

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TD: Tepe Değer

vb: Ve benzeri

GİRİŞ

Bireyin dünyaya gelmesi ile başlayan eğitim ve öğretim hayatın bütününde devam etmektedir. Eğitim, toplumu her yönüyle etkileyen vazgeçilmez bir kavramdır. Türk Dil Kurumu (2020) eğitimi; çocukların ve gençlerin toplumsal yaşamda yerlerini almaları için gereken bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan ya da dolaylı yardım etme olarak tanımlamıştır. Eğitim, kişinin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Bu tanımlamada davranışçı felsefenin etkisi ile yapılmıştır. Oysa eğitim günümüzde bir başkasında değişiklik meydana getirme değil, kişinin öğrenme sorumluluklarını alarak kendisini geliştirme sürecidir. Bir diğer deyişle kişinin özerkliğini öğrenme ortamına yansıtmasıdır. Eğitim günümüzde bireyin, bir öğrenme sürecinde; hedef belirleme, plan yapma ve harekete geçme sorumluluğunu almada öğrencinin kasıtlı bir şekilde karar verdiği süreçtir (Yurdakul, 2016).

Eğitim kavramı geçmişten günümüze kadar çeşitli gelişim ve değişimlere uğrayarak, birçok alanla bütünleşerek toplumun yapıtaşına haline gelmiştir. Eğitim bireyin kendini gerçekleştirmesine bir toplumun gelişmesine, devletlerin uluslararası arenada etkili olmasına, yaşadığımız dünyayla ilgili bilgiler edinebilmemize ve teknolojiler üretebilmemize olanak sağlayan bir alandır. Teknolojideki gelişmelerle birlikte eğitim tanımı farklı anlamlara evrilmiş, bu sebeple teknoloji, bireyin yaşantısı üzerindeki etkisi ile eğitimin de vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Özbay, 2015). Teknoloji ve eğitim, bireylerin yaşantılarını, toplumlar arasındaki siyasal, ekonomik kültürel ilişkileri ve toplumların sosyal refah düzeylerini belirlemede en önemli etmenler arasındadır. Özellikle teknolojide yaşanan değişim ve ilerlemeler eğitimi, buna bağlı olarak da yaşadığımız toplumu etkilemektedir. Bu sebeple teknoloji ve eğitim birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Kendini yenilemeyen, üretimden uzak ve bilgi üretemeyen milletler geri kalmaya ve tüketim toplumu olmaya mahkûm olmaktadır. Bu sebeple gelişmiş ve çağdaş ülkeler eğitime büyük kaynaklar ayırmakta ve teknolojik yeniliklere kolay uyum sağlamaktadırlar (Tokmak, 2019).

Teknoloji ve eğitimin iç içe geçtiği günümüzde, bireylerin eğitim-öğretim süreçlerine eriştiği yöntemlerin de teknoloji tabanlı olması kaçınılmazdır. Teknolojinin eğitime olan etkileri, öğrenme ortamında kullanılan teknoloji temelli materyal çeşitliliğinin artması, öğretmen yeterliklerini geliştirmeye katkı sağlama, öğrencilere

anlamlı, somut ve kalıcı öğrenmeler için teknoloji temelli paket uygulamalar gerçekleştirme, derse ilişkin bir çok kaynağa teknolojik ortamda ulaşabilme ve uzaktan eğitim şeklinde sıralanabilir (Koçoğlu, 2020).

Uzaktan eğitim, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel mekânlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde buldukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistem olarak tanımlanabilir (Gelişli, 2015). Bazen istedik bazen de zorunlu koşullarda eğitimin sürdürülebilir olması için kullanılan uzaktan eğitim, her yaştan bireye sınırsız özgürlükte eğitim sunarak son yılların vazgeçilmez bir sistem haline gelmiştir. Bunun en belirgin örneği Covid-19 pandemisi döneminde tüm dünyada yaşanmıştır. Covid-19 pandemisi döneminde dünyadaki tüm insanlar ve çalışma alanları bu durumdan etkilenmiştir. En çok etkilenen başlıklardan bir tanesi de eğitim olmuştur. Covid-19 pandemisi ile başlayan eğitim sürecinde diğer ülkelerle birlikte ülkemizde de ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kurumları ile birlikte tüm yaygın ve örgün eğitim kurumlarında eğitim öğretim uzaktan eğitim yoluyla sunulmuştur. Fiziksel okul ortamı olmadan, öğretmenlerin ve öğrencilerine sadece çevrimiçi yollarla eğitim sundukları bu durum, sadece kısa süreliğine değil, ileride de oluşabilecek olan felaketlerde uzaktan eğitimdeki yeterliklerini ve sınırlılıklarını görmelerine neden olmuştur. Öğrenciler ve öğretmenler kaygı ve stres yaşamış, öğretmenler çalışma ortamı değişiklikleriyle karşı karşıya kalmıştır. Üstelik öğretmenler bu yeni normal benimsenme sürecinde uzaktan öğretme uyum ile ilgili birçok soruyla yüzleşmişlerdir. Okul idareleri teorik olarak bu değişimi yönetmelikler ile hemen benimserken, öğretmenler ve öğrenciler çevrimiçi öğretme-öğrenme kapasitelerinin farkındalığı konusunda sorunlar yaşamışlardır. Uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ve yönetilmesine doğrudan etki eden öğretmenler en önemli unsuru oluşturmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında da öğretmenlerin gerek zorunlu durumlara gerek ise yeni gelişmelere kendilerini hazırlayabilmeleri ve uyum sağlayabilir olmaları gerekmektedir. Birçok zorluk ve zorunluluk ile karşılaşabilen öğretmenler, öngörülemeyen durumlara, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yanıt verebilmeli, kriz durumlarını yönetebilmeli ve planlanan öğretim süreçlerinde değişiklikler meydana geldiğinde öğretim planlarında uygulanabilir değişiklikler yapabilmelidir.

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de eğitim uygulamalarına yön veren bir diğer unsur öğretim programlarıdır. Uzaktan eğitim süreci kapsamında yer alan

her bir eğitsel öge öğretim programlarında bulunan hedeflere uyumlu olmak zorundadır. Bu yüzden öğretim programlarında yer alan hedeflerin uzaktan eğitim süreçleri kullanılarak ve öğretmen rehberliğinde kazandırılabilir nitelikte olmasını zorunlu kılmaktadır (Koç, 2021). Kuşkusuz aynı durum öğretim programlarının tüm öğelerini kapsayarak, programların uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanabilecek esneklikte düzenlenmiş olmasını gerektirmektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programında “*Öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması sağlanmalıdır. Öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için ona rehberlik etmek, öğrencinin öğrenim sürecine katılımını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemek olmalı*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin uzaktan eğitim ortamına taşındığı süreçte de öğretmenin rolü öğretim programlarının uygulanmasında belirleyici olmaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime kendilerini ne derece hazır hissettikleri ve bu alanda kendilerini ne düzeyde yeterli buldukları eğitimin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Covid-19 pandemisinin ani olarak hayatımıza girdiği bu dönemde ve farklı durumlarda da kullanılabilir uzaktan eğitim alanında öğretmenlerin öğretme becerilerinde kendilerini etkin ve yeterli hissetmeleri oldukça önemlidir. Eğer öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlikleri tespit edilirse elde edilen sonuca göre eğitimin kalitesi üzerinde gerekli çalışmalar daha kolay yapılacaktır. Zorunlu hallerde eğitimin yükünü tamamen üstlenen uzaktan eğitim, öğretmenlerin kendileri hakkındaki yeterliklerini tespit edilmesiyle daha kaliteli ve nitelikli hale gelecektir. Bu doğrultuda, çalışmada ortaokulda görev yapan öğretmenler için uzaktan eğitim özyeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. UZAKTAN EĞİTİM

Gerek olumsuz fiziki şartlar gerek salgın hastalıklar gerekse de aradaki mesafe farkından dolayı bireylerin her zaman yüz yüze iletişim halinde olması mümkün değildir. Bu şartlarda bile insanlar iletişim kurmak ve bilgi paylaşma ihtiyacı duyarlar. İlk çağlarda bile bu sorunu aşmak için insanlar mağara resimleri, duman, güvercin, mektup, ulak kullanma gibi yöntemler ve araçlarla haberleşmişlerdir. Bilim ve teknolojik gelişmeler ile iletişim araçlarının yapısı değişmiş ve sayısında artış yaşanmıştır. Eski çağlarda insanlar bilgiye ve bilgi sahibine ulaşmak için uzun zamanlar harcayarak seyahat etmek zorunda kalmaktaydı. Yalnızca belli bir topluluk eğitim alma ayrıcalığına sahip olabiliyordu. Buna karşılık günümüzde bireyler gelişen teknoloji sayesinde kıtalar arası mesafelerde bile hiç seyahat etmeden, yorulmadan ve istedikleri zaman eğitim alabilmektedir. Tüm bu durumlara bakıldığında uzaktan eğitim kavramı karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitimde ilk kez Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılında yayınlanan kataloğunda söz edilmiştir. Bu kavram 1906 yılında William Light isimli üniversite yöneticisi tarafından bir metinde kullanılmıştır (Adıyaman, 2002). Uzaktan eğitim, “eğitimci ve öğrenen kişilerin birbirlerinden uzak mesafelerde olduğunda gerçekleşen herhangi bir resmi öğrenme” şeklinde tanımlanabilir (Menderis, 2014). Uzaktan eğitime zaman geçtikçe yeni tanımlamalar eklenmiştir.

Uzaktan eğitim, farklı fiziksel ortamlardaki öğretmen ve öğrencilerin, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve daha geniş kitlelerle çeşitli bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığı ile etkileşimde bulunmak için öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistem olarak tanımlanabilir (Gelişli, 2015). Bir diğer tanım olarak öğreten ve öğrenenin birbirinden uzak mesafede olduğu durumlarda gerçekleştirilen öğretim etkinliğidir (Schlosser & Anderson, 1994). Uzaktan eğitim, farklı mekanlarda bulunan öğretim elemanları ve öğrencilerin, öğrenme-öğretme süreçlerini, bilgi iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile sağladıkları bir eğitim sistemi modelidir (İşman, 2008). Uzaktan eğitim; kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir kısmında birbirlerinden uzak mekanlarda bulunduğu, öğrenme-öğretme süreçlerinde işitsel, yazılı ve basılı materyaller, teknolojiler ve yöntemlerin kullanıldığı, eğitim alanlara yaş, zaman, yer ve yöntem gibi değişkenler açısından “esneklik, bireysellik ve

bağımsızlık” olanağı tanıyan, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişimin etkileşimli iç içe teknolojilerle sağlandığı planlı, sistemli bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Uşun, 2006). Tüm bu tanımlara bakıldığında uzaktan eğitim; paydaşların eğitim için mekân, zaman, sağlık, coğrafi koşullar, bireysel özellikler gibi konularda oluşan dezavantajlar aşarak öğrenme-öğretme etkinliklerini uzaktan sürdürebilmesidir.

1.1. UZAKTAN EĞİTİMİN ORTAYA ÇIKIŞ SEBEPLERİ

Eğitim sistemi tarih boyunca savaşlara, salgın hastalıklara, ekonomik zorluklara ve coğrafi yüklere meydan okuyarak işlemiştir (Al Lily vd., 2020). Uzaktan eğitimin ortaya çıkışına sebep olan birçok etmen vardır. Bunlar zorunlu sebepler, beşerî faktörler ve teknoloji kaynaklı olarak gruplandırılabilir.

1.1.1. Zorunlu Sebepler

Uzaktan eğitimin uygulanmasının zorunlu olduğu durumlar çeşitli sebeplere dayanabilir. Bu durumlar Acil Durum Uzaktan Eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır. Acil Durum Uzaktan Eğitim, zorunlu haller kaybolduğunda eski yapısına dönerek yüz yüze ders etkinlikleri olarak uygulanacak olan eğitim veya öğretim için tamamen uzaktan öğretim olanaklarının kullanılmasını içerir (Hodges vd., 2020). Doğal afet, toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapısını olumsuz etkileyen, insan gücü ile engellenemeyen mal ve can kaybına sebebiyet veren, doğal unsurların neden olduğu olaylar olarak bilinmektedir (Genç, 2007). İnsanlar doğal afetlere maruz kaldığında fiziki ve diğer şartlar nedeni ile eğitim imkanlarına ulaşamayabilir ve uzaktan eğitim kaçınılmaz olur. Savaşlar, insanların eğitime ara vermesine sebep olan bir diğer unsurdur. Bu durum da zorunlu olarak uzaktan eğitimi gündeme getirmiştir. Fransa’da II. Dünya Savaşı’nın başladığı 1939 yılı içerisinde uzaktan eğitimi başlatılmıştır (Odabaş, 2003).

Bir diğer zorunlu neden ise salgın hastalıklardır. Salgın hastalık, bir hastalığın beklenenden fazla bir şekilde yayılması durumu olarak ifade edilebilir. Bakteriyel temas, kirli veya bozuk gıdalar, böcek ısırması kaynaklı olabileceği gibi insandan insana yada hayvandan insana bulaşma kaynaklı salgın hastalıklar görülebilir (Ünlü, 2019). Çin’in Wuhan kentinden 31 Aralık 2019’da bildirilen ve nedeni bilinmeyen zatürre vakalarının ortaya çıkışının, etkisi az enfeksiyonlardan ağır akut solunum sendromlarına kadar ciddi enfeksiyon durumları oluşturan, büyük bir virüs kitlesi olan koronavirüsler olduğu anlaşılmıştır. Bu virüs kitlesinden, daha önce tespit edilememiş yeni bir koronavirüs türünden kaynaklanan hastalık, Covid-19 olarak adlandırılmıştır. Gayet hızlı bir şekilde

bütün dünyaya yayılan bu hastalığın ülkemizde ilk kez 11 Mart 2020'de tespit edildiği bilinmektedir (SB, 2020). Covid-19 pandemisinin, kısa sürede küresel bir sağlık krizine dönüştüğü Dünya Sağlık Örgütü tarafından ilan edilmiştir (UNDP, 2020). Pandemi, büyük bir coğrafyaya, bir ülke veya tüm dünyaya yayılan, insanlarda ya da hayvanlarda hastalık hatta ölümlere sebebiyet veren bulaşıcı salgın hastalıklar olarak tanımlanır (Aslan, 2020). Pandemiler yaşamak için gereken ihtiyaçların, ürün maliyetlerinin artışına ve dünya çapında bir sağlık krizi oluşmasına sebep olmaktadır (Ham, 2020). Hastaların tespit ve izole edilmesinin, temaslarının takibinin ve karantinada tutulmalarının, yapacakları ülkeler arası yolculuklara sınırlama getirilmesinin yanında kişilerin sosyal hayattan ve fiziksel temastan uzaklaşmasının da bulaş sayısını azaltmada ve ölümlerin önüne geçilmesinde mühim bir etken olduğunu ifade edilmektedir (WHO, 2020). Birçok ülkenin bu değişkenleri kontrol altında tutmak için büyük çabalar verdiği bilinmektedir (UNDP, 2020). Bu kapsamda tüm dünyada sağlık, ekonomi, eğitim ve sosyallik gibi birçok sahada önleyici faaliyetler uygulanmaya koyulmuştur. Ayrıca büyük bir kitleyi etkileyen eğitim alanında öncelikli olarak önlemler alınıp uygulanmıştır (Akyavuz ve Çakın, 2020). Okulların eğitime ara verilmesi kararı dünyadaki öğrenci sayısının %90'ından fazlasını etkisi altına alarak (UNESCO, 2020) uzaktan eğitimi zorunlu bir durum haline getirmiştir.

1.1.2. Teknoloji Kaynaklı Sebepler

Aktif bir süreç olan eğitim süreklilik gerektirir. İnsan hayatında vazgeçilmez yeri bulunan eğitim, insana tesir eden her türlü faktörden etkilenmektedir. İletişim, insanlar arasında her türlü söz, yazı, davranışlar ile duygu ve düşüncelerin karşılıklı olarak ulaştırıldığı, dönütler alındığı, hedef, gönderici, mesaj, kanal, alıcı gibi unsurları içeren bir kavramdır (Görmez, 2014). Uzaktan eğitim, iletişim teknolojilerinden bağımsız düşünülemeyeceğine göre tarihi süreç içindeki gelişmeler, bu alandaki değişim ve gelişimi de etkilemiştir. Dönemin bilimsel gelişmelerine uygun olarak ve o dönemin örgün eğitiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak uzaktan eğitim, yeri geldiğinde mektupla yeri geldiğinde radyo programları ile yürütülmüştür (Avşar, 2011). Söz konusu gelişmeler günümüze kadar devam etmiştir. Günümüzdeki teknolojik imkânlar doğrultusunda değişmeye devam etmektedir. Sonuç olarak tarihi süreç içerisinde iletişim teknolojilerindeki değişim ve gelişim, doğrudan uzaktan eğitimin yöntem ve tekniklerini de belirleyen önemli bir faktör olmuştur.

Çağımızda teknolojinin insanlığın her alanına tesir ettiği görülmekte ve kişiler teknoloji aracılığıyla gün geçtikçe daha fazla bilgi ile yüz yüze kalmaktadırlar. İçinde bulunduğumuz çağın ekonomisi, bilişim teknolojilerine dayalı bir ekonomi olarak gelişmekte ve tüm ülkelerin temel hedefi, eğitimden sağlığa varıncaya her sahada bilişim teknolojilerinden faydalanarak insan kaynaklarının geliştirilmesi ve hayat boyu eğitimi ön sıraya alarak bu düzende kendilerine yer bulmaya çalışmaktır (Akyürek, 2020). . Bilgi ve iletişim teknolojilerinin en önemli ürünü şüphesiz internettir. İnternetin Dünya genelinde yayılması ise sadece 3 yıl gibi kısa bir sürede gerçekleşmiştir. İnternetin bu kadar hızlı yayılmasında iletişim araçlarını birbirine bağlaması ve hayatımızı kolaylaştırması büyük etken olmuştur (Castells, 2013). İnternet, bilgi kaynaklarını ve insanları birbirine bağlamış fakat gün geçtikçe sayısı artan iletişim merkezlerine ulaşım, karışıklığa sebebiyet vermiştir. Bunu çözüme kavuşturmak adına 1990'larda Tim Berners tarafından World Wide Web (WWW) sistemi geliştirilmiştir. Aynı zamanda üretilen milyonlarca içeriğin ağ içerisinde toplanması da sağlanmıştır. Web 1.0 olarak adlandırılan bu ilk dönem yaygınlaşma ve kullanılma dönemi olarak ifade edilebilir. 21 yüzyıla gelindiğinde tek taraflı iletişim sağlayan Web 1.0 geliştirilerek çift taraflı etkileşim sağlayan Web 2.0 dönemine geçilmiştir (Yayla, 2017).

Kişisel bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ve internet kullanımını kolaylaştırıp hızını artıracak altyapı yatırımları ile birlikte internet ortamı daha yoğun bir trafiğe sahne olmuştur. Böylece bilgiye erişim ve kullanım kolaylaşmış, üretilen bilgi miktarı ve bu bilginin yayılım hızı ile ulaşılan kişi sayısı ciddi oranda artmıştır. Buna göre Türkiye'nin tahmini nüfusu 82.961.805 ve internet kullanıcı sayısı 69.107.183 olarak kayıtlara yansımıştır. Bu rakamlara göre nüfusun %83,3'ü internet olanağına kavuşmuştur. Türkiye, bu oran ile Avrupa'daki toplam internet kullanımının %9,5'ine ulaşarak en çok internet kullanan 3.ülke olmuştur (TÜİK, 2020).

İnternet veri tabanında içeriklerin zenginleştirilmesi ve eğitim ile ilgili yapılan hazırlıklar ile birlikte yüz yüze eğitim ortamlarında bulunamayan kişilere sanal ortamda eğitim alma fırsatı da sunulmuştur (Akyürek, 2020). Geline son noktada internet, geleneksel eğitim kaynaklarına olan ihtiyaca alternatif bir kaynak olmuştur.

Yaygın tanımıyla eğitim, bireyin davranışlarında istendik değişiklik meydana getirmek olarak ifade edilebilir. Bu tanımdaki istendik değişimden kasıt toplum, ulus ve Dünya'dır (Antalyalı, 2004). İnternet, kişileri herhangi bir sınır içerisinde tutmadığına ve istediği bilgiye özgürce ulaşmasına imkân verdiğine göre, toplumun beklediği

davranışlardan ziyade bireyin isteklerinin ön plana alındığı bir Dünya düzenine doğru gidilmektedir (Toprakçı ve Ersoy, 2008). Böylesi bir ortamda belirli bir zaman ve mekân ile kısıtlanmış ders materyalleri ve öğretmen ile okullarda sunulan sıradan eğitim, öğrencilerin internet ortamında eriştiği hızlı ve dinamik bilgi düzeyine ulaşamaz hale gelebilir. Bu durumların aşılması için uygun uzaktan eğitim ortamları sağlanmalıdır.

1.1.3. Beşerî Sebepler

Uzaktan eğitimi kaçınılmaz kılan nedenlerden biri de beşerî sebeplerdir. Sosyal ve toplumsal bir varlık olan insan yaşam koşulları olarak aynı standartlarda olmayabilir. Ekonomik açıdan çalışmak zorunda olan bireyler eğitimlerine uzaktan devam etmektedirler. Açık öğretim sistemlerinde olan öğrencilere bakıldığında büyük çoğunluğunun fiili çalışan kişiler olduğu görülmektedir (Suğur ve Gönç Şavran, 2015). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde öğrenim gören 1.049.227 öğrencinin %70'i çalışanlardan oluşmaktadır. Ekonomik nedenlerin uzaktan eğitime olan etkisini görmede bu oran yol gösterici olmaktadır. Bir diğer insani durum da kişilerin özgürlük durumlarından kaynaklanan sebeplerdir. Suça bulaşmış tutuklu ve hükümlülerin eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim ile sağlanmaktadır (Artuk ve Alşahin, 2015). Görüntülü iletişim yöntemi ile kapalı devre ders anlatımları, web tabanlı ara sınav tatbiki ile tutuklu ve hükümlüler buldukları ceza infaz kurumlarında, eğitimlerine devam edebilmektedirler (AB, 2020). Uzaktan eğitimi zorunlu kılan bir diğer sebep ise bedensel engellerden kaynaklanan sebeplerdir. Gerek doğuştan gerekse yaşamını sürdürürken doğal afet, hastalık, savaş, kaza gibi sebeplerle engelli olma durumu bu bireylerin eğitimlerinin önünde engel olmamalıdır. Engellilerin diğer hakları gibi eğitim hakları da güvence altına alınmalıdır (DSÖ, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda beşerî nedenler uzaktan eğitimin ortaya çıkışında önemli bir etmendir.

1.2. UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN KAVRAMLAR

Uzaktan eğitim, Web'den öğrenme, e-eğitim, uzaktan öğrenme, online eğitim, e-öğrenme tanımları eğitimin yıllar içerisinde gelişmesine paralel olarak keşifler neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencileri farklı eğitim biçimlerini keşfetmeye yöneltmiştir. E- öğrenme, uzaktan öğretim, mobil öğrenme gibi kavramlar da bu keşfetme sırasında ortaya çıkmıştır (Karakaya ve Aksoy, 2005). Bu kavramlar alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

1.2.1. E-Öğrenme

Öğrenci ve öğretmenin farklı mekanlarda bulunduğu, öğrenme tecrübeleri ve materyallerinin etkileşimli telekomünikasyon sistemleri vasıtası ile erişildiği kurumsal bir eğitim faaliyetidir (Simonson vd., 2015). Bir diğer tanım olarak ise e-öğrenme bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanarak yerel ve geniş alan ağları ile etkileşimli olarak bilgiye ulaşımın sağlandığı, zengin dijital uygulamalarının kullanıldığı, öğretim uygulamalarının zaman ve ortamdaki bağımsız olarak elektronik öğrenme ortamlarında sürdürüldüğü bir öğretim yöntemi olarak ifade edilebilir (Kalelioğlu vd., 2016). E-Öğrenme, web ve internet teknolojilerinin öğrenme deneyimleri olarak kullanılması olarak tanımlanabilir.

1.2.2. Canlı Ders

Belirli bir internet ağı üzerinden eş zamanlı olarak çevrimiçi ortamda ders sürecinin gerçekleşmesidir.

1.2.3. Uzaktan Öğretim ve Uzaktan Öğretme

Öğrenci ve öğretmenlerin farklı ortamlarda, öğretim teknoloji araçları vasıtası ile sağlanan eğitim kurumu ve öğretmen merkezliliğinin baskın olduğu öğretim şeklidir (Eygü ve Karaman, 2013).

1.2.4. M-Öğrenme (Mobil Öğrenme)

Öğrencinin mobil cihazlar (telefon, tablet, dizüstü bilgisayar, akıllı telefon vb.) vasıtasıyla eğitime katıldığı öğrenme modelidir (Georgiev vd., 2004).

1.2.5. Sanal Sınıf

Belirli bir internet ağı üzerinden eş zamanlı olarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi için oluşturulan topluluklardır (Kalelioğlu vd., 2016).

1.2.6. Web Tabanlı Öğrenme

Öğretim ortamında web teknolojilerinden yararlanıldığı bir öğrenmedir. Öğrenciler, sistemdeki içeriğe zaman sınırı olmadan erişebilmekte ve kaynaklardan istedikleri şekilde kullanabilmektedirler (Keskin ve Kaya, 2020) .

1.2.7. Bilgisayar Tabanlı Öğrenme

Bilgisayarın çevrimiçi bir ağa bağlı olmadan öğrenme sürecinin gerçekleştiği öğrenmedir (Akçay vd., 2008).

1.2.8. Çevrimiçi Öğrenme

Temel materyallerin bilgisayar ve internet ağı olduğu bu öğrenme modelinde öğrenciler, sisteme çevrimiçi olarak giriş yapar. Dersi veren öğretene ile öğrenciler etkileşim içindedir. Senkron bir biçimde öğrenme gerçekleşir (Gülbahar, 2019).

1.3. UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Uzaktan eğitimin tarihçesi incelendiğinde ilk uygulamanın mektup postası yöntemi ile gerçekleştiği görülür. Alanyazın incelendiğinde ise bu yöntemin hangi tarihte yapıldığı ile ilgili değişik görüşler vardır. Bazı kaynaklar uzaktan eğitimin ilk uygulamasının 1728 senesinde Gazete Boston’ da verilen “Steno Dersleri” ilanını olduğunu söylerken (Kaplan & Haenlein, 2016; Uşun, 2006), bazı kaynaklar da ilk uzaktan eğitim uygulamasının İsveç gazetesinde 1833 yılında yayınlanan “Kompozisyon Dersleri” ilanını olduğunu söylemektedir (Simonson vd., 2015). “Uzaktan Eğitim” kavramı ise ilk defa 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi’nin kataloğunda geçmiş (Sipahi, 2019) ve bu üniversitenin direktörü William Lighty tarafından ilk defa 1906 yılında bir terim olarak çalışmalarda kullanılmıştır (More, 2013). Dönemin imkânları doğrultusunda mektup postası ile yapılan uzaktan eğitim 1930-1980 yılları arasında radyo, televizyon ve videokaset ile yapılmış, 1980-1995 yılları arasında bilgisayarların yaygınlaşması ile beraber bilgisayar destekli eğitim ile devam etmiştir. Özellikle 1995 yılından sonra web tabanlı teknolojilerdeki gelişmelerle beraber uzaktan eğitim ağırlıklı olarak internet üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. Bilgisayar ve internete erişim maliyetleri düştükçe uzaktan eğitimin kabulü ve yaygınlaşması hızlanmış (Avşar, 2011), ilerleyen zamanlarda ise neredeyse tamamen internet üzerinden gerçekleştirilen bir eğitim faaliyetine dönüşmüştür (Dyball, 2012).

Uzaktan eğitim teknolojilerinin gelişimi şu şekilde ifade edilmiştir (Şahin, 2021).

1. Nesil : Mektuplaşma
2. Nesil : Radyo ve televizyon
3. Nesil : Açık üniversiteler
4. Nesil : Telekonferans
5. Nesil : İnternet/Web

Uzaktan eğitimde yararlanılan teknolojiler, tarihî süreç içerisinde aşağıdaki temel ibareler şeklinde ifade edilebilir (Casey, 2008):

- Uzaktan eğitim ve posta
- Uzaktan eğitim ve radyo
- Uzaktan eğitim ve televizyon
- Uzaktan eğitim ve uydu iletişimi
- Uzaktan eğitim ve bilgisayar
- Uzaktan eğitim ve WWW (World Wide Web)

Moore, Kearsley ve Casey'in tanımlamaları incelendiğinde işitsel araçlar, basılı materyaller, televizyon ve bilişim teknolojilerinin iletişim sahası olarak uzaktan eğitimde faydalandığı görülmektedir.

1.4. TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM

Uzaktan eğitim dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de ilk defa John Dewey tarafından gündeme getirilmiştir. Öğretmen yetiştirme bahsinde ilk kez uzaktan eğitimin teklif edildiği ve bu teklif sayesinde Türkiye'nin ilk defa uzaktan eğitim tanımıyla karşılaştığı görülmüştür. Bozkurt (2017), ülkenin uzaktan eğitim dönemleri şu şekilde aktarmıştır.

- Tartışma ve Öneriler: Kavramsallaşma Dönemi (1923- 1955)
- Mektupla Eğitim Dönemi (1956- 1975)
- Radyo ve Televizyon Yayıncılığı ile Öğretim Dönemi (1976- 1995)
- Bilişim Tabanlı- İnternet Web (1996 yılından itibaren)

1923 yılında ülke gündemine giren uzaktan eğitim, okuma-yazma öğretilmesi amacıyla 1927 yılında tekrar gündeme gelmiştir. O yıllarda diğer ülkelerde kullanıldığı üzere mektupla öğretim ile okuma yazma eğitimi vermek hedeflenmiştir. Fakat okuryazar olmayan kitlenin %90 gibi bir oranda olması ve öğretmen desteği olmadan bunun gerçekleşmeyeceği düşüncesi ile bundan vazgeçilmiştir. 1956 yılına kadar da bu eğitim uygulaması gerçekleştirilememiştir (Şimşek vd., 2008). 1959-1960 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı İstatistik ve Yayın Müdürlüğü yapısı altında kurulan “Mektupla Öğretim Merkezi” teknik alanlarda yazı ve sınavlara hazırlık kurslarını vermeye başlamıştır. 1962'de eğitimlerine çeşitli nedenlerle devam edememiş olan kişiler ile mesleki beceri ve bilgisini artırmayı hedefleyenlere de mektupla öğretim yöntemiyle eğitim verilmiştir. 1968'de gelişen teknoloji ile TRT tarafından eğitsel yayınlar yapılmaya başlanmıştır. Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) tarafından ilk, orta ve

lise düzeyinde 1973 yılın içerisinde eğitici içerikler yayımlanmıştır. 1975'te faaliyetlerine başlayan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) bir hayli bölümde televizyon programları ile yayınlarına başlamıştır (İşman, 2008). 1974-1976 yılları arasında lise mezunu öğrencilere Öğretmen Eğitim Merkezi tarafından uzaktan eğitim ile öğretmenlik eğitimi verilmiş fakat beklenen ilgiyi ve başarıyı sağlayamayınca faaliyet devam etmemiştir (Özbay, 2015). MEB tarafından 1978'de "Açık Üniversite" kurulması önerilmiş fakat önerinin hayata geçmesi ancak 1981'de 2547 sayılı kanun ile mümkün hale gelmiştir. Söz konusu kanun değişikliği ile Anadolu Üniversitesi altında Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur (Gelişli, 2015). Anadolu Üniversitesi 1982 yılında geldiğinde uzaktan eğitime geçmiştir. 1992 yılından itibaren Türkiye'de MEB bünyesinde Açık Lise uygulaması da başlatılmıştır. 1998'de daha alt düzey öğrenciler için "Açık İlköğretim" kısmı da faaliyete başlamıştır. 2002-2003 öğretim itibarıyla Açık İlköğretim kısmına 264.800; Açık Lise kısmına ise 760.000 kayıtlı öğrenci devam etmiştir (Demiray ve Adıyaman, 2002). Bilkent Üniversitesi 1996 yılında uydu üzerinden bazı eş zamanlı uzaktan eğitim kursları başlatmıştır. 1997'de ODTÜ internet üzerinden deneysel uzaktan eğitim, kursu vermeye başlamıştır. 1997'de İstanbul'un farklı yerlerindeki iki kampüsünü birbirine bağlayan İstanbul Teknik Üniversitesi mikrodalga bağlantısı ile uzak sınıflar kurmuştur (Özkul, 2001). 1999 yılında Fırat Üniversitesi aracılığı ile "Robotik" adı verilen ders, web ortamına aktarılarak Sütçü İmam ve Sakarya üniversitelerindeki öğrencilere uzaktan eğitim çerçevesinde verilmiştir. 1998 yılında Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversiteler arasında bir video konferans sistemi kurulmuş ve televizyon, radyo, kamera, uydu ve diğer teknolojiler ile uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir. Aynı yıl Selçuk Üniversitesi de benzer yayınlara başlamıştır (Rüzgar, 2004). Yıllardan yeni üniversiteler bünyelerinde uzaktan eğitime dair fakülte ve bölümler açmışlardır. Günümüzde var olan yükseköğretim kurumlarının %85'e yakını uzaktan eğitim ile ön lisans, lisans, yüksek lisans ve sertifika eğitimi vermektedirler. Eğitimlerini basılmış kaynaklar, radyo-televizyon programları, bilgisayar destekli programlar ve yüz yüze eğitim şeklinde yürütmektedirler. Öğrenciler web üzerinden deneme sınavlarına, ders videolarına ve dijital diğer ders materyallerine erişim imkânına sahiptirler (YÖK, 2020a).

MEB tarafından e-içerik oluşturma ve paylaşma amacıyla EBA (Eğitim Bilişim Ağı) oluşturularak hem öğrenci hem de öğretmenin kullanımına sunulmuştur. EBA'nın alt yapısından faydalanarak bir uzaktan eğitim merkezi (UZEM) kurulmuştur. UZEM,

tüm öğretmenlere yaşam boyu öğrenme imkanı sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Özbay, 2015).

EBA' nın ortaya çıkışında önemli olan yapılardan birisi de FATİH projesidir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında deneme uygulamayla kullanılmaya başlanan FATİH projesinin açılımı Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi'dir. Projenin öncelikli amacı isminden de anlaşıldığı gibi imkân eşitliği sağlamaktır. FATİH Projesinin bileşenleri, eğitsel elektronik içerik, öğretmenler için hizmet içi eğitim, donanım ve yazılım altyapısı, bilinçli, güvenli ve yönetilebilir ve ölçülebilir bir kullanımdır (MEB, 2020a). Projenin uygulanmasını sağlamak amacıyla okullara donanım ve yazılım altyapısı yapılması planlanmıştır ve bu amaçla adımlar atılmıştır. Okullara çok fonksiyonlu yazıcı dağıtılması, öğrencilere ve öğretmenlere tabletler dağıtılması, okullara ve sınıflara etkileşimli tahta kurulması amaçlanmıştır (Doğan ve Koçak, 2020). EBA sayesinde öğrenciler ve öğretmenler bilgiye ulaşmada bu uygulamadan yararlanmaya başlamışlardır. EBA sistemi ile öğretmenler ve öğrencilerin sürekli etkileşim halinde olmaları beklenmiştir.

Başlarda EBA sisteminin kullanımı konusunda öğretmenlere ve öğrencilere herhangi bir zorunluluk getirilmezken yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğrayabileceği risklerle karşılaşıldığında sistemin kullanımı artmıştır (Doğan ve Koçak, 2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle Türkiye'de okullar 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar tatil edilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020a). Pandeminin etkisinin sürmesi nedeni ile 29 Nisan 2020 tarihinde alınan bir kararla okulların tatil süresi 31 Mayıs 2020 tarihine kadar uzatılarak, eğitimin uzaktan eğitim ile sürdürüleceği, öğrencilerin sınıf geçmeleri ile ilgili olarak birinci dönem notlarının geçerli olacağı ve her koşulda üst sınıfa geçecekleri açıklanmıştır (MEB, 2020b). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle, yükseköğretim sisteminde de 12 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminin tamamen açık ve uzaktan öğrenme sistemi ile sürdürülmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020b). Bununla beraber Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı almış olduğu bir kararla Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin talep etmeleri halinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde kayıtlarını dondurabilmesine; tez savunma ve yeterlik

sınavlarının ise denetlenebilir olma ve “kayıt altına alınmak şartıyla” video konferans gibi dijital imkânlar ile yapılabilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının tamamına yakını, önlisans ve lisans programları için de ara sınav uygulamalarını çevrimiçi ortamda gerçekleştirmeye yönelik hazırlık yaparak çevrimiçi sınav uygulama esasları yayınlamaya başlamışlardır. 2020-2021 Eğitim Öğretim dönemi kısmi olarak yüz yüze eğitim ile başlasa da uzaktan eğitim ülke eğitim politikasının önemli bir kavramı haline gelmiştir.

1.5. UZAKTAN EĞİTİMDE ETKİLEŞİM

Eğitimin ortamlarında etkileşimin önemi oldukça fazladır. Birey öğrenme sürecinde farklı değişkenler ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim kişinin edineceği bilgileri yapılandırmasında temel teşkil etmektedir. Yapılandırmacılık bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenmesi, böylece daha önceden bildiği konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturması olarak belirtmektedir (Koçoğlu, 2018). Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin bilgiyi kendi yöntemleriyle oluşturmaları ön planda tutmaktadır. Bilginin öğrenenler tarafından öğrenme ortamında etkileşim yoluyla bireysel olarak oluşturulduğu (Ocepek vd., 2013) yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri, önbilgileri üzerine inşa etmelerini desteklemektedir (Oğuz ve Demir, 2017). Böylece öğrenciler öğrenme süreçlerine etkin olarak katılırlar. Çünkü bireyler, sadece bilgiyi edinmekle kalmaz, aynı zamanda yeni bilgiler oluşturmak için önceki bilgileri ile ilişkilendirir. Yapılandırmacı kuram ve öğrenci merkezli öğrenme teorisinde, öğrenirken “kendi anlamlarını oluşturan öğrenciler” anlamı yer almaktadır. Bu anlamda, öğrenci kişisel tecrübelerini gerçek ya da yaşayabilir olarak gerçekleştirdiği bilgiyi oluşturması bakımından öğrenme sürecinin tam merkezinde bulunmaktadır (Şahin, 2021). Böylece birey, kişisel çıkarımlarda bulunarak, öğrenme gereksinimlerini karşılayabilecektir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı uzaktan eğitim ile öğrenciler sanal bir ortamda becerileri öğrenebilir, uygulayabilir ve öğrenci-bilgisayar arasında karşılıklı etkileşim yoluyla öğrencilerle etkileşim yapılabilir (Simonson vd., 2015). Bu bağlamda uzaktan eğitim kendi kendine bir çalışmadır. Bu süreçte yalnız olmayan bireyler öğrenme sürecinde öğretmenlerle ve destekleyici öğrenme araçlarından etkileşimli olarak faydalanabilir. Uzaktan eğitim, öğrenci etkileşimlerini teşvik etme ve gelişmiş bilgisayar teknolojileri kullanılarak öğrenme çıktılarını artırmada daha fazla imkana sahiptir. Uzaktan eğitim ile derslere katılmak öğrenciler için çok daha ilgi çekici ve etkileşimli bir deneyim sağlamaktadır. Uzaktan eğitim kapsamında yer alan

etkileşim süreci; öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi ve öğrenci-öğreten etkileşimi olmak üzere üç etkileşim türünde incelemek mümkündür (Moore & Kearsley, 2011).

Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamına üst düzeyde katılımlarının sağlanması etkileşimin doğru ve etkili planlanmasıyla mümkün olacaktır. Öğretmen veya içerik merkezli öğretimde yapıldığı gibi etkileşimden uzak geleneksel yöntemlerle yapılan uzaktan eğitimin nitelikli olmayacağı görülmektedir. Öğretenlerin içerik tasarımında yararlanabileceği etkileşim temelli öğrenme ortamlarına animasyon, arttırılmış gerçeklik, sanal alan gezileri, sanal gerçeklik, benzetim ve oyunlaştırma örnek gösterilebilir.

1.6. UZAKTAN EĞİTİM MODELLERİ

İletişim ve etkileşim durumları uzaktan eğitimin sınıflandırılmasına yol açmıştır. İletişim olanaklarının anlık olduğu uzaktan eğitim uygulamaları eşzamanlı uzaktan eğitim, iletişimde zaman aşımının olduğu eğitim uygulamaları da eşzamansız eğitim olarak adlandırılmaktadır. Literatürde eşzamanlı eğitim için “senkron eğitim”, eşzamansız eğitim için “asenkron eğitim” ifadeleri de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Eşzamanlı ve eşzamansız iletişim ile birlikte bu iki iletişim türünün beraber kullanıldığı eğitim tasarımları da yapılmaktadır. Söz konusu iki çeşit iletişim metodunu da içeren eğitimlere karma eğitim denilmektedir (İşman, 2008). Burada bahsi geçen karma eğitim, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin beraber kullanılması değil eşzamanlı ve eşzamansız uzaktan eğitimin birlikte kullanılmasıdır. Bunun yanında yüz yüze eğitimin kısıtlandığı durumlarda harmanlanmış eğitim de denilen yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı sistemler de vardır.

1.6.1. Eşzamanlı Eğitim

Eşzamanlı öğrenme, öğretmen ve öğrencilerin farklı yerlerde birbirleriyle aynı zamanda etkileşimde bulunduğu karşılıklı iletişimin olduğu ortamlar olarak tanımlanmıştır (Yorgancı, 2015). Eş zamanlı eğitimde en önemli durum farklı fiziki mekânlarda olan öğretmen ve öğrenenlerin iletişimde hiçbir gecikme yaşamadan eğitim sürecini sürdürmeleridir. Çift yönlü iletişime imkân sağlayan teknoloji bu eğitim türünün en önemli ihtiyacıdır. Eşzamanlı iletişim ortamlarına örnek olarak canlı dersler, sanal sınıflar, sesli konferanslar, video konferanslar verilebilir. Eşzamanlı eğitim modeli örgün eğitimdeki sınıf içi eğitim ile benzerlik gösterir (Simonson vd., 2015) ve öğrenciye kendini sanal bir sınıftaymış izlenimi verebilir (Işık vd., 2010). Eşzamanlı eğitim modeli

uygulamak için gerekli olan altyapı ve işletim maliyetleri eşzamansız eğitim modeline göre daha fazladır (Blomberg vd., 2013). Bununla beraber eşzamanlı eğitim modelinde aynı anda eğitime katılabilecek kişi sayısı teknolojik altyapı ve diğer imkânlar nedeniyle sınırlıdır (Gülbahar, 2019).

1.6.2. Eşzamansız Eğitim

Eşzamansız öğrenme, öğretene ve öğrenenlerin aynı mekan ve zaman zarfında bir araya gelmesini gerektirmeyen bir eğitim etkinliğidir ve bu tür eğitim etkinliklerinde öğrenen bireysel hızıyla ve istediği zamanda eğitimini sürdürebilir (İşman, 2008). Çeşitli sebeplerden dolayı çevrimiçi ortamlara her zaman erişim imkânı olmayan öğrenenler için uygundur. Bu öğrenenlere eşzamansız modeli uygulayarak zaman esnekliği kazanmış olursa da iletişimde gecikmeler yaşanmasına neden olmaktadır (Simonson vd., 2015). Eşzamansız öğrenme, öğrenci merkezli olduğu için öğrenen kendisinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Hem öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda olması hem de öğrenenin özerk bir yapıda olmasından dolayı eşzamansız öğrenme ortamlarında öğretmenin rehber özelliği ön plana çıkmaktadır (Işık vd., 2010). Eş zamansız eğitim ortamlarına e-postalar, bloglar, forumlar ve öğretim yönetim sistemleri örnek olarak verilebilir.

1.6.3. Karma Uzaktan Eğitim

Hem eşzamanlı eğitim modelinden hem de eşzamansız eğitimdeki zaman esnekliğinden faydalanmak için kullanılan bu eğitim modeli günümüz uzaktan eğitim uygulamalarında sıkça tercih edilmektedir. Karma eğitim olarak adlandırılan bu eğitim modelinde eşzamanlı ve eşzamansız teknolojiler beraber kullanılmaktadır. Eşzamansız eğitimde olduğu gibi karma eğitim modelinde öğrenene ders materyali ulaştırılır ve belirli bir süre içerisinde bu ders materyaline çalışması beklenir. Daha sonra belirli gün ve saatte eşzamanlı eğitim modeli ile bir araya gelen öğretene ve öğrenenler bu ders materyali üzerinde çift yönlü iletişim kurarak çalışırlar.

1.6.4. Harmanlanmış Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanıldığı eğitim modelidir (Dağ, 2011). Bu eğitim modeli derslerin bir kısmının uzaktan eğitim ile bir kısmının da yüz yüze verildiği eğitim modelidir.

1.7. UZAKTAN EĞİTİMDE DERS AKTARIM SİSTEMLERİ

Ders aktarım sistemleri insanların etkileşimli olarak iletişim kurmalarını sağlamaktadır. İnternet üzerinden veri transferinin gerçekleşmesini sağlayan sistemler bire bir, küçük ve büyük gruplarla birlikte çok büyük kitlelere eşzamanlı ve eşzamansız hareketli görüntü iletimini öne çıkarmaktadır. Fakat bu sırada konuşmacıya odaklanma, ekran ve dosya paylaşma, karalama gibi özellikler, kullanıcılar arasında etkileşim oluşturmak için sunulmaktadır (Keskin ve Kaya, 2020) Bu çerçevede uygulamalar ve platformlar, çeşitli etkileşim araçlarıyla birlikte görüntü ve ses iletimi ile verinin güvenliğine odaklanmaktadır. Yaygın olan ders aktarım araçları şu şekildedir;

- Adobe Connect
- Apache OpenMeetings
- BigBlueButton
- Google Meet
- Microsoft Teams
- Skype
- WhatsApp
- Zoom

1.8. UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ

Alan yazında “Learning Management System” olarak tanımlanan kavram Türkçeye “Öğrenme Yönetim Sistemi” olarak geçmiştir. Öğrenme yönetim sistemi isminden de anlaşıldığı gibi yönetme işlevidir. Bu işlev eğitim sistemlerinin kontrolüne, ders içeriklerinin sunulmasına, ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı ortamın dijitalleştirilmesine, öğrencilerin kendi aralarında ders araç gereci paylaşımını çevrimiçi ya da çevrimdışı yapabilmesine ve öğretmenlerle iletişime geçebilmesine imkan tanımaktadır (Sinecan, 2019). Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme ve öğretme süreçlerinin tümünün internet üzerinden sürdürülmesidir (Fathema vd., 2015). Öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) kullanılarak sanal sınıflar, kurslar, etkinlikler oluşturulabilmektedir. ÖYS’ler öğretmenlere interaktif etkinlikler düzenleme, oluşturulan içerikleri paylaşma, ders işleme, ölçme ve değerlendirme gibi temel özellikler sunmaktadır (Asamoah, 2021). Dolayısı ile ÖYS’lerin öğrenme öğretme süreçlerinin tamamını çevrimiçi ortamda gerçekleştirmek için oluşturulan sistemler olduğu

söylenbilir (Sharma, 2017). Uzaktan eğitimin vazgeçilmezi olan ÖYS'lerin daha da gelişerek geleceğin eğitim kavramı olacağı görülmektedir.

Yaygın olarak kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemleri şu şekildedir;

- Blackboard
- Edmodo
- Moodle
- Google Classroom
- Eba

1.9. UZAKTAN EĞİTİMDE DİJİTAL İÇERİK ARAÇLARI

Öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze iletişim olanağına sahip olamadığı durumlarda bilgi ve iletişim teknolojilerini vasıtasıyla öğrenme-öğretmen süreçlerinin yürütülmesi olarak tanımlayabileceğimiz uzaktan eğitim, somut materyaller yerine dijital içerikler kullanarak etkili olmaktadır. Bu bölümde bazı dijital içerik araçlarına yer verilmiştir.

1.9.1. Sunum Araçları

Son dönemde izlenice olarak da anılan sunumlar uzun yıllardır Microsoft Power Point gibi yazılımlar ile hayatımızdadır. Günümüzde power point gibi izlenice oluşturulan yazılımlar genellikle öğrencilerin ilgisini çekmez, izleyenleri heyecanlandırmaz hatta sıkıcı birer özet olarak görülebilir (Strasser, 2014). Bu durumdan kurtulmak için eğlenceli, etkileşimli ve ilgi çekici izlenicelere ihtiyaç vardır. Bu sunum araçlarından bazılarına Powtoon, Prezi, Genially ve Emaze örnek gösterilebilir.

1.9.2. Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme Araçları

Ölçülmek istenilen bir durumun gözlenerek, gözlem sonucunun sayısı ya da sembolle eşleştirilmesi süreci ölçme olarak adlandırılmaktadır (Güler, 2018). Yüz yüze öğretimde olduğu gibi, uzaktan eğitimin vazgeçilmezlerinden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Senkron ya da asenkron öğrenme-öğretme süreçlerinde ders sırasında ya da ders dışında yapılacak ölçme faaliyetleri sürece yönelik tespitlerde bulunmak ve strateji belirlemek açısından önem arz etmektedir. Ölçme araçlarına Google Formlar, Kahoot, LearningApps Quizizz, Wordwall ve Educandy örnek gösterilebilir.

1.10. UZAKTAN EĞİTİMİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI

Geçmişten günümüze uzaktan eğitimin yararları, sınırlılıkları, avantajları ve dezavantajları tartışılmakta, teknoloji geliştikçe ve eğitimde kullanılabilirliği arttıkça

görüşler de olumlu yönde değişmektedir. Uzaktan eğitim geleneksel eğitimin bazı aksaklıkları neticesinde bir zorunluluk olarak ortaya çıkabilmektedir (Gülbahar, 2019). Uzaktan eğitim üzerinde bu kadar çok çalışma ve araştırma olmasının bir nedeni de uzaktan eğitimin sağladığı olanaklardır. Ayrıca bazı çalışmalarda geleneksel eğitimin olumsuz yanlarına rastlanmaktadır. Uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar şu şekilde sıralanabilir (Gökkaya ve Akçiçek (2012); Kavuk ve Demirtaş (2021); Kaya (2020); Moore & Kearsley (2011); Sinecan (2019));

- ✓ Fiziksel sınırlılıkları ortadan kaldırır.
- ✓ Öğrenenler, e-öğrenme vasıtasıyla evlerinde stressiz bir şekilde öğrenme faaliyetinde bulunabilirler.
- ✓ İstedikleri anda istedikleri yerde büyük online kütüphanelere ulaşabilirler. Ayrıca uzman kişilere ulaşmak daha kolay olmaktadır.
- ✓ Öğrenen, e-öğrenme faaliyetinde bulunurken kendine en uygun zamanı belirler.
- ✓ E-öğrenme daha hızlı ve etkin öğrenmeyi sağlamaktadır.
- ✓ E-öğrenenler, kendi ihtiyaçlarına göre öğrenme materyallerini özelleştirebilirler. Bu, öğrencilere öğrenme sürecini daha fazla kontrol edebilme olanağı sunarken, eğitmeni-yönetimli öğrenmeye göre materyali daha iyi ve daha hızlı öğrenmeyi mümkün kılar.
- ✓ Öğretmen, internet bağlantısının mevcut olduğu durumlarda, sorular sorabilir, öğrencilerle sohbet edebilir ve öğrencilerin sorularını cevaplayabilir.
- ✓ E-öğrenme maliyet avantajı getirmektedir. Günümüzde hemen hemen tüm bilgisayarlarda modem ve ücretsiz bir tarayıcı (browser) bulunmaktadır. Bu durum, sistem kurulumunu göreceli olarak düşürmektedir.
- ✓ Geleneksel sınıf ortamında soru sormaktan çekinen öğrencinin elektronik ortamda özgüveninin yerine gelmesine yardımcı olur.
- ✓ Öğrenen kazanımlarının bilgisayarlar tarafından yapılarak değerlendirme ve raporlamada kolaylık, zamandan kazanım ve kontrol edilebilir veri tabanı imkânı oluşmaktadır.

Uzaktan eğitim sunduğu avantajlarla birlikte dezavantajlarının da önemli olduğu söylenebilir. Bu öğrenmenin dezavantajları (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kaya, 2020);

- ✓ Bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu yerine getirmemesi başarısızlığa yol açabilir birey sürekli bir öğretmene ihtiyaç duyuyorsa öğrenmede sorunlar yaşayabilir.

✓ İnternet üzerinden sürdürülen iletişimde yaşanan sorunlar nedeniyle eğitim süreci kesintiye uğrayabilir.

✓ Ders çalışma alışkanlığı kazanmamış bireylerde üst düzeyde etkili olmayabilir.

✓ Öğrencinin karşılaştığı bir sorun asenkron iletişimle çözülemeyebilir. Senkron iletişime ihtiyaç duyabilir.

✓ E-öğrenme materyallerinin geliştirilmesi yüksek maliyetlere yol açabilir. Özellikle sanal zenginliği artırılmış içeriğin (resimler, videolar, animasyonlar vb.) geliştirilmesi çok maliyetli olabilir.

✓ Öğrenenler, öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından yalıtılmış olma hissine kapılabilirler. Çünkü siber uzay, öğrenen ile öğretene ve diğer öğrenenler arasındaki fiziksel etkileşimi ortadan kaldırmaktadır.

✓ El çalışmaları ve laboratuvar uygulamalarının, sanal sınıflarda benzetiminin (simülasyon) yapılması oldukça güçtür. Bu durum özellikle fen bilimleri alanında e-öğrenme faaliyetine katılmak isteyenler açısından olumsuz bir durumdur.

✓ Teknolojik konularda yetersiz uygulayıcı ve öğrencilerin çabuk uyum sağlayamayabilir.

✓ Duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılmasında etkili değildir.

1.11. UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN

Geleneksel eğitimde yaklaşım, öğrencinin bireysel özelliklerini ve yeteneklerini görmezden gelen öğretme ve öğretmen merkezli bir anlayışın yürütücüsüdür. Ancak uzaktan eğitimde bu algı öğrenme ve öğrenci merkezine doğru kaydırılmış ve öğretmen sadece bilgiye ulaşmada yol gösterici bir konuma gelmiştir (Özcan ve Saraç, 2020). Nitekim açık ve esnek öğrenme ortamlarında, öğretmenler için doğrudan öğretim ve desteğe ilişkin yardım biçimleri sağlamada genellikle azalan bir rol vardır.

Uzaktan eğitim için artan talep nedeniyle eğitimin uygulanabilirliği açısından sürecin merkezinde bulunan öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili temel varsayımlarını ve eğitimci olarak üstlendikleri rolleri yeniden düşünmeye zorlanmaktadırlar. Özellikle çevrimiçi eğitim konusunda çok az deneyime sahip olan öğretmenlerin davranışları yeniden yapılandırılmalıdır (Koçoğlu, 2020). Pedagojik anlamda öğretmenler eğitim sürecini kolaylaştırıcı davranışlar sergilemelidir. Bu doğrultuda öğretmen eleştirel kavramlar, ilkeler ve beceriler üzerine odaklanan görüşmelerde öğrenci yanıtlarına ulaşabilmek için sorular kullanır ve derinlemesine sorgulamalar yapar. Amaç bilginin doğrudan aktarılması değil, öğrencinin bilgi arayışına

yönlendirilmesidir (Asgar & Satyanarayana, 2021). Bu doğrultuda öğretmen pedagojik olarak öğrencileri aktif olarak sürece katmalı ve motive etmelidir. Bunun için öncelikle öğretmen, süreci planlamalı ardından doğru tasarımı yaparak konuları sadeleştirmeli, etkileşim kurmalı ve geri bildirim sağlayarak hedefe yönelik hareket etmelidir (Berge, 2018).

Sosyal olarak eğitmen davranışları arasında güven verme, samimi bir karşılama yapma, bir topluluğa ait olma hissi aşılama, zaman zaman kontrol hissi verme, başarı hissini uyandırma, katılımı destekleme yer almaktadır. Bunları sağlamak için ise öğretmenlerden kullandıkları dil üzerinde hakimiyet kurmaları, açık iletişimi benimsemeleri, etkin dinleme yapmaları, etkin soru sormaları, duyguları net bir şekilde ifade etmeleri, tutarlı ve kararlı bir yaklaşım sergilemeleri gibi davranışlar beklenmektedir (Bryan vd., 2018). Güçlü bir liderlik ve yönlendirme ile etkileşimleri yönetmek uzaktan eğitimde başarılı bir dersin anahtarıdır. Bunu amaçlayan öğretmende yönetsel olarak beklenen davranışlara bakıldığında ise etkin bir organizasyon ve yönetim yapısı oluşturmaya yönelik konular yer almaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitimdeki öğretmenden yönetsel olarak; öğretimin amacını verebilmesi, zaman çizelgesine uyması, derse katılımı takip edip gerekli önlemleri alması, telif haklarına dikkat etmesi, kurumunun işleyişini anlayarak (Koçoğlu ve Tekdal, 2020) bu doğrultuda davranışlar sergilemesi beklenmektedir.

Uzaktan eğitimde öğretmenlerden sergilenmesi beklenen bir diğer davranış alanı teknik alandır. Öğretmenlerden eğitim teknolojilerini kullanmaları ve bu doğrultuda davranışlar sergileme beklentisi her geçen gün daha da artmaktadır. Uzaktan eğitimin kullanılması ile bu beklenti hat safhaya ulaşmıştır. Teknoloji alanında öğretmenlerden; teknolojiyi eğitim programlarına entegre edebilmeleri, teknolojiyi kullanırken rahat olmaları, temel teknoloji sorunlarını giderebilmeleri, etkili öğretme için sanal gerçeklik uygulamalarını kullanabilmeleri, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için yardımcı teknolojik araçları kullanmaları ve yeni teknolojilere uyum sağlamaları gibi davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Campbell & Cameron, 2016).

Bütün bu öğretmen davranışlarının uzaktan eğitimin kalitesine doğrudan etki edeceği kaçınılmazdır. Öğretmen davranışlarının oluşturacağı engellere bakıldığında ise, değerlendirme ve etkililik, ücret ve zaman, teknoloji tehdidi ve telif hakkı yer almaktadır (Koçoğlu, 2020). Öğrenci ve öğretmenin farklı mekanlarda olmasından dolayı etkileşim düzeyi düşük seviyede kalmakta ve değerlendirmede sorunlar çıkabilmektedir. Bu da

öğretmen açısından sorun oluşturmaktadır. Uzaktan eğitimdeki bir diğer engel öğretmenlerin teknoloji tehdididir. Uzaktan eğitimde öğretmenin teknolojik yeterliklerinin uygun düzeyde olamaması uzaktan eğitimi gerçekleştirememeye korkusu ve tedirginliği oluşturabilir. Bunun yanında asıl içerik sahibi olan öğretmenlerin ürettiği içeriklerin kopyalanması, değişmesi ya da başkaları tarafından sahiplenilmesi üretken öğretmenler açısından engel teşkil edebilir (Avcı ve Güven, 2021)

Uzaktan eğitime senkron ya da asenkron olarak katılan bir öğretmenin alanla ilgili başlıca tasarım ile pedagojik ilkeleri tam olarak kavraması ve belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü teknolojik açıdan zengin bir ortamda yapılan öğretim karmaşıktır, bu nedenle öğretmenin öğrenen başarısını sağlamak için daha geniş bir beceri ve yeterliğe sahip olması gerekir. Uzaktan eğitimin önemli bir pozisyonunda bulunan eğitimciler için de sahip olmaları gereken yetkinlik ve yeterlikleri şöyle sıralanabilir (Ally, 2019).

- ✓ Derse katılımı sağlamak için teşviklerde bulunma,
- ✓ Öğrencilere dersin giriş aşamasında kurs düzeyinde yönergeler sağlama,
- ✓ Etkili sözlü, yazılı ve görsel iletişim becerileri sergileme,
- ✓ Dersin etkililiğini değerlendirme,
- ✓ Öğrencilerin öğrenme hedeflerine göre değerlendirme,
- ✓ Samimi ve şeffaf bir ortam yaratma,
- ✓ Tartışmaları verimli hale getirme,
- ✓ Öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini destekleme,
- ✓ Derse uygun etkileşim türlerini kullanma,
- ✓ Doğru zamanda ve bilgilendirici geribildirim verme,
- ✓ Çeşitli öğretim yöntemlerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını planlama,
- ✓ Öğrenci ilerlemesini izleme,
- ✓ Öğrenmeyi sağlamada uygun sunum stratejilerini kullanma,
- ✓ Ortama uygun iletişimi geliştirme,
- ✓ Öğrencilerin ortama alışmasına yardımcı olma,
- ✓ Öğrencileri eğitim arayışlarında öz yönelimli ve disiplinli olmaya teşvik etme,
- ✓ İşbirliğini teşvik etme,
- ✓ İlgili teknolojiyi etkin kullanma,
- ✓ Teknoloji ile ilgili sorunları çözme,
- ✓ Öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişmesine olanak sağlama,

✓ Alanına yönelik mesleki bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmektir.

Bunun yanında uzaktan eğitimin dezavantajı olarak görülebilecek olumsuz öğretmen davranışlarından bazıları ise şunlardır (Gülbahar, 2019);

✓ Uzaktan eğitim sürecini geleneksel yapıda tasarlamak

✓ Öğrenci performansına değil, doğrudan ölçme sonuçlarına odaklanmak

✓ Karşılaşılan teknik sorunlarda sorumluluk almayarak çözüm bulmamak

✓ Etkileşimden uzak tek yönlü iletişim kurmak

✓ Uzaktan eğitimin sürecinin planlamasını yapamayarak zamanı verimsiz kullanmak

Öğretmenlerin sahip olacağı her bir yeterlik uzaktan eğitimin kalitesini ve niteliğini artırırken, olumsuz öğretmen davranışları uzaktan eğitim sürecinin kalitesini düşürecektir.

2. ÖZYETERLİK

Bandura, özyeterliği bireyin karşılaştığı durumlar ile başa çıkmak için gerekli davranışları düzenleme ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneğine olan inancı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1995). Zimmerman (1995) ise özyeterliği şu şekilde tanımlamaktadır: Bir bireyin belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli becerilere sahip olduğuna dair bir inancıdır. Özyeterlik bir bireyin fiziksel, karakteristik ve psikolojik özellikleri ile bütünleşiktir. Benzer şekilde özyeterlik bir bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğuna, kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Woolfolk Hoy & Murphy, 2001). Özyeterlik inançları, yalnızca bireylerin motivasyonunun önemli bir bölümünü oluşturmakla kalmaz ve aynı zamanda hayatlarını değiştirebilecek davranış ve eylemleri de etkiler (Schunk & Pajares, 2009). Özyeterlik, çeşitli davranışlara özgü bir benlik saygısı versiyonu olarak tanımlanabilir (Lunenburg, 2011). Kişinin belirli bir performansı başarabilmesi için kendisine olan inancına veya kendisini değerlendirmesi sonucu vardığı karara özyeterlik denir (Arseven, 2016). Özyeterlik teorisinin ana teması, kişilerin kendilerini yeterli buldukları eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının yüksek, buna karşılık kendilerini yeterli görmedikleri eylemleri gerçekleştirmelerinin pek olası olmamasıdır.

Bireyin başarıma güdüsüne yönelik etkisi oldukça fazla olan özyeterlik, eğitimciler açısından da önemli bir kavramdır. Öğretmen özyeterlik inancının eğitime olan etkileri oldukça fazladır. Öğretmenlerin, öğrenenlerin davranışlarını etkileyen yeteneklerine

yönelik değerlendirmeleri öğrencilerin tavır, davranış ve başarılarını üzerinde kesin bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bu inançların hangi yollar ile çözümleneceği ve mesleki süreçte nasıl devam ettirileceği konusu üzerinde çalışılması gereken bir alandır. Bu bağlamda öğretmenlere etki eden değişkenlerin araştırılması gerekmektedir. Bireylerin davranışlarında bu denli etkili olduğu görülen özyeterlik kavramının, birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir.

Öğrenmeye uygun ortamları oluşturma sorumluluğu büyük ölçüde öğretmen özyeterliğine ve yeteneklerine bağlıdır. Öğrenme ortamının işleyişi, bir bakıma öğretmenlerin, öğretim yeterliklerine yönelik inançları tarafından şekillenmektedir (Bandura, 1993). Öğretmen özyeterlik inancı, öğrencilerin akademik başarılarını ve mesleki memnuniyeti doğrudan etkilemektedir (Caprara vd., 2006). Öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlerin öğrenci başarısını ve yeterliğini etkilemede sahip olduğu becerilere yönelik kendileri hakkında vardıkları kanı olarak tanımlanabilir (Kurt, 2012). Yeterli özyeterliğe sahip olmayan öğretmenlerin, mesleki memnuniyetlerinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir (Klassen & Chiu, 2010). Ayrıca düşük öğretmen özyeterliğinin, tükenmişlik, mesleki deformasyon ve öğrencilerin öğrenme göstergelerinin azalması ile ilgili olduğu görülmüştür (O'Neill & Stephenson, 2011).

Öğretmen özyeterliğinin geliştirilmesi, mesleki tükenmişliğin önüne geçmede ve mesleki tükenmişliğin tamamen yok edilmesinde üzerinde durulması gereken bir husustur (Brouwers & Tomic, 2000). Mesleki tükenmişlik ve özyeterlik inancı, ters oranda ilişkili iken bireysel başarı ile kişinin özyeterlik algısı doğrusal oranda birbirini etkilemektedir. Yüksek özyeterlik düzeyindeki öğretmenlerin, eğitim uygulamalarına daha hazır oldukları ve yeni eğitimsel uygulamalar gerçekleştirmede daha istekli oldukları söylenebilir (Evers vd., 2002). Düşük mesleki özyeterlik, yüksek seviyede mesleki tükenmişlik kanısına neden olmaktadır (Friedman, 2003). Mesleki tükenmişlikten yaşanmadan önce de düşük özyeterlik inancının gözlemlendiği kabul edilir (Schwarzer & Hallum, 2008). Bu araştırmalara bakıldığında öğretmen özyeterlikleri dikkat çekici bir konudur. Çünkü eğitim-öğretim alanında ve buna bağlı olarak kişilerin eğitilmesinde önemli ölçüde etkili olan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve bu inançları etkileyen etmenlerin önemi artmıştır. Son yıllarda çeşitli sebeplerden ötürü uzaktan öğrenme-öğretme ortamlarına taşınan eğitimin ve bu ortamlardaki öğretmenin özyeterliklerinin incelenmesinin son derece önemli olduğu görülmektedir.

2.1. ÖZYETERLİKLE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.1.1. Öz Saygı

“Kişinin kendisiyle ilgili olumlu bir izlenime duyduğu gerçekçi saygı” anlamına gelen öz saygı (Zulkosky, 2009), kendilik veya öz değer kıymetini belirtir. Bireyin kendi kişiliğine yönelik oluşturduğu olumlu tutum ifadesi olarak tanımlanan öz saygı, benlik saygısı olarak da ifade edilen bir tanımdır. Ömrün ilk yıllarındaki iki ihtiyaç çok önemlidir. Bunlar “olumlu saygı” ve “özsaygı” ihtiyaçlarıdır. Öz saygının gelişimde bireyin tüm özellikleri ile bütün olarak kabul edilmesi önem arz etmektedir (Ulusoy vd., 2007).

2.1.2. Öz Güven

Bireyin kendisine hakkında olumlu yargılarının geliştirmesi, kendisini ve yaşantıları kontrol edebilme algısı, yeterli olduğunu düşünmesi, kendisini tanıması, kendisini sevmesi ve değerinin farkına varması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendisiyle barışık olması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır (Arseven, 2016). Diğer insanların bireyi nasıl gördüğü ile ilgili bireyin düşüncesine öz güven denir. Bireyin kendisine güveni, yaşam karşısında olumlu ve yapıcı bir görüş geliştirmesini ve sahip olduğu güce inancının yüksek olmasını gerektirir (Otacıoğlu, 2008).

2.1.3. Öz Düzenleme

Kişinin kendi davranışlarını etkilemesi, kontrol etmesi ve yönlendirmesi öz düzenleme olarak adlandırılır. Bireyler davranışlarını sadece dış etmen ve değişkenlere göre değil, çoğunlukla kendi kendilerine şekillendirirler (Senemoglu, 2012). Bireyin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve yöntem olarak belirtilebilen öz düzenleme, kişinin kendi hedeflerini oluşturma ve bu amaçta kendi çalışma stratejilerine bağlı, bilişsel olarak kendini güdüleme işi olarak tanımlanabilir (Çiltaş, 2011).

2.1.4. Benlik Algısı

Özyeterliğe en yakın konulardan birisinin benlik algılaması olduğu söylenebilir. Bireyin kendisini tanıma ve öz değer hislerinin birçok türünü içeren daha genel ve kendini tanımlayan bir yapı olan benlik algısı, bireyin kendisiyle ilgili genel kanısı ve bireyin bu kanıya verdiği öz saygı reaksiyonları olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2000). Benlik algısı, bireylerin diğer bireyler tarafından izlenme ya da yargılanmalarıyla ilgili kaygıları

sebebi ile öz bilinç olarak bilinen ve göz önünde bulunmanın harekete geçirdiği öz farkındalık tecrübeleridir (Arseven, 2016).

2.2. ÖZYETERLİĞİN BAŞLICA KAYNAKLARI

Bireyin özyeterliği hakkındaki inançları, kişisel yeterliklerinin önemli bir yönünü oluşturur. Özyeterlik inançları dört temel bilgi kaynaktan oluşur. Bunlar, başarı deneyimi gözleyerek öğrenme (dolaylı yaşantılar), sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik uyanma şeklindedir (Bandura, 2010).

2.2.1. Başarı Deneyimi

Güçlü bir özyeterlik duygusu yaratmanın en önemli yolu, kişisel deneyimlerdir. Bu nedenle, bir bireyin başarıları özyeterlik algısına çok güçlü katkı sağlar. Başarısızlıklar bu algıyı engeller ve zayıflatır. Başarısızlık, sağlam bir özyeterlik algısı oluşmadan ortaya çıkarsa daha çok zarar verir. Bir kişi yalnızca kolayca elde edilen başarılarla ulaşırsa, o zaman hızla beklentiye girer ve başarısızlık durumunda, mücadele gücü kolayca kırılır (Bandura & Ramachaudran, 1994). Diğer bir deyişle, insanların yaşamındaki belirli aksaklıklar ve zorluklar, başarının her zaman sürekli bir çaba gerektirdiğini anlamaları için yararlıdır. Birey, başarı için gerekli niteliklerin kendisinde var olduğuna inandıktan sonra, zorluklar karşısında dik durabilir ve problemlerden nasıl kolayca kurtulacağını bilir (Baloğlu, 2020).

2.2.2. Gözlemleyerek Öğrenme (Dolaylı Yaşantılar)

Dolaylı deneyimler, bireyin etrafındaki akranlarının davranışlarını kendisi ile karşılaştırılarak elde edilen bilgilerden oluşur. Bireyler sürekli olarak etrafındaki kişilerin davranışlarını ve bunun sonuçlarını gözlemler. Öğretmenlerin olumlu özyeterlik inançları geliştirdiklerini görüldüğünde artmış, öte yandan öğretmenlerin performanslarının akranlarının performanslarından daha düşük olduğunu gözlemleyerek, kendileri hakkında olumsuz özyeterlik inançları geliştirmektedirler (Türkoğlu vd., 2017). Özyeterlik inancını oluşturmanın ve güçlendirmenin bir başka yolu da dolaylı yoldan sosyal rol modelleri deneyimdir. Bir rol modelin başarılı olduğunu gören bir kişi, aynı görevi yaptığı zaman da başarabileceğini düşünür ve aynı şekilde davranır. Ancak bu rol modeli, büyük çabalarına rağmen başarısız olursa, bu başarısızlık bireyin özyeterlik algısına zarar verir ve çabalarını zayıflatır (Bandura, 1995).

2.2.3. Sözel İkna

Teşvik ve tavsiye içeren kelimeler bir bireyin özyeterliğinde büyük etkiye sahip olabilir. Gerçekçi olmayan teşvikler, bireyin tüm çabalarına rağmen başarısızlığından dolayı kişinin özyeterlik inancında hızlı bir düşüşe neden olabilir (Bandura & Ramachaudran, 1994). Kişinin özyeterlik inancını azaltmak genellikle daha kolaydır (Talsma vd., 2019). Başka bir deyişle, yüksek bir inanç inşa etmek daha zordur. Gerçekçi olmayan destekleyici ifadeler, zorlu çabalar sonrasında bir hayal kırıklığı olması durumunda sinir bozucu olabilir (Malinauskas, 2017). Bununla birlikte, bir görevi başarmak için gerekli becerilere sahip olmadıklarına ikna olan kişiler, potansiyellerini ortaya çıkaracak zor faaliyetlerden kaçınırlar ve zorluklar karşısında kolayca pes ederler (Türkoğlu vd., 2017).

2.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Uyanma

Bir bireyin stres veya kaygı düzeyi, özyeterlik algısını etkiler. Psikolojik olarak istikrarlı bir bireyin bir görevi başarılı bir şekilde tamamlaması beklenir. Buna göre, olumlu zihin durumu ve inanç, özyeterliği güçlendirir, depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular kişinin inancını azaltır. Bireyler, kendileri hakkında olumsuz ve korkulu düşünceler geliştirmişse bir görevi yerine getirirken başarısızlık duygusu ön planda olacaktır (Kaburi, 2019) . Bu tür duygusal tepkiler kişilerde olumsuz sonuçlara yol açabilir.

2.3. UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİKLERİ

Özyeterlik inancı, öğretmenlerin bireysel farklılıkları tanımlamak için kullanılır. Öğretmen davranışını anlama ve geliştirme eğitimin niteliğine önemli katkılar sağlar (Can, 2019). Sınıf ortamındaki uygulamalar doğrudan doğruya öğretmenlerin kendilerine olan güven ve yeterliklerinden etkilenmektedir (Şahin, 2019). Bu bağlamda özyeterlik kavramı, öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını ve performansını anlamak için önemli bir konudur. Öğretmen özyeterliği: öğretmenin öğrenci performansını etkileme kapasitesine olan inancıdır (Yerdelen vd., 2019) . Öğretmen özyeterliği, bir öğretmenin kendi öğretim becerisine olan inancını ifade eder. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler daha az stres yaşar ve daha çok etkili öğretim yöntemleri uygularlar (Chan, 2003). Özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenler öğretme etkinliklerine daha çok yeni uygulamaları entegre etmeye, farklı öğretim araçları kullanma eğilimindedirler ve öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yaparlar (Daniilidou vd., 2020)

Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler eğitim-öğretim ortamlarında, öğrenci merkezli öğretim stratejilerini ve materyallerini kullanır (Goddard vd., 2000). Ayrıca Henson (2001), özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin engellerle karşılaştıklarında problemlerin üstesinden gelmek için eğitim öğretim hedeflerine bağlı kalmalarının daha olası olacağını belirtmiştir. Buna karşılık, özyeterlik inancı düşük olan öğretmenler öğrencilerin kendi yetenekleri hakkında ve bilişsel gelişimleri hakkında başarı inançlarını azaltabilir (Haw-Ching Toh & Wei Lin Liau, 2020). Dahası bu tür öğretmenler mesleki stresle mücadele etme zorunda da kalmaktadırlar. Kendileri hakkında fiziksel ve duygusal yorgunluk, benlik kaybı ve yararsızlık hissi oluşturmaya başlatılmaktadırlar (Kim & Seo, 2018).

Günümüzde uzaktan eğitim için artan ihtiyaç nedeni ile bu sürecin merkezinde bulunan öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili temel varsayımlarını ve eğitimci olarak sahiplendikleri rolleri yeniden düşünmeye zorlanmaktadır. Özellikle uzaktan öğretim konusunda çok az deneyime sahip olan öğretmenler, geleneksel yaklaşımları çevrimiçi sanal sınıf ortamına aktarma ve yüz yüze eğitimde sınıfta etkisiz olduğu kanıtlanmış geleneksel yaklaşımları sürdürme eğilimindedirler. Bu nedenle uzaktan öğretim, “yerleşik rollere sahip mevcut kurumlara yeni bir etkinlik alternatifi ortaya koyarak” zorlu değişimler yaratır (Natriello, 2005). Uzaktan eğitim ortamında öğretmenin en önemli rolü, öğretim yaparken etkili olan öğretimi modellemek, tartışmaları takip etmek, öğrencilerin özel bilgi ve anlayışlarına katkı sunmak, çeşitli tartışma konularını bir araya getirmek ve sınıf uyumunu sürdürme sorumluluğunu üstlenmektir (Gülbahar, 2019).

Bir başka sınıflandırmada uzaktan eğitimde öğretmenlerin rolleri, süreç kolaylaştırıcı, danışman/rehber, değerlendirici, araştırmacı, içerik kolaylaştırıcı, teknoloji uzmanı tasarımcı ve yönetici/idareci olarak yedi maddede toplamıştır (Goodyear vd., 2001). Uzaktan eğitimdeki öğretmen rolünü tanımlayan ilk modellerden biri olan öğretmen rol modelinde ise öğretmenin rolünü pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik rol olarak dört farklı kategoriyle sınırlamıştır (Koçoğlu, 2020)

Araştırmalar öğretmenlerin özyeterlik konusunun ne derece önem arz ettiğini göstermektedir. Uzaktan eğitim bağlamında da öğretmenlerin yeterliklerinin incelenmesi ve bu konuda öğretmenlerin kendileri hakkında olumlu inanç geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliklerinin araştırılması ve düzeyinin tespiti eğitimin kalitesi açısından dikkate alınmalıdır.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Uzaktan eğitimde yaşanan gelişmeler ve Covid-19 pandemisinden dolayı zorunlu olarak hayatımıza girmesiyle birlikte bu alanda çalışmaların yapılması zorunlu bir durum haline gelmiştir. Covid-19 pandemisi boyunca ortaya çıkan tüm olumsuzluklara rağmen çevrimiçi eğitimde olumlu gelişmeler olduğu, ancak hiçbir şekilde yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı sonucu ortaya çıkmıştır (Görgülü Arı ve Kanat, 2020). Öğretmen adaylarının eşzamanlı eğitime bakış açılarının ortaya çıkarıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunlukla cep telefonu ile uzaktan eğitim derslerine katılım sağladıkları ve erişimlerinin sabit internet hattı üzerinden olduğu tespit edilmiştir (Karatepe vd., 2020). Haverback (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim veren öğretmenlerin özyeterlik inançlarını nasıl geliştirdiklerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerine değer vermesinin, aktif öğrenme yöntemlerini kullanmasının, çoklu öğretim programı oluşturmasının, çoklu öğrenme yaklaşımları kullanmasının ve çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanmalarının da kendilerini mesleki anlamda daha etkili hissetmelerinde önemli ölçüde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Covid-19 pandemisinde devlet okulu öğretmenlerinin kriz özyeterliği ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiye bakarak ve özyeterliğin öngörülemez durumlarda iş yönetiminin önemli bir belirleyici olduğu, öğretmenlerin bu tip durumlar için eğitim almaları gerekmektedir (Baloran & Hernan, 2020). Bir diğer araştırmada ise uzaktan eğitim sürecindeki öğretmen adaylarının uzaktan öğretme özyeterliğini etkileyen faktörlere bakarak çevrimiçi hazırlık, dijital ortamla başa çıkma stratejileri, ortama uyum ve yetenek başlıklarının öğretmen adayının çevrimiçi öğrenme için özyeterlik çeşitliliğini önemli ölçüde açıkladığını ortaya koyulmaktadır (Panergayo & Almanza, 2020). Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik geri bildirimlerinin avantajlarının yanında dezavantajlarının da olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm olumsuzluklara rağmen Covid-19 pandemisiyle beraber gündemde yerini almış ve yeni eğitim öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır (Keskin ve Kaya, 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamında ders vermekte istekli oldukları ve bu sistemin öğrenme üzerinde olumlu katkısı olduğu görülmüştür (Çelen vd., 2013). Horzum (2003) akademisyenlerle yaptığı çalışmada, internet destekli eğitimin gelişim gösteren teknolojilerin öğrenmesinde kolaylık ve fayda sağladığı görülmüş ve yararlı bir sistem olduğu söylenmiştir. Öğretmenlerle yapılan birçok çalışmada, uzaktan eğitime ile alakalı görüş ve tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelendiği bir

diğer çalışmada, katılımcıların çoğunluğunun bu uygulamaların öğrenme üzerinde etkisinin olumlu olduğunu dile getirmişlerdir (Alakoç, 2001). Ak ve arkadaşları yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve tecrübe edinmesini sağlamak amacıyla verilecek eğitimlerin, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemini kullanmak ve bu sistemde öğreticilik yapmak ile ilgili kaygılarını azaltarak uzaktan eğitime dair özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021), yaptıkları çalışmada, uzaktan öğretim yapacak öğretmenlerin teknolojileri kullanım yeterliği, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, uzaktan eğitim sürecinin başarılı olmasında en önemli faktör olarak görmüşlerdir.

Deniz (2021) tarafından yapılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlendiği çalışmada; öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik genel tutum düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesi, cinsiyet, hizmet yılı, branş gibi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin, uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı fakat öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi, kurum türü, hizmet yılı, branşları ve hizmet içi eğitim alma durumlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik yetkinlik algılarıyla uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bakioğlu ve Çevik (2020) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemiş ve fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kaynaklı teknik problemle karşılaştıklarını, derslerini genellikle düz anlatım, soru-cevap ve problem çözme yöntemleriyle işlediklerini ve etkili ders işleyememenin öğretmenlerde kaygı oluşmasına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında uzaktan eğitim yolu ile ders anlatmak durumunda kalabilecek olan öğretmen adayları ile yapılan ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini inceledikleri çalışmalarında Karatepe ve arkadaşları (2020); öğretmen adaylarının uzaktan eğitim verebilmek için kendilerini yeterli bulmadıkları ve bu konuda isteksiz oldukları sonucuna varmışlardır. Metin ve arkadaşlarının (2021) uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin her ne kadar uzaktan eğitime yönelik bazı olumsuz düşünelere sahip olsalar da uzaktan eğitimin imkanlarından memnun oldukları sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde covid-19 pandemisinin de rolü olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde

sürekli bilgisayar karşısında olmaları, pandeminin insan psikolojisi üzerindeki olumsuz etkileri ve çoğu öğretmenin deneyimlemediği ya da az bir deneyime sahip olduğu uzaktan eğitimi faaliyetlerine hazırlıksız olarak dahil olmalarının bu durum üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Covid-19 pandemi süreci öncesi ve sonrası şeklinde ikiye ayrılabilir. Covid-19 pandemi sürecinden önce yapılan çalışmalar genel olarak uzaktan eğitime ilişkin bireylerin tutum, ilgi, algı, motivasyon vb. durumlarını yansıtmaktadır. Covid-19 pandemisinin görülmesinin ardından yapılan çalışmalarda kişilerin uzaktan eğitim sistemini kullanmasıyla beraber uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları durumları ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik durumlarını tespit edebilecek bir ölçme aracının elde edilmesi ve bu ölçme aracı kullanılarak uzaktan eğitime yönelik özyeterlik durumlarının tespit edilmesi önemli bir durum haline gelmiştir.

4. TANIMLAR

Ortaokul Öğretmenleri: Öğretmenlik mesleğini çeşitli devlet veya özel ortaokul kurumlarında yerine getiren kişilerdir.

Teknoloji: Makineler, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmaları, yöntemler, süreçler ve çeşitli faaliyetler gibi kavramları içeren, bu kavramların çalışmasıyla oluşan ve aynı zamanda uygulama ile bilim arasında köprü görevi gören bir disiplindir (Şimşek vd., 2008).

Eğitim Teknolojisi: İletişim araçları, eğitim ve iletişim teknolojisi veya insanların sınırlarını zorlayan çeşitli araçlar olarak ifade edilir (Akyürek, 2020)

Pandemi: Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesidir (SB, 2021).

Uzaktan Eğitim: Geleneksel yüz yüze eğitimden farklı olarak kişilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, zamansal ve mekânsal olarak esneklik sağlayan ve kişilerin imkanları doğrultusunda uygulanan eğitim sistemidir (İşman, 2008).

Özyeterlik: Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda dile getirdiği bir kavramdır. Bandura'ya göre özyeterlik, kişinin belli bir performansı göstermesi için ihtiyaç duyulan eylemleri düzenleyip başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kişinin kendisine yönelik yargısıdır (Bandura, 2010).

E-Öğrenme: Gerçek zamanlı, aktif, kapsamlı ve kişiye özel içeriklerin sunulduğu yüksek hıza sahip eğitim olarak tanımlanmaktadır (İşman, 2008).

Uzaktan Eğitim Özyeterliliği: Bireyin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimi etkileyecek süreçler üzerindeki özyeterliliğidir.

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Değişen modern dünyada, toplumlar çok çeşitli teknolojilere uyum sağlamak zorundadır. Çünkü bilginin ön planda olduğu zamanı yaşayan toplumlarda var olan bilgiler sürekli değişiklik göstermektedir. Yaşanan teknolojik gelişmeler, birçok alanı etkilediği gibi, eğitim alanını da etkilemekte ve öğrenme ortamları bu teknolojilerle hızla değişmektedir. Bu nedenle modern toplumlar, öğrenme ve öğretme konusunda yeni yöntemleri, teknikleri ve ortamları eğitim alanında kullanmak üzere çalışmalar yapmaktadır. Yüz yüze eğitimin yapılmasının mümkün olmadığı veya uzaktan eğitimin tercih edildiği durumların ortaya çıkışı, uzaktan eğitim konusunun önemini arttırmıştır.

Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar sürerken tüm dünyayı hızla etkisi altına alan Covid-19 pandemi süreciyle birlikte hızlı bir geçiş yapılan uzaktan eğitim sistemi yüz yüze eğitimin yerini almıştır. Pandemi sürecinin kontrol altına alınamadığı durumlarda yüz yüze eğitimin devam etmesi mümkün olmamıştır. Türkiye'nin eğitim teknolojilerine yapılan yatırımlar ve daha önce yapılmış olan alt yapı çalışmalarıyla kısmen de olsa hazır olduğu görülmüştür. (Kavuk ve Demirtaş, 2021) Önceki yıllarda uzaktan eğitim sistemi üniversiteler düzeyinde daha çok kullanılırken Covid-19 pandemisiyle birlikte tüm öğretim kademelerinde kullanılmıştır. Teknoloji alt yapısının öneminden bahsederken uzaktan eğitim sürecinin her kademesinde yer alacak öğretmenlerin bu yeni duruma yaklaşımı oldukça önemlidir. Eğitimin merkezinde öğrencilerin yer aldığı uzaktan eğitim sisteminde öğrenciler için doğru öğrenme şartları oluşturan öğretmenin rolü özellikle bütün dünyayı etkileyen Covid-19 pandemi döneminde çok daha fazla önem kazanmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerini kolaylaştırma ve öğrenciye rehberlik etme görevleri olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik düşünceleri ve uzaktan eğitimle ders verme deneyimleri, kendilerini uzaktan eğitime ne derece hazır hissettikleri gibi özellikleri eğitim öğretim sürecinin verimliliğini etkilemektedir.

Bu çalışmanın amacı, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemi sürecinde eğitimin uygulayıcıları öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliği anlamında nasıl

gördüklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada bu amaçtan yola çıkarak pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin özyeterliliğini belirleyebilecek bir araç elde etmek oldukça önemlidir.

Bu durumlar göz önüne alınarak “Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlilikleri Ölçeği” geliştirilmiştir. Elde edilen ölçme aracı, uzaktan eğitim ortamlarına içerik geliştiriciler, program geliştiriciler, eğitim araştırmacıları ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılabilir. Elde edilen sonuçlar ile daha iyi bir eğitim süreci planlanması amaçlanmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yaşanan gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim ortamlarına olan talep artmıştır. Özellikle yaşanan Covid-19 pandemisi uzaktan eğitim önemini bir kez daha göstermiştir. Bu anlamda eğitim kalitesinin en önemli belirleyicisi olan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlilikleri, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaları ve öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmek için kritik öneme sahiptir. Yapılan bu araştırmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki özyeterlilikleri belirlenerek bu özyeterlilik düzeyinin cinsiyet, branş ve kıdem açısından incelenecektir. Elde edilen sonuçların eğitim kalitesinin artırılmasında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında oluşturdukları tutum açısından öğretmenlerin en belirgin özellikleri olan cinsiyet, kıdem, branş değişkenlerinde yaşanacak farklılaşmalar, uygulanacak çözümlerin daha etkili olabilmesi için belirleyicidir. Araştırma sırasında geliştirilip uygulanan ölçekte ortaya çıkacak durumların analizi ve sorunların çözümleri için cinsiyet, kıdem, branş değişkenlerine özel uygulamalar yapılabilecektir. Bu bağlamda değişkenler önem arz etmektedir. Elde edilen sonuçlar ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliliği ile ilgili olarak yapılacak olan araştırmalar için rehber niteliğinde olması beklenilmektedir. Uzaktan eğitim özyeterlilik düzeyleri farklı değişkenler açısından tespit edilen öğretmenlerin, eksik veya geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili çalışmaların yapılmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve kendilerine olan yeterli hissetme durumlarının tespiti açısından oldukça önemlidir. Araştırmanın literatüre katkısının olacağı ve bulgularının daha geniş boyutlarda değerlendirilerek, nitelikli etkinlikler ve öğretim programları için rehber olması beklenmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Bilişim çağı olarak isimlendirilen 21.yy'da yaşamın çeşitli alanlarında teknolojinin öneminin arttığı görülmektedir. Eğitim ortamlarının da gün geçtikçe dijitalleşme sürecine dâhil olduğu bilinmektedir. Bilgiye erişim, ulaşılan bilgiyi özgün biçimde yorumlayıp yeni bilgiler üretme ve bu bilgileri paylaşabilme gibi özelliklerin daha çok benimsendiği günümüzde, insanlar için bilgi ve bilişim teknolojilerinin kullanımı büyük bir önem arz etmektedir. Eğitim kurumları teknoloji alanındaki bu gelişmeleri yakından izleyerek çağın ihtiyaçlarına uygun bireyleri yetiştirme yolunda ilerlemektedirler (Yungul, 2018). Eğitim sistemi tarih boyunca savaşımlara, salgın hastalıklara, ekonomik zorluklara ve coğrafi yüklere meydan okuyarak işlemiştir (Al Lily vd., 2020). Uzaktan eğitimin ortaya çıkışına sebep olan birçok etmen vardır. Bunlar zorunlu sebepler, beşerî faktörler ve teknoloji kaynaklı olarak gruplandırılabilir. Yeni tip korona virüs (SARS-CoV-2) olarak adlandırılan Covid-19, ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Vuhan şehrinde görülmüştür. Bulaşma özelliğinin yüksek seviyede olduğu bilinen bu virüs, kısa bir sürede önce Avrupa ülkeleri sonra da tüm dünyaya yayılmıştır (WHO, 2020). Yaşanan pandemi ile birlikte uzaktan eğitim tasarımları ve programları, kişilerin eğitim gereksinimlerini giderebilir duruma gelmesi ve güncel bir konu olarak yer bulması çalışmamızın önemini vurgulamaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak yaşamımızda önemli bir kavram olan uzaktan eğitim sistemi karşısında öğretmenlerin sahip oldukları özyeterliklerinin, eğitimin kalitesini doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Pandemi sürecinden sonra daha da önemli bir yere sahip olan uzaktan eğitimin etkili bir biçimde uygulanabilirliği öğretmenlerin yeterliklerine bağıntılı olarak farklılık göstermektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışma; uzaktan eğitim programlarının var olması için öncelikli olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliklerini belirleme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen problem cümlesi ve alt problemler aşağıda verilmiştir.

Problem Cümlesi: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri nedir?

2. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri arasında branş açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri arasında çalışma kıdemine göre anlamlı farklılık görülmekte midir?

5. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri, cinsiyet ve kıdem ortak etkisine bağlı olarak anlamlı farklılık görülmekte midir?

6. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri, branş ve cinsiyet ortak etkisine bağlı olarak anlamlı farklılık görülmekte midir?

7. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinde, kıdem ve branşın ortak etkisine bağlı olarak anlamlı farklılık görülmekte midir?

4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI VE SINIRLILIK LARI

Araştırmaya ait bazı sayıltı ve sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sayıltı ve sınırlılıklara aşağıda verilmiştir.

4.1. SAYILTI LAR

1. Bu araştırmaya dahil olan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, soruları özveri, içtenlik ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmadaki diğer kontrolsüz değişkenlerin araştırmaya katılan tüm öğretmenleri aynı şekilde etkilediği varsayılmaktadır.

3. Bu araştırmaya katılan tüm ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eşit teknoloji kullanım şartlarına sahip oldukları varsayılmıştır.

4.2. SINIRLILIK LAR

1. Bu araştırma Afyonkarahisar ili sınırları içindeki çeşitli özel ve devlet okullarında çalışmakta olan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlikleri belirlenerek bazı değişkenler açısından incelenmesi yapılmıştır. Bu nedenle, bu araştırma sadece belirlenen bu değişkenlerle sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları geliştirilen veri toplama aracı ile sınırlıdır.

5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

5.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın deseni nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelidir. Bir olgu ya da durumun daha önceden gerçekleşerek günümüzdeki etkilerini betimlemeyi amaçlayan, mevcut duruma hiçbir müdahalede bulunmayan ve belirlenen örneklemden çıkan sonuçları evrene genellenmesine olanak sağlayan araştırma deseni tarama modelidir. Bu modelde araştırmalar genel olarak, var olan bir durumun tanımlandığı, bir konuya ilişkin kişilerin görüşlerinin ortaya koyulduğu veya kişilerin bu konulara ilişkin ilgi, yetenek, tutum, özyeterlik gibi özelliklerinin belirlendiği çalışmalar şeklinde ortaya koyulur (Büyüköztürk vd., 2017). Bir araştırmanın tarama desenine uygun bir şekilde yapılabilmesi için evreni temsil eden bir örneklemin olması, verilerin belirli bir veri toplama aracı vasıtası ile sistematik bir şekilde elde edilmesi ve verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi gerekmektedir, ayrıca bu desende toplanmış olan verilerin genel olarak özellikleri betimlenmelidir (Karadağ, 2010). Bu şartlar sağlamış ve bu çalışmanın bir tarama deseninde betimsel araştırma çalışması olduğu net bir şekilde ifade edilebilir. Tarama modeli temel alınarak hazırlanan bu araştırma ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini; cinsiyet, yaş, branş ve kıdem açısından incelemeyi hedeflemiştir.

5.2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASINDA EVREN VE ÖRNEKLEM

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmanın bu bölümünde belirlenen örneklem yer almaktadır.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini belirleme sürecinde araştırma evreni tüm Türkiye’de görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleri iken, örnekleme 2021-2022 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki ortaokullarda çeşitli branşlarda eğitim veren 3124 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evrenden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenlerdir. Uygun örnekleme yöntemi, ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayanan, verilerin hızlıca toplanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012). Örneklem sayısının tespitinde ise

Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014) tarafından tavsiye edilen örneklem büyüklükleri tablosundan faydalanılmıştır. Bu tabloda, 5000 kişi için $\alpha = 0.05$ hata payı ile hesaplanacak örneklem sayısının 357 kişi olduğu belirtilmiştir. Çalışmada örneklem olarak 418 ortaokul öğretmenine ulaşılmış ve elde edilen veriler analize dahil edilmiştir.

Uygun örnekleme yöntemi ile seçilen ortaokul öğretmenlerinden 211 (%63,0)'i kadın, 207 (%37,0)'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

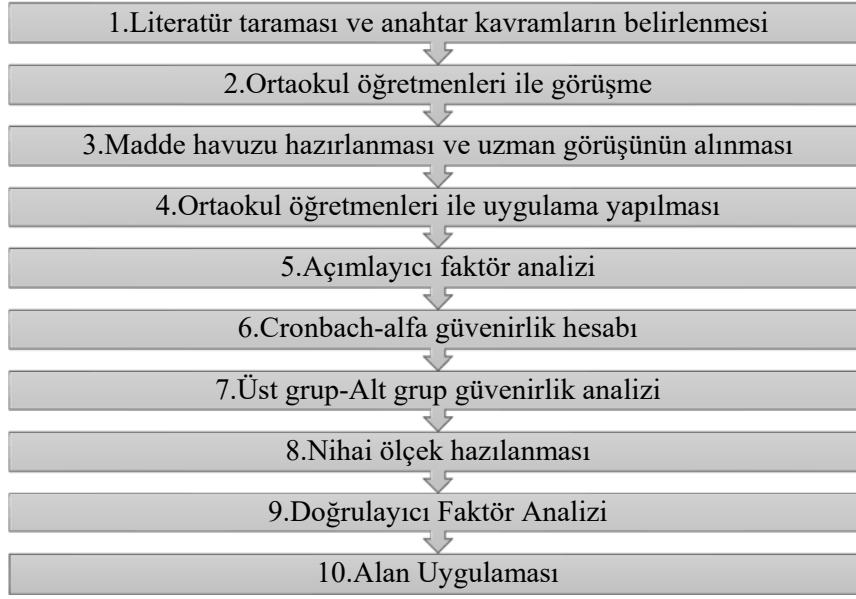
6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında 'Ortaokul Öğretmenleri için Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği' geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı ile ilgili bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

6.1. ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ İÇİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLME SÜRECİ

Bu çalışmada, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini tespit etmek için bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu kısmında kullanılan yöntem, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı karma araştırma yöntemidir. İlk önce nitel veriler toplanmış, toplanan verilerin desteklenmesi için nicel veriler toplanarak araştırma yürütülmüştür. Bu nedenle Creswell ve Plano Clark (2017) keşfedici ardışık desen adımı verdiği bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir. Beşli likert tipinde ölçek geliştirilmiştir. Hiçbir zaman seçeneğinden her zaman seçeneğine doğru 5 dereceden meydana gelen ölçek maddelerine verilen yanıtlar araştırmada kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar kullanılarak alınan puanlar arttıkça uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinde yükselme tespit edilmektedir. Ölçek geliştirme boyunca uygulanan basamaklar ana başlıklar altında aşamalı olarak Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Ölçme Aracının Geliştirilme Basamakları



Uzaktan eğitim bazen teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim öğretimin kalitesini artırmak için tercih edilirken bazen de içinde bulunulan olumsuz bir durumda eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Pandemi dönemi ile birlikte uygulamaya konulan uzaktan eğitim, olağan dışı bir durumda yüz yüze eğitimin geçici olarak dijital ortama aktarılmasıdır ve acil uzaktan öğretim veya acil durum uzaktan öğretim olarak adlandırılır (Karaca vd., 2021). Bu şartların günümüzde belirginleşmesi ile birlikte öncelikle ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini betimlemek amacıyla Uzaktan Eğitim Görüş Formu hazırlanmıştır. Formun geliştirilirken alanında uzman, yüksek lisans mezunu, uzaktan eğitim uygulamalarına katılan 4 kişinin görüşlerine başvurularak 7 açık uçlu soru 15 ortaokul öğretmenine sorulmuştur. Elde edilen veriler, eğitim programları alanında uzman farklı 4 kişi tarafından içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi, verilerin içeriğindeki temel konu alanlarını ve temel konu alanlarına giren özel alt alanları belirlemek amacıyla kullanılan kategori oluşturma işidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Tablo 1. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nitel Süreç ve Ürünler

	Nitel Veri Toplama	Nitel Veri Analizi	Ölçme Aracını Geliştirme
Süreçler	Kolay ulaşılabilir örnekleme	Açık Kodlama	Ölçeğin alt faktörlerini belirleme
	Uzaktan Eğitim Görüşme Formu	Kategori Oluşturma	Madde havuzu oluşturulması
Ürünler			Maddelerin anlaşılabilirlik kontrolü
	Görüşme formu Dokümanları	Kodlanmış Doküman	57 maddelik pilot uygulama formu
		Uzaktan Eğitim Özyeterliğine İlişkin 4 Alt Boyut	

Eğitim bilimleri alanında uzman 4 kişi tarafından kategorilerin oluşturulması amacıyla gerçekleştirilen anlamsal içerik analizinde öncelikle her bir katılımcıdan alınan yanıtlardan kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar eş gözlemciler tarafından bir araya getirilerek, birbirine tema olarak uymayan kodlar üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Bu uygulamalardan sonra gözlemciler arası görüş birliği/ uyum yüzdesi,

$$\text{Görüş birliği/Uyum Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak %87 olarak belirlenmiştir. Görüş birliği/Uyum yüzdesinin %70'den fazla olması ölçek kategorilerinin güvenilir düzeyde oluşturulduğunu desteklemektedir (Miles & Huberman, 1994; akt: Ocak, Ocak, ve Saban, 2013).

Tablo 2. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nicel Süreç ve Ürünler

	Nicel Veri Toplama	Nicel Veri Analizi	Yorumlama
Süreçler	Ölçeğin pilot uygulaması	Açımlayıcı faktör analizi	Faktörler altına düşen maddelerin yorumlanması
		Madde analizleri	Nitel verilerin doğrulanma seviyelerinin belirlenmesi
		Ölçeğin güvenilirliği	
		Doğrulayıcı faktör analizi	

Tablo 2.(Devam)Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nicel Süreç ve Ürünler

	Nicel Veri Toplama	Nicel Veri Analizi	Yorumlama
Ürünler	Sayısal puanlar	Faktör yükleri	Boyutların tanımı
		Oransal etken varyansı	Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini belirlemek için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmiş bir ölçme aracı
		Madde toplam korelasyonu	
		Ortalama	
		Standart sapma	
		Skewness Kurtosis	
		Cronbach's alfa	

6.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Geliştirilen ölçeğin içeriğinin belirlenmesi amacıyla uzaktan eğitimin tanımı, tarihçesi, ülkemizdeki durumu, uzaktan eğitim için geliştirilen içerikler, uzaktan eğitim uygulama ortamları, öğretmen yeterlikleri, özyeterlik kaynakları dikkate alınarak literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında yararlanılan kaynakların amacı ve kaynakçası Ek.3'te verilmiştir. Literatür taramasının ardından alanında uzman, yüksek lisans mezunu, uzaktan eğitim uygulamalarına katılan 4 kişinin görüşlerine başvurularak 7 açık uçlu soru 15 ortaokul öğretmenine sorulmuştur. Ölçeğin hedef kitlesine uygun olarak belirlenen öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla şu anda görev yapmakta olan on beş öğretmene (E.A, E.O, A.Ş, C.G, S.F, S.K, İ.B.D, V.Ç, H.P, A.K, M.E.T, A.T, S.U, B.U ve Ü.Ü) açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında madde yazımına geçilmiştir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Uzaktan Eğitim sizce nedir? Kendinizi uzaktan eğitim konusunda nasıl buluyorsunuz?

2. Uzaktan Eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Yaşadığınız sorunlara nasıl çözümler üretiyorsunuz?

3. Uzaktan eğitimin branşınıza ve diğer branşlara olan uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?

4. Uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıkları hakkında neler düşünüyorsunuz?

5. Yüz yüze eğitimde uyguladığınız öğretim süreçleri (derse hazırlık, konuların işlenişi, ölçme-değerlendirme, dönüt düzeltme-etkileşim vb.) ile uzaktan eğitimde uyguladığınız öğretim süreçleri arasında fark var mı? (varsa) Farklar nelerdir?

6. Eğitim sisteminde yüz yüze ve uzaktan eğitim karşılaştırıldığında öğretmen rolünde ne gibi değişiklikler ortaya çıkmıştır?

7. Uzaktan Eğitim ortamlarında (canlı ders, sanal sınıf, eba vb.) yeterlik sahibi olan bir öğretmenin özellikleri sizce nelerdir? Uzaktan eğitimde öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin soruları verdikleri cevaplar incelendiğinde şu yanıtlar dikkat çekmektedir.

1. Uzaktan Eğitim sizce nedir? Kendinizi uzaktan eğitim konusunda nasıl buluyorsunuz?

M.E.T.: *“Mekân ve zamandan bağımsız bir şekilde okula gelme zorunluluğu olmadan bilgisayar teknolojileri kullanılarak yapılan eğitimidir. Kendimi teknolojiye hâkim uzaktan eğitime yetkin ve aktif buluyorum.”*,

V.Ç.: *“Yüz yüze eğitimin yerini tutmayan, ama olağanüstü hallerde eğitimden uzak kalınmaması için en iyi seçenek. Kazanımlara yönelik birçok etkinliği rahatlıkla yapabiliyorum ama dijital materyal üretme konusunda kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.”*,

A.T.: *“Uzaktan eğitim, sanal ortamda yani aynı mekânda olmadan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesidir. Kendimi bu konuda yeterli buluyorum.”*

B.U.: *“Uzaktan eğitim, bilgilerin öğrencilere internet aracılığıyla aktarılmasıdır. Uzaktan eğitim konusunda gün geçtikçe daha deneyimli olmaktayım.”*

2. Uzaktan Eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Yaşadığınız sorunlara nasıl çözümler üretiyorsunuz?

S.K: “İlk zamanlar Eba'daki yoğunluktan kaynaklanan derslere bağlanamama sorunu vardı. Sonraki süreçte ders işlerken kopan bağlantılar can sıkıcı oluyor. Ben internet paketimin hızını artırarak bir nebze soruna çözüm buldum.”,

S.F: “Öğrencilerimin hepsine derse katılmıyor. Çözüm, telefon numarası olanlara arayarak ulaşmaya çalışıyorum. “

İ.B.D: “Uzaktan eğitimin en büyük sıkıntısı çoğu öğrenciye ulaşamamak mümkün mertebe velilerle iletişim haline geçip öğrencilere ulaşmaya çalışıyoruz aynı zamanda okul idaremizle iletişime geçerek bu durumları bildiriyoruz”

V.Ç: “Sınıf yönetimi ve öğrencilerin dikkat süreleri açısından yüz yüze eğitime göre zorlanıyorum, dersleri yer yer hazır dijital içeriklerle zenginleştirmeye çalışıyorum. Derslere katılım da çeşitli sebeplerle istenilen düzeyde değil, öğrencilerin bazıları katılamadıkları için geride kalıyor.”,

H.P: “En önemli sorun öğrencilerin katılım sorunu bu sorunu çözmek bizim değil ancak devletimizin ve iletişim servislerinin elinde.”,

3. Uzaktan eğitimin branşınıza ve diğer branşlara olan uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?

C.G: “Diğer branşlar beden eğitim dersine göre daha yatkındır uygulamalı branşlarda kesinlikle uzaktan olmamalı müzik resim beden eğitim teknoloji tasarım gibi dersler uzaktan işlemek daha zordur diğer branşlara nazaran.”,

A.K: “Uzaktan eğitimde fen bilimleri dersi işleyebilmek için öğrenci ile temas çok önemli özellikle deney aşamasında ancak yeni nesil teknolojilerle videolarla aradaki bağlantıyı kurmaya çalışıyoruz tabii ki her derste olduğu gibi bizim dersimize de 100 yüze eğitim daha önemli”

V.Ç: “Branşım ingilizce ve uzaktan eğitime uygun, birçok etkinliği rahatlıkla yapabiliyorum. Özellikle fiziksel hareket ve yaparak yaşayarak öğrenmenin zorunlu olduğu branşlara uygun olmadığını düşünüyorum.”,

H.P: “Hem benim branşıma hem de diğer branşlara entegre etmesi zor olduğunu düşünüyorum.”,

M.E.T: “Sözel dersleri islemenin sayısal derslere nazaran daha kolay olduğunu düşünmekteyim.”,

A.T: *“Matematik dersine uygun olmadığını düşünüyorum. Soyut bir ders olduğu için yüz yüze derslerimizde somut örneklerle zenginleştirebiliyorken ve anlamadıkları noktaları bakışlarından anlayabiliyorken uzaktan eğitimde bunlar pek mümkün olmuyor. Ortaokul öğrencileri için hiçbir derse uygun olmadığını düşünüyorum.”*,

Ü.Ü: *“Müzik hem toplu hem de bireysel yapılabilen bir ders fakat toplu asla yapamıyoruz. Bu da hem zaman hem de o toplu müzik yapma hazzını biraz engelliyor.”*

4. Uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıkları hakkında neler düşünüyorsunuz?

M.E.T: *“Farklı öğretim teknikleri, dijital araçlar öğretimi daha çok somutlaştırarak kolaylaştırmaktadır. Mesafeler ortadan kalkarak aynı anda daha fazla kişiye ve veriye ulaşmak mümkündür. Ancak varsa teknik yetersizlikler uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir.”*

S.K: *“Yararları olarak, topluluk önünde konuşmaktan çekinen öğrencilerin uzaktan eğitimle rahat bir şekilde derse katılabileceğini düşünüyorum. Uzaktan eğitimde sınıf disiplini sağlamak yüz yüze eğitimden daha kolay. Sınırlılıkları olarak da: 1-Uzaktan eğitimde öğretmenle öğrenci arasındaki o samimiyeti kurmak daha zor. 2-Her öğrencinin uzaktan eğitim alacak gerekli ekipmanı olmaması. 3- Öğrenciler tarafından önemli görülmemekle uzaktan eğitime katılımın az olması”*

İ.B.D: *“Uzaktan eğitimin yararları yani veri tabanında birçok şeyi anında ulaşabiliyoruz ama sınıfları çok fazla yani öğrenci ile yüz yüze temas olmadıktan sonra etkileşim çok az oluyor.”*

H. P: *“Sınırlılıkları çok fazla diyalog kısıtlı göz teması, yakınlık, samimiyet bunlar eksik tabii ki. Yararı en azından istekli öğrencileri eğitimden kopmuyor öğretmenleri ile diyaloga girerek süreçten daha az etkileniyorlar.”*

A.T: *“Derse iyi odaklanan ve hiçbir dersi kaçırmayan öğrenciler için çok yararlı, hatta zaman kaybı da olmadığı için daha çok soru çözebiliyoruz fakat maddi imkanı olmayan ve bu sebeple derse katılamayan öğrenciler telafisi çok zor olacak bir şekilde geride kaldılar.”*

5. Yüz yüze eğitimde uyguladığınız öğretim süreçleri (derse hazırlık, konuların işlenişi, ölçme-değerlendirme, dönüt düzeltme-etkileşim vb.) ile uzaktan eğitimde uyguladığınız öğretim süreçleri arasında fark var mı? (Varsa) Farklar nelerdir?

S.F: *“Konuların işlenişi konusunda görselliğe daha fazla ağırlık veriyorum. Etkileşim öğrenci isterse iletişim kuruyor o yüzden çok sınırlı.”*

S.K: *“Uzaktan eğitim sürecinde z- kitap kullanımım arttı. Katılım az olduğu için derse giren öğrencilerle daha fazla etkinlik yapma imkânı buldum. Geriye dönük tekrarlarla eğer öğrenci derse düzenli katılmışsa daha faydalı olduğunu gördüm.”*

V.Ç: *“Oyun temelli öğretim etkinlikleri, role play gibi yüz yüze eğitime uygun teknikleri kullanamıyorum. Bunun dışında bir fark yok. Sınavların olmaması ve öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımı, süreçteki gelişimi sınıf ortamında gözlemlenemediğinden ölçme değerlendirme oldukça zorlaştırmaktadır.”*

E.O: *“Aralarında büyük bir fark yok ikisi için de aynı hazırlık ve aynı şekilde ders işliyorum. Özellikle benim branşımızda okulumuzda her sınıfta akıllı tahta olmadığı için okulda bilgisayar ortamında yapamadıklarımı uzaktan eğitimde yapma olanağı buluyorum.”*

6. Eğitim sisteminde yüz yüze ve uzaktan eğitim karşılaştırıldığında öğretmen rolünde ne gibi değişiklikler ortaya çıkmıştır?

A.Ş: *“Teknolojiye hâkim olmanın önemi ortaya çıkmıştır”*

C.G: *“Teknolojiyi öğretmen daha fazla takip etmeli kendini daha fazla geliştirmeli kısa zamanda verimli etkinlikler üretmeli”*

S.F: *“Bilgiye ulaşmak kolay ama bilgiyi yönetme konusunda yine öğretmen rehber”*

B.U: *“Yüz yüze eğitimde öğretmen öğretme konusunda daha aktif iken yani lider konumunda iken uzaktan eğitimde rehber durumuna geçmiştir.”*

Ü.Ü: *“Öğretmenin çok da rolünün değiştiğini düşünmüyorum. Sonuçta öğretmenin görevi öğretimi yönetmektir. Yüz yüze eğitimde bilgiyi sunup kontrol ederken uzaktan eğitim sürecinde biraz daha bilgiyi kolay sunup takipte kalan bir role bürünmüştür.”*

7. Uzaktan Eğitim ortamlarında (Canlı ders, sanal sınıf, eba vb.) yeterlik sahibi olan bir öğretmenin özellikleri sizce nelerdir? Uzaktan eğitimde öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ile ilgili önerileriniz nelerdir?

E.A: “Uzaktan eğitim sanal sınıf EBA da yeterli olması için bir öğretmenin internet bilgisayar kullanımını aktif bir şekilde bilmesi ve bunu hayata geçirmesi gerekiyor.”

S.K: “Öncelikle teknoloji ile barışık biridir. Öğrenmeye her zaman açıktır. Süreçle ilgili gelişmeleri yakından takip eder. Kullandığı uygulamayı iyi tanır. Herhangi bir problem durumunda kolaylıkla çözüm bulur. Öneri olarak da uzaktan eğitim hizmetiçi eğitimlerine önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

V.Ç: “-Öğrencilerinin motivasyonlarını ders boyunca yüksek tutabilmeli,- Bilgisayar kullanımında yetkin olmalı- Çeşitli etkileşimli dijital içerikler geliştirebilmeli ya da mevcut olanları kullanabilmeli,-Sınıf yönetiminde özenli olmalı,-Ders esnasında öğrencilerin derse katılımını artırmaya gayret etmeli.”

A.T: “Sürekli kendini geliştirmeli. Değişikliklere ayak uydurmalı. Araştıran bir kimliği olmalı. Aktif olmalı ve daha çok motivasyon kaynağı olmalı. Bunları yapamayan öğretmenler için eğitimler var kesinlikle bu eğitimlere katılmalılar.”

Ü.Ü: “İnsanın yaptığı işi layıkıyla yapması gerekiyor. Sistem her zaman yenilenebilir, kendimiz ve öğrencilerimiz için buna değişime açık olmalıyız. Sonuçta öğrenme hayat boyudur. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi kesinle branşı ile ilgili yani seminer verilecekse bile mutlaka branş bazında olmalı.”

6.1.2. Uzman Görüşünün Alınması

Madde havuzunda yer alan 58 maddenin kapsam geçerliğini artırmak için, bir öğretim üyesine, ikisi yüksek lisans mezunu ve biri doktora öğrencisi, farklı branşlara sahip dört ortaokul öğretmenine görüş sorulmuştur. Eğitim programları ve öğretim alanında uzman bu kişilerin görüşlerinin ışığında maddelerde düzeltmeye başvurulmuş ve son olarak 57 madde olacak şekilde düzenlenmiştir.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik ölçeği aday soruları öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler ve literatür taraması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda 7 anahtar kavramda sınıflandırıldı. Bu kavramlar şu şekildedir; Yönetimsel Etik ve Yasal, Bireysel Yeterlik, Teknolojik Bilgi ve Beceri, Öğretim Tasarımı, Pedagojik Alan, Ölçme ve Değerlendirme ve Sosyal Süreç.

Yönetimsel, Etik ve Yasal

▪ Bakanlığın ve okulun uzaktan eğitim yönetim sistemini anlamakta kendimi yeterli buluyorum.

▪ Okulumun ve çalışma arkadaşlarımda içinde olduğu uzaktan eğitim ortamlarını anlamakta kendimi yeterli buluyorum.

▪ Dijital ortamda fikri mülkiyet ve telif hakkı ile ilgili temel bilgilere sahip olduğuma inanıyorum.

▪ Uzaktan eğitimdeki yasal ve etik konular ile gizlilik konusu ve bunların sanal sınıflara etkileri hakkında yeterli bilgiye sahibim.

Bireysel Yeterlikler

▪ Uzaktan eğitim becerilerimi artırmak için çaba harcamakta kendime güvenirim.
▪ Uzaktan eğitimde branşım ile ilgili içerik alanları yeterliğine sahip olduğumu düşünürüm.

▪ Kaliteli uzaktan eğitim için yeterli sorumluluk ve fedakârlık gösterdiğime inanıyorum.

▪ Uzaktan eğitimde yazılı, sesli ve görüntülü iletişim araçlarının kullanımı konusunda kendime güvenirim.

▪ Uzaktan eğitimde çok iyi bir zaman planlaması yaptığımı düşünürüm.

Teknolojik Bilgi ve Beceriler

▪ Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler hakkında yeterlik sahibi olduğumu düşünürüm.

▪ Eş zamanlı ve eş zamansız dersler için gerekli teknik donanım ve yazılıma erişmekte kendime güvenirim.

▪ Canlı derste öğrencilere teknolojik destek sağlamada yeterlik sahibiyim.

▪ Uzaktan eğitimde eğitsel oyunları ve sosyal medyayı etkileşimli stratejiler olarak kullanmada kendime güvenirim.

▪ Uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçekliği kullanarak gerçek yaşam deneyimi sunmada kendime güvenirim.

Öğretim Tasarımı

▪ Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğuma inanıyorum.

- Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerde öğrencilerin istek ve becerilerine göre uygun değişiklikler yapmada yeterli olduğumu düşünürüm.
- Geçerli ve yararlı izlenceler(sunular) oluşturmada yeterli olduğumu düşünürüm.
- Hazır öğretim materyalleri üzerinde uygun değişiklikler yapmakta kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitim öğretim materyallerini değerlendirmede ve düzenlemede kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitim ders kaynaklarının kalitesi ile ilgili doğru karar verdiğime inanırım.
- Müfredata, öğrencilere ve etkili öğretim ilkelerine uygun öğrenme materyalleri ve tecrübeleri üretip seçmede yeterli olduğumu düşünürüm.
- Uzaktan eğitimde konu alanı ile ilişki gösteren öğrenme materyalleri ve metinleri üretip seçmede yeterliyim.

Pedagoji, Eğitim Aşamaları, Bilgi ve Becerileri

- Uzaktan eğitim ortamında güçlü liderlik ve yönlendirme ile etkileşimleri yönetme yeterliğine sahibim.
- Uzaktan eğitimde öğrenme sorumluluğunun çoğunun öğrencide olduğunu bilir, bu konuda yapılacak rehberlikte kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde ders içerikleri ile ilgili dijital materyalleri (görseller, oyunlar, etkileşimli kitaplar, animasyonlar vb.) kolaylaştırmada yeterliyim.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerle etkili iletişim bağı kurmada kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde öğrencileri motive edecek ve öğrenme sürecine dahil edebilecek yeterliklere sahibim.
- Uzaktan eğitimde öğrencileri ders materyalleri hakkında bilgilendirmede kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitim derslerimde çağdaş öğrenme teknikleri kullanımında kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde derslerdeki öğrenme süreçlerinde öğrencilere iyi bir rehber olma yeterliğine sahibim.

- Uzaktan eğitim için çeşitli iletişim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünürüm.
- Uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin bilgi edinmelerinde onlara rehber olma yeterliğine sahibim.
- Canlı ders sınıflarında, grup ve iş birlikçi öğretimi faydalı hale getirmekte kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenimlerini yönetebilmeleri için onların aktivitelerini yönlendirmede kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde öğretimin etkililiğini değerlendirmede kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretmede kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde yasal ve etik konularda örnek davranışlar sergilediğimi düşünürüm.

Ölçme ve Değerlendirme

- Uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri konusunda kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde öğrenmeye yardımcı çeşitli tekniklerle öğrenciyi etkili bir biçimde değerlendirmede yeterliyim.
- Uzaktan eğitimde online değerlendirme uygulamalarında kendimi yeterli bulurum.
- Uzaktan eğitimde öğrencilere ödevlendirme süreci konusunda ayrıntılı bilgi vermede yeterliyim.
- Uzaktan eğitimde bilgi göstergesinin önemini bilir ve öğrencilere geri bildirim sağlamada yeterli olduğumu düşünürüm.
- Uzaktan eğitimde değerlendirmeleri yorumlamada yardımcı olacak uygun teknolojilerin kullanımında kendime güvenirim.
- Uzaktan eğitimde öğrencilere aktif olarak öz değerlendirme yaptırmada yeterlik sahibiyim
- Uzaktan eğitimde öğrencilere beceri alıştırmaları etkinlikleri yaptırmada yeterlik sahibiyim.
- Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler ile ilgili etkili bir ön değerlendirme yaptığımı düşünürüm.

▪ Uzaktan eğitimde yapılmış örnek ödevleri sınıf ile paylaşıp sınıfın bilgi sahibi olmasında yeterliyim.

▪ Önemli ödev teslim zamanlarını çevrimiçi ortamda öğrencilere hatırlatacak yeterliğe sahibim.

Sosyal Süreç

▪ Uzaktan eğitimin sosyal yönü hakkında yeterli farkındalığa sahip olduğumu düşünürüm.

▪ Uzaktan eğitimde sosyal yönümü, öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmada yeterli olduğumu düşünürüm.

▪ Uzaktan eğitimde sosyal yönümü öğrenme toplulukları oluşturmak için kullanmada kendime güvenirim.

▪ Uzaktan eğitimde öğrenciler için sanal sınıf tasarımını da kapsayan uygun bir sosyal ortam hazırlamada yeterli olduğumu düşünürüm.

▪ Uzaktan öğretime dâhil olan paydaşlarla(veli-öğrenci-okul-öğretmen) iş birliği yapma yeterliğine sahibim.

▪ Uzaktan eğitim ortamlarında grup üyeleri ile daha çok eğitim hedefine ulaşmak için yeterli gayreti gösterdiğimi düşünürüm.

▪ Uzaktan eğitimde öğrenciler arasında farklı kültürlerin ne kadar etkili olduğu bilincine sahip olduğumu düşünürüm.

▪ Canlı derste oluşabilecek çatışmaları yönetebilme konusunda yeterliyim.

▪ Uzaktan eğitimde aktif olarak çevrimiçi varlığımı sürdürme yeterliğine sahibim.

▪ Uzaktan eğitimde öğrenciler için hem bilgi sağlayıcı hem de sosyal aracı olarak görev aldığımı düşünürüm.

6.1.3. Uygulama Aşamaları

Uzman görüşlerine başvurulduktan sonra ortaya koyulan 57 maddelik taslak ölçek 320 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Yönergeye uygun olarak yanıtlandırılmadığı görülen 2 ölçek değerlendirme dışı kalarak 318 öğretmenden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamında yapılmıştır.

6.1.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 akademik yılı ülkemizin farklı illerinde yaşayan MEB'e bağlı okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışılan grup 161 bayan (%50,6) ve 157 erkek (%49,4) toplam 318 öğretmenden oluşmaktadır.

6.1.5. Ölçek Geliştirilme Aşaması İçin Veri Analizi

Uzman görüşü dikkate alınarak oluşturulan 7 adet açık uçlu soruya verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonuçları literatüre dayandırılarak ve uzman görüşü doğrultusunda 58 adet madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzunda uzman görüşü dikkate alınarak bazı maddelerde düzeltmeye gidilmiştir. Ölçek son olarak taslak ölçek kullanılarak veri toplanıp 318 veri üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılarak 37 madde haline gelmiştir. Geliştirilmekte olan ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Ayrıca Üst grup-Alt grup güvenirlik hesaplaması da yapılarak ölçeğin güvenirliği farklı şekillerde incelenmiştir. Ardından 37 maddelik ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

6.1.5.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk vd., 2017). Eğer değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak, yeni bir yapı konmaya çalışılıyorsa bu tür faktör analizine açımlayıcı faktör analizi denir (Can, 2020). Hazırlanan ölçeğin yapısal özelliklerini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

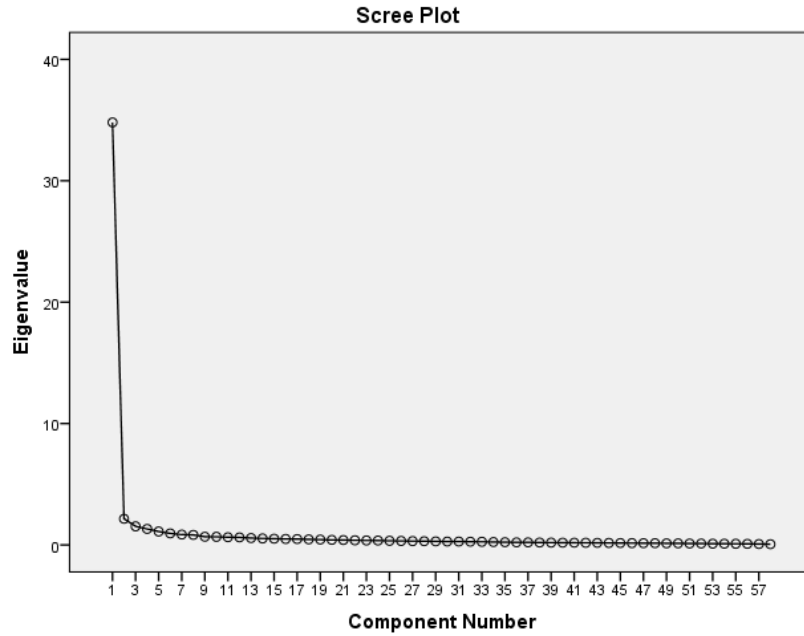
Yapılan ön analizler sonucunda; KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örnekleme Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri 0.977 hesaplanmıştır. Bulunan bu değerler verilerin faktör analizine uygunluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Örnekleme oluşturma uygunluğu için bu değer 0,7'den büyük olması istenir. Ölçeğin bütünlüğü için bakılan Barlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır [$p=0.000$, $p<0.050$]. Faktör analizi sırasında, çıkarılan maddelerden sonra KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) değeri 0.975 olmuştur. Yapılan ilk analiz ve son analizlerdeki KMO ve Barlett testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlk Analiz ve Son Analiz KMO ve Barlett Testi Sonuçları

İlk Analiz Sonuçları			Son Analiz Sonuçları		
Kaiser–Meyer–Olkin değeri	0,977		Kaiser–Meyer–Olkin değeri		0,975
Barlett Testi	Approx.Chi-Square	19717,39		Approx.Chi-Square	11526,70
		1653		Df	666
	Sig.	.000		Sig.	.000

Ayrıca ön analizler sonucunda 5 adet faktör bulunmuştur. Bulunan 5 faktör toplam varyansın %70,54' ünü açıklamaktadır. Maddelerin faktör sayısına ilişkin çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.

Şekil 2. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Çizgi Grafiği



Analiz verilerine göre, ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği ve bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Faktör yükleri, en büyük iki değeri arasındaki fark 0.10'dan az ve faktör yükleri 0.40'dan küçük olan 21 madde adım adım faktör analizi yenilenecek ölçekten çıkarılmıştır (Tavşancıl, 2002). Maddeler çıkarıldıktan sonra, faktör analizi sonucunda 4 alt boyut elde edilmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik ölçeğinin, varimax döndürme sonrası birinci alt boyut %22,824; ikinci alt boyut %20,495; üçüncü alt boyut %14,553 ve dördüncü alt boyut %13,160 olarak toplam varyansa katkı sağlamıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik ölçeğinin açıkladığı toplam varyans tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu

Component (Madde)	Initial Eigenvalues (Başlangıç Özdeğerleri)			Extraction Sums of Squared Loadings (Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı)			Rotation Sums of Squared Loadings (Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Total (Top.)	% of Variance (Varyans)	Cumulative % (Birikimli)	Total (Top.)	% of Variance (Varyans)	Cumulative % (Birikimli)	Total (Top.)	% of Variance (Varyans)	Cumulative % (Birikimli)
1	22,243	60,116	60,116	22,243	60,116	60,116	8,445	22,824	22,824
2	1,687	4,561	64,677	1,687	4,561	64,677	7,583	20,495	43,319
3	1,269	3,429	68,106	1,269	3,429	68,106	5,385	14,553	57,872
4	1,083	2,926	71,033	1,083	2,926	71,033	4,869	13,160	71,033
5	,778	2,103	73,136						
6	,648	1,750	74,886						
7	,629	1,700	76,586						
8	,604	1,632	78,218						
9	,555	1,499	79,717						
10	,498	1,345	81,062						
11	,464	1,254	82,316						
12	,437	1,181	83,497						
13	,423	1,144	84,641						
14	,400	1,082	85,723						
15	,392	1,060	86,783						
16	,367	,993	87,776						
17	,358	,967	88,742						
18	,336	,908	89,650						
19	,319	,862	90,512						
20	,306	,827	91,339						
21	,279	,755	92,094						
22	,278	,751	92,845						
23	,245	,661	93,506						
24	,243	,657	94,162						
25	,236	,639	94,801						
26	,217	,588	95,389						
27	,211	,571	95,960						
28	,185	,500	96,460						
29	,184	,497	96,957						
30	,172	,464	97,422						
31	,169	,456	97,877						
32	,161	,436	98,313						
33	,153	,414	98,727						
34	,141	,382	99,109						
35	,134	,362	99,471						
36	,118	,320	99,791						
37	,077	,209	100,000						

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, elde edilen dört faktörün toplam varyansın %71.033'ünü açıkladığı görülmüştür. Nitekim ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,30'dan yüksek olması, genel varyansın ise en az %40'ının açıklanması, davranış bilimleri açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007; Kline, 2014; Scherer ve ark., 1988).

Tablo 5. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) Tablosu

Component (Madde)	Component (Bileşenler)			
	1	2	3	4
A1	,713			
A2	,709			
A3	,700			
A4	,687			
A5	,678			
A6	,665			
A7	,660			
A8	,657			
A9	,636			
A10	,635			
A11	,635			
A12	,607			
A13	,587			
B1		,727		
B2		,722		
B3		,711		
B4		,671		
B5		,648		
B6		,644		
B7		,603		
B8		,589		
B9		,587		
B10		,584		
B11		,569		
B12		,564		
C1			,814	
C2			,809	
C3			,641	
C4			,639	
C5			,628	
C6			,585	
D1				,766
D2				,667
D3				,647
D4				,629
D5				,575
D6				,525

Verileri kontrol edilebilir küçük birimlere ayırıp azaltmaktansa ve faktörlerin bazılarının birbirleriyle ilişkili olma durumları söz konusu değilse dik döndürme yöntemleri kullanılmalıdır (Can, 2020). Ölçekte faktörlerin birbirlerinden ilişkisiz ve bağımsız olduğu varsayılarak varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır (Saraçlı, 2011). Bu amaçlar doğrultusunda değişkenler arasındaki bağımlılık yapısının ortadan kaldırılması ve boyut indirgenmesi amacıyla verilere temel bileşenler analizi uygulanmış (Ersungur vd., 2007), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik

ölçeğinin döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix) Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Rotated Component Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matrisi) 1.faktörde 13 maddenin, 2. faktörde 12 maddenin, 3. faktörde 6 ve 4. faktörde 6 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. Bunula birlikte toplam varyansın açıkladığı oranın yüksek olması beklenmektedir (Meyers vd., 2016). %71 olarak belirlenen bu oran yeterli görülmektedir (Scherer vd., 1988).

Faktör yükleri için, 0.30-0.60 arası yük değerleri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanırken, 0.60 ve üstü yük değerleri yüksek olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ölçekte yer alan 37 maddeye ilişkin faktör yük değerleri 0.525 – 0.814 arasında değişmektedir. 1. faktörde 0.587 – 0.713, 2. faktörde yük değerleri 0.564 – 0.727, 3. faktörde yük değerleri 0.585 – 0.814 arasında ve 4. faktörde yük değerleri 0.525 – 0.766 arasında değişmektedir. Ölçekteki yük değerleri incelendiğinde genel olarak orta ve yüksek durumda olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört alt boyutlu olduğu ve bu durumun ölçeğin hazırlanması aşamalarında görüşme sorularına alınan cevaplar ve literatür taraması sonucu oluşturulan alt boyutları genel olarak yansıttığı görülmektedir.

İlk faktör sorularında “Uzaktan eğitimin sosyal yönü hakkında yeterli farkındalığa sahip olduğumu düşünürüm.”, “Uzaktan eğitimde sosyal yönümü, öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmada yeterli olduğunu düşünürüm.”, “Uzaktan eğitimde sosyal yönümü öğrenme toplulukları oluşturmak için kullanmada kendime güvenirim.” İfadeleri yer aldığı için ve öğretmenlerin sosyal yönüne yönelik yeterlik gözlemlendiğinden “sosyal yön” ismi verilmiştir. Öğrenmeyi destekleyen sıcak, samimi ve sosyal bir ortam yaratmak için sosyal yönü etkili bir öğretmen gereklidir.

İkinci faktör soruları “Uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri konusunda kendime güvenirim”, “Uzaktan eğitimde öğrenmeye yardımcı çeşitli tekniklerle öğrenciyi etkili bir biçimde değerlendirmede yeterliyim”, “Uzaktan eğitim derslerimde çağdaş öğrenme teknikleri kullanımında kendime güvenirim” şeklinde maddeler yer aldığı ve öğretim yöntemleri ve değerlendirmeyi kapsadığı için “öğretim süreci” ismi verilmiştir. Kuşkusuz, uzaktan eğitimde öğretmenin en önemli rollerinden biri, öğretim sürecini kolaylaştırıcı misyonudur (Koçoğlu, 2020). Öğrenme sorumluluğunun çoğu bir antrenör, kolaylaştırıcı ve öğretmen olarak görev yapan eğitimci aracılığı ile öğrenciye

verilir. Bunu sistemin iyi çalışabilmesi için öğretmenin öğretim sürecinde yeterli olması beklenmektedir.

Üçüncü faktör bireysel gelişim ve yasal konuları içerdiği için “bireysel ve yasal farkındalık” adını almıştır. “Okulumun ve çalışma arkadaşlarımda içinde olduğu uzaktan eğitim ortamlarını anlamakta kendimi yeterli buluyorum”, “Dijital ortamda fikri mülkiyet ve telif hakkı ile ilgili temel bilgilere sahip olduğuma inanıyorum”, “Uzaktan eğitim becerilerimi artırmak için çaba harcamakta kendime güvenirim” gibi maddeleri içermektedir.

Son olarak dördüncü faktör uzaktan eğitimde kullanılan teknolojileri kapsadığı için “uzaktan eğitim teknolojileri” olarak adlandırılmıştır. “Uzaktan eğitimde yazılı, sesli ve görüntülü iletişim araçlarının kullanımı konusunda kendime güvenirim”, “Eş zamanlı ve eş zamansız dersler için gerekli teknik donanım ve yazılıma erişmekte kendime güvenirim”, “Canlı derste öğrencilere teknolojik destek sağlamada yeterlik sahibiyim”, “Uzaktan eğitimde eğitsel oyunları ve sosyal medyayı etkileşimli stratejiler olarak kullanmada kendime güvenirim”, “Uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçekliği kullanarak gerçek yaşam deneyimi sunmada kendime güvenirim”, Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğuma inanıyorum” maddeleri “uzaktan eğitim teknolojileri” faktörüne ait maddelerdir.

6.1.5.2. Ölçeğe Ait Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında aday maddelerin dayandığı kaynaklar ve gerekçeleri literatüre dayandırılmıştır. Ek.4’ te verilen tabloda maddeler, kullanma gerekçeleri ve literatürde dayandırılan kaynaklar yer almaktadır. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerden üst ve alt grupta yer alanların cevapları ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Faktör analizi sonucunda belirlenen tüm maddelerin alt ve üst grup farkının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliliği ölçeğinin "Sosyal yön" alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlilik analizi sonuçları tablo 6' de verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin, öğretmenlerin sosyal yönleri hakkında yeterliklerine yönelik maddeler olduğu anlaşılmıştır ve bu nedenle bu faktör “Sosyal yön” olarak adlandırılmıştır. Sosyal yön faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .58 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 6. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 1. Alt Boyutuna (Sosyal Yön) Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Maddeler	Varimax Faktör Yüğü	Ortak Faktör Varyansı	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	t	p	Madde Silindiğinde Oluşan Cranbach Alfa
1. Faktör	A1	,713	,693	,771	15,10	0,00	,959
	A2	,709	,659	,746	13,12	0,00	,959
	A3	,700	,600	,734	13,72	0,00	,960
	A4	,687	,731	,795	14,31	0,00	,958
	A5	,678	,723	,811	14,07	0,00	,958
	A6	,665	,770	,842	15,16	0,00	,957
	A7	,660	,753	,827	16,97	0,00	,957
	A8	,657	,654	,778	14,45	0,00	,959
	A9	,636	,732	,828	14,66	0,00	,957
	A10	,635	,662	,777	11,99	0,00	,959
	A11	,635	,732	,795	11,56	0,00	,958
	A12	,607	,718	,818	15,10	0,00	,958
	A13	,587	,684	,795	13,12	0,00	,958

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliği ölçeğinin "Öğretim süreci" alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları tablo 11' de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde ikinci faktörde yer alan maddelerin, öğretmenlerin öğretme ve değerlendirme süreçleri konusunda yeterliklerine yönelik maddeler olduğu anlaşılmıştır ve bu nedenle bu faktör "Öğretim süreci" olarak adlandırılmıştır. Öğretim süreci faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 7. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 2. Alt Boyutuna (Öğretim Süreci) Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Maddeler	Varimax Faktör Yüğü	Ortak Faktör Varyansı	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	t	p	Madde Silindiğinde Oluşan Cranbach Alfa
2. Faktör	B1	,727	,679	,794	13,60	0,00	,961
	B2	,722	,775	,849	14,96	0,00	,960
	B3	,711	,696	,807	12,89	0,00	,961
	B4	,671	,770	,842	12,40	0,00	,960
	B5	,648	,723	,823	14,15	0,00	,961
	B6	,644	,693	,789	12,71	0,00	,961
	B7	,603	,723	,816	12,82	0,00	,961
	B8	,589	,720	,821	14,63	0,00	,961
	B9	,587	,720	,820	13,88	0,00	,961
	B10	,584	,707	,757	10,35	0,00	,962
	B11	,569	,778	,831	12,74	0,00	,960
	B12	,564	,738	,825	14,17	0,00	,960

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliği ölçeğinin "bireysel ve yasal farkındalık" alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları tablo

8' de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde üçüncü faktörde yer alan maddelerin, öğretmenlerin yasal konulardaki bilinçleri ve bireysel beceri farkındalıkları konusunda yeterliklerine yönelik maddeler olduğu anlaşılmıştır ve bu nedenle bu faktör “Bireysel ve yasal farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Bireysel ve yasal farkındalık faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .58 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 8. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 3. Alt Boyutuna (Bireysel Ve Yasal Farkındalık) Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Maddeler	Varimax Faktör Yüğü	Ortak Faktör Varyansı	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	t	p	Madde Silindiğinde Oluşan Cranbach Alfa
3. Faktör	C1	,814	,816	,810	10,17	0,00	,893
	C2	,809	,799	,792	9,49	0,00	,896
	C3	,641	,614	,677	11,46	0,00	,913
	C4	,639	,639	,731	10,13	0,00	,904
	C5	,628	,688	,761	12,41	0,00	,900
	C6	,585	,758	,804	12,22	0,00	,894

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliği ölçeğinin "uzaktan eğitim teknolojileri" alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları Tablo 9' da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde dördüncü faktörde yer alan maddelerin, uzaktan eğitimde kullanılacak bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik maddeler olduğu anlaşılmıştır ve bu nedenle bu faktör “Uzaktan eğitim teknolojileri” olarak adlandırılmıştır. Uzaktan eğitim teknolojileri faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .52 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 9. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin 4. Alt Boyutuna (Uzaktan Eğitim Teknolojileri) Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Maddeler	Varimax Faktör Yüğü	Ortak Faktör Varyansı	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	t	p	Madde Silindiğinde Oluşan Cranbach Alfa
4. Faktör	D1	,766	,667	,727	13,927	0,00	,893
	D2	,667	,673	,732	13,974	0,00	,896
	D3	,647	,718	,780	12,250	0,00	,913
	D4	,629	,695	,674	11,498	0,00	,904
	D5	,575	,717	,787	14,552	0,00	,900
	D6	,525	,668	,757	13,751	0,00	,894

Her bir faktöre ve toplama ait iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve yüksek bulunmuştur. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik ölçeğinden elde edilen puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve sıralanmış puanlara göre üst %27'lik (n = 85) ve alt % 27'lik (n = 85) iki grup oluşturulmuştur. Tablo 6, 7, 8

ve 9 incelendiğinde, ölçekte yer alan her bir maddenin puanlarına göre belirlenen üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda tüm maddelerde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Her faktörün açıkladığı varyans ve alfa katsayıları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Ve Alt Faktörlerinin Açıkladığı Madde Sayısı, Varyans Oranları Ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Açıkladığı Varyans	Alfa
Faktör 1	13	% 60,11	,961
Faktör 2	12	% 4,56	,964
Faktör 3	6	% 3,42	,915
Faktör 4	6	% 1,08	,906
Toplam	37	% 71,03	

Analiz sürecinde dik döndürme yöntemlerinden yaygın olarak kullanılan varimax yöntemi kullanılmıştır. Dik döndürme yöntemi, maddelerin birbiriyle ilişkili bir durumu mevcut olmadığı ve verilerin kolay kontrol edilebilir birimlere ayırarak veri azaltmak durumu söz konusu olduğunda kullanılır (Can, 2017). Analiz verilerine göre, ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği ve bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Faktör yükleri, en büyük iki değeri arasındaki fark 0.10'dan az ve faktör yükleri 0.40'dan küçük olan 21 madde adım adım faktör analizi yenilenerek ölçekten çıkarılmıştır (Çokluk vd., 2012). Maddeler çıkarıldıktan sonra, faktör analizi sonucunda 4 alt boyut elde edilmiştir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir (Sharma, 2017). Bartlett testi (Bartlett test of Sphericity) korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test eder. Analize devam edilebilmesi için "Korelasyon matrisi birim matrisidir" sıfır hipotezinin reddedilmesi gerekir. Eğer sıfır hipotezi reddedilirse, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu, başka bir ifadeyle veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010).

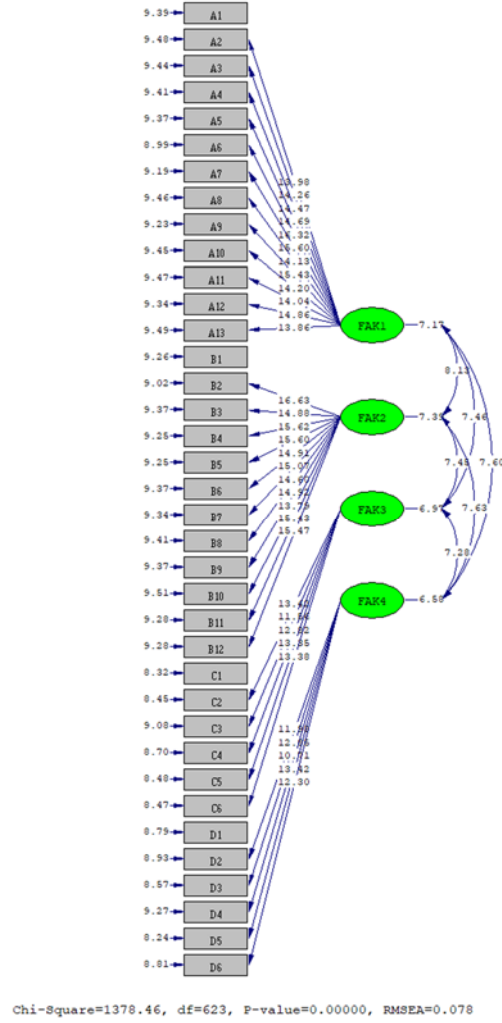
6.1.5.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliği ölçeğine ilişkin temel faktörler, açımlayıcı faktör analizi ile tespit edilmiş olmakla birlikte, belirlenen faktörlerin hedeflenen kültürde doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya çıkarmak, ölçeğin genel yapısına ait model ve ilgili ölçeğin uzaktan eğitim özyeterliğini ne düzeyde karşıladığına dair bilgiler birinci ve ikinci derece doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ortaya koyulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir temele dayanarak birçok

değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlayan bir analizdir. Yapılan bu analiz ve gizli değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı tavsiye edilen bu modelle, gözlenen verinin ne kadar uyduğuna dair sonuçlar ortaya konabilir. Bir başka söylemle doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak elde edilen ölçüm modelinin hedefi, ortaya konan veya ölçülen değişikliklerin, göstergelerin altta yatan gizil değişkenleri ne derecede iyi temsil ettiklerini ortaya koymaktır (Erkorkmaz vd., 2013).

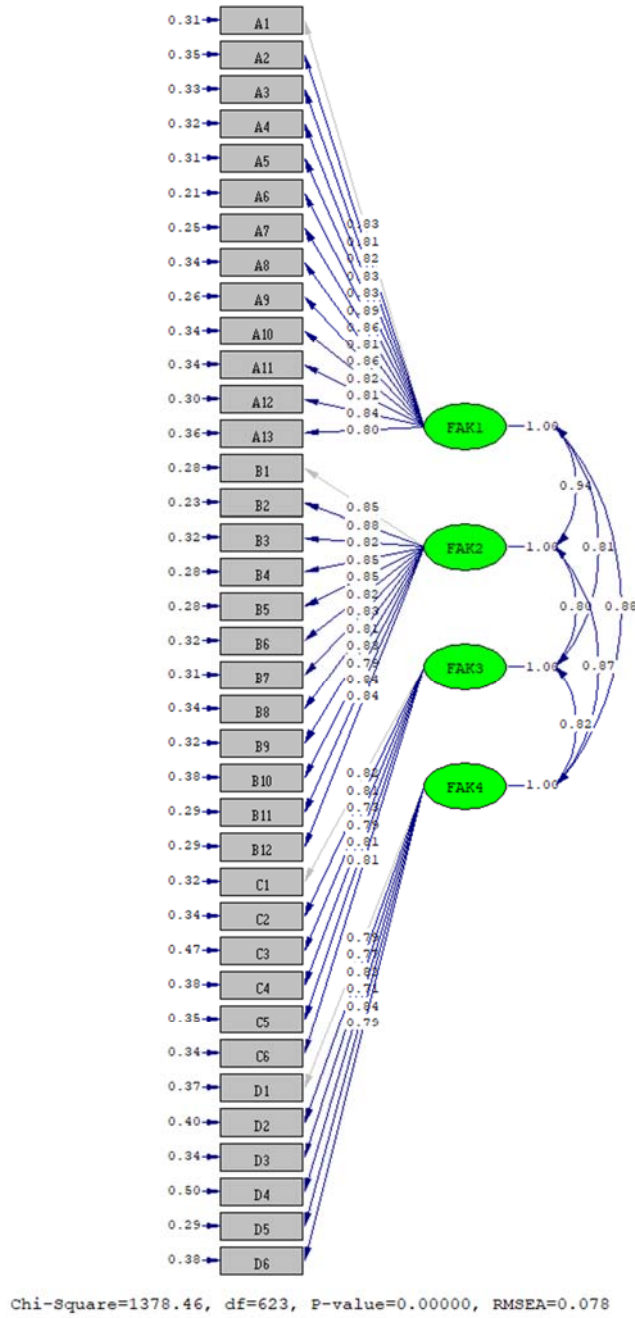
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konan uzaktan eğitim özyeterliği ölçeğinin dört faktörlü yapısı için birinci düzey (first/lower order) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra elde edilen nihai ölçek doğrulayıcı faktör analizi yapmak için açımlayıcı faktör analizinden farklı örneklem grubu evrenden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile 200 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Uzaktan eğitim özyeterliği için açımlayıcı faktör analizi ile kurulan modelin doğrulanması birinci ve ikinci düzey olarak yapılmış ve uyum değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin kalan 37 maddesi 200 ortaokul öğretmenine uygulanarak, alınan veriler doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile, faktör yapısının .05 düzeyinde anlamlılığı araştırılmış ve bulunan sonuçlar diyagram Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği İçin Birinci Sıralı Dfa Modeli ve Madde Faktör Bağlılıkları



Şekil 3' e bakıldığında ölçme modelindeki yöntemlerin ve faktör yapısının .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülür. Faktör yük ve hata varyansları da anlamlı şekilde sıfırdan farklı bulunmuştur. Faktör yapısına ve hata varyanslarına ait yapı Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. UEÖ'nün Üç Faktörlü Yapısına İlişkin Faktör Yapısı Ve Hata Varyansları

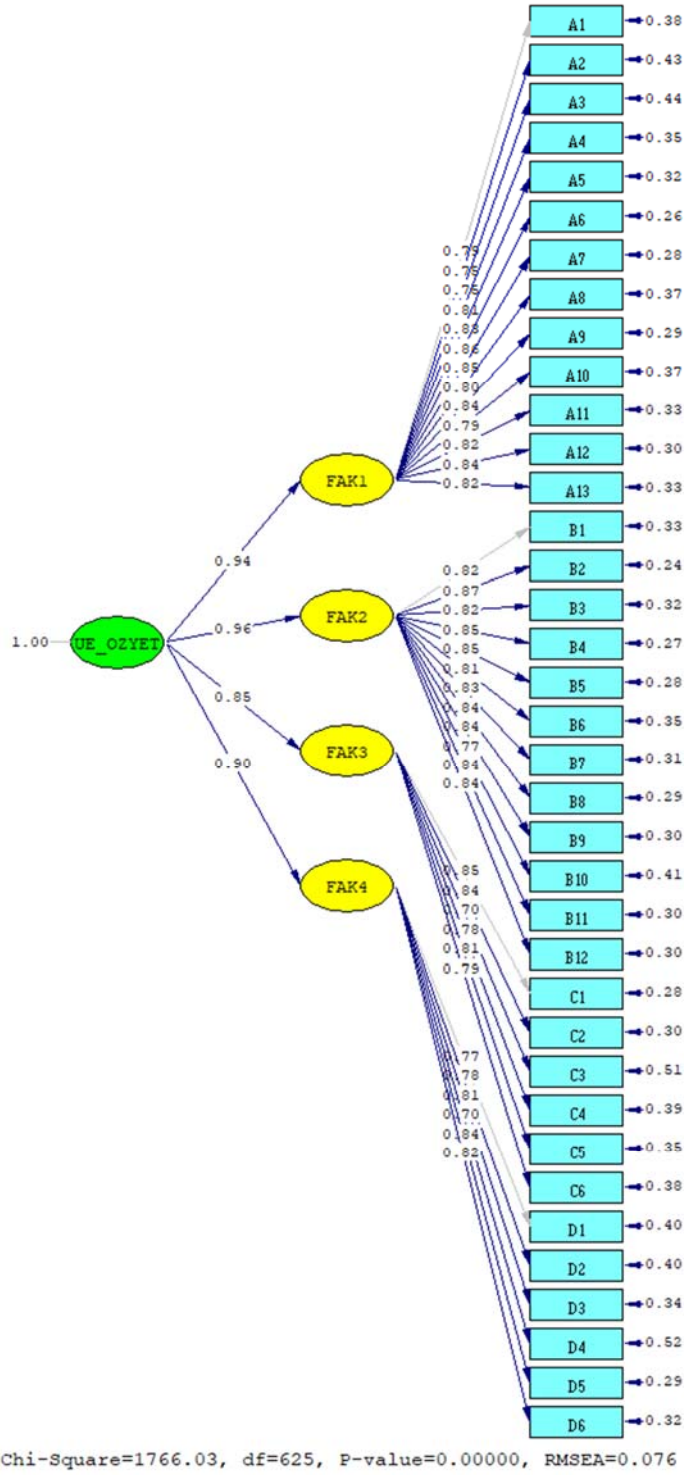


Şekil 4'e bakıldığında ölçek F1, F2, F3 ve F4 alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin standardize edilmiş faktör yükleri .48 ile .76 arasında farklılaşmaktadır. Hata varyanslarına bakıldığında .17 ile .53 arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Yapılan hesaplamalar ile Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği'nin dört alt boyutunun birbirinden ayrı olarak puanlama yapılabileceği görülmüştür. Fakat Öğretmenler İçin Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği'nin, alt boyutları ile birlikte tek bir genel bütünlüğü oluşturması ve toplam bir uzaktan eğitim özyeterlik puanı vermesi de

beklenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenler için Uzaktan Eğitim özyeterliği ölçeğinin alt ölçekleri ile tek bir Uzaktan Eğitim özyeterliği yapısına yönelme durumu ve faktöriyel geçerliğinin tespiti için ikinci sıralı DFA (second order CFA) uygulanmıştır (Yurdugül, 2007). Öğretmenler için uzaktan eğitim özyeterliği ölçeği dört alt boyutu ile tek uzaktan eğitim özyeterliği ortak yapısını oluşturup oluşturmadığını belirlemek için kurulan model DFA ile test edilmiştir. İkinci sıralı DFA sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler için uzaktan eğitim özyeterliği ölçeğinin 37 maddesinin, faktör yüklerinin 0.70 ile 0.87 arasında gerçekleştiği görülmektedir. Diyagramda değişkenlerin t değerleri incelenmiş ve kırmızı renkte bir değere rastlanmamıştır. Bu görünüm, değişkenler ve örtük değişkenler arası ilişkinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2020). Yapılan ikinci sıralı DFA sonucunda, Ortaokul Öğretmenleri için Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği'nin 37 maddesi alt boyutları ile birlikte “uzaktan eğitim özyeterliği” yapısını ölçebileceği sonucuna varılmıştır. Yapılan hesaplamalardan sonra ortaya çıkan standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata varyansı bilgilerini barındıran diyagram Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği İkinci Sıralı DFA Modeli ve Madde Faktör Bağlılıkları



Kuramsal model ile veri arasındaki uyumu karşılaştırmak için hesaplanan modele ait uyum indeksleri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. UEÖ Ölçeği Ölçüm Modeline Ait Hesaplanan Uyum İndeksleri

	Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Hesaplanan Modele Ait Uyum İndeksleri
1	¹ χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	2.21
2	² AGFI	$.85 \leq AGFI \leq .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	.74
3	³ GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	.77
4	³ CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	.98
5	³ NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	.98
6	³ NNFI (TLI)	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	.98
7	³ RFI	$.90 \leq RFI \leq .95$	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	.97
8	³ IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	.98
9	⁴ RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	.07
10	⁴ SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.00 \leq SRMR \leq .05$	.04
11	⁵ PNFI	$.50 \leq PNFI \leq .95$	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	.91
12	⁶ PGFI	$.50 \leq PGFI \leq .95$	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	.68

Kaynak: Kline, (2014), Schermelleh-Engel & Moosbrugger, (2003), Baumgartner & Homburg, (1996) ; Bentler, (1980) ; Bentler & Bonnet, (1980); Mars vd.(2006) , Browne & Cudeck, (1993) , Hu & Bentler, (1999) , Meyers, vd.(2016)

Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde geçerliğe ilişkin çeşitli model uyum indeksleri elde edilir. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksinin kullanılması önerilir. Bunlardan en sık kullanılanları: Ki-kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyi İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR)' dir (Büyüköztürk vd., 2004).

Tablo 11'deki UEÖ uyum indeksleri sonuçlarına bakıldığında, hesaplanan χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı $1378,26/623=2.21$ 'dir. Ki-kare, orijinal değişkene ait matrisin önerilen matristen farklı olup olmadığını test etmede kullanılan bir uyum iyiliği indeksidir. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı oldukça

önemlidir. x^2/sd oranının üçten küçük olmasının uyumun bir göstergesi sayıldığı (Kline, 2014) dikkate alındığında 2.21'in kabul edilebilir bir oran olduğu anlaşılmaktadır.

Ortalama hata karekök değeri (RMSEA) önerilen modelin parametreleri arasındaki kovaryans matrisiyle örnekleme gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans matrisi arasındaki farka (hata) dayanan bir uyum ölçüsüdür. RMSEA değerinin .00 ile .05 arasında olması mükemmel bir uyumun varlığını, .05 ile .08 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir (Browne & Cudeck, 1992). Bu çalışmada elde edilen RMSEA değeri .07 olup, bu kabul edilebilir bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), modelin uyumunu ya da yeterliğini genellikle bağımsızlık modeli ya da yokluk modeli (null) olarak adlandırılan ve değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayan temel bir modelle karşılaştırarak verir. Bu indeks için belirlenen .95-1.00 aralığı mükemmel bir uyumun varlığını, .90 - .95 aralığı ise kabul edilebilir uyumun varlığını göstermektedir (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonnet, 1980; Mars vd., 2006). Bu çalışmada hesaplanan karşılaştırmalı uyum indeksi değeri .98'dir. Elde edilen bu değer mükemmel bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

Uyum iyiliği indeksinin (GFI), .95-1.00 aralığı mükemmel bir uyumun varlığını, .90 - .95 aralığı ise kabul edilebilir uyumun varlığını göstermektedir (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonnet, 1980; Mars vd., 2006). Bu çalışmada elde edilen GFI değeri .77 olup bu değer düşük uyumun var olduğunu göstermektedir.

Düzenlenmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) için belirlenen değerlerden .90 - 1.00 aralığı mükemmel bir uyumun varlığını, .85 - .90 aralığı ise kabul edilebilir uyumun varlığını göstermektedir (Schermele-Engel vd., 2003). Çalışmada hesaplanan AGFI değeri .74 olup elde edilen bu değer düşük uyum gösterdiği söylenebilir.

Sharma vd., (2005), GFI değerinin örneklem sayısına göre değişebileceğini bu nedenle de değerlendirmede göz ardı edilebileceğine değinmiştir. Bu nedenle GFI ve AGFI değerleri göz ardı edilmiştir.

Artık ortalamaların karekökü (RMR) ve standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR), evrene ait kovaryans matrisleri ile evrene ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarını gösterir. SRMR .00 - .05 aralığı mükemmel bir uyumun varlığını, .05 - 1.00 aralığı ise kabul edilebilir uyumun varlığını göstermektedir

(Browne & Cudeck, 1992). Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen .04 SRMR değeri ise mükemmel bir uyumun varlığını göstermektedir.

Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), bağımsızlık modelinin χ^2 değeri ile modelin χ^2 değerinin karşılaştırılması yoluyla model tahminlemesinin değerlendirilmesidir. Bu değer .95-1.00 aralığı mükemmel bir uyumun varlığını, .90 - .95 aralığı ise kabul edilebilir uyumun varlığını göstermektedir (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonnet, 1980; Mars vd., 2006). Bu çalışmada ise .98 çıkan NFI değeri mükemmel uyum değeri sergilemektedir.

Tutarlı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI), normlaştırmış uyum indeksi (NFI)'nin değiştirilmiş bir halidir:

$$PNFI = \frac{sd_t}{sd_i} NFI$$

PNFI .00 ile 1.00 aralığında değer almakla birlikte, yüksek değerler daha iyi bir uyumun varlığını gösterir (Hu & Bentler, 1999). Alternatif modeller arasında seçim yapabilmek için kullanılan bu indeks çalışmada .91 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenler için uzaktan eğitim özyeterliği ölçeğinin dört alt boyutu (f1, f2, f3 ve f4) ile birlikte tek bir uzaktan eğitim özyeterliği temel yapısını meydana getirdiğini test etmek amacıyla belirlenen model DFA ile analiz edilmiştir. Elde edilen tüm değerler ile beklenen kritik değerler karşılaştırıldığında, çalışmada elde edilen değerlerin mükemmel uyum indeksleri ve iyi uyum indeksleri gösterdikleri görülmektedir. Kurulan ölçüm modeli ile temel parametre tahminleri modeli verilerle uyum sağlamıştır. Yukarıda verilen durumlar ve elde edilen uyum katsayıları kıyaslandığında, ölçek maddelerinin ilgili alt boyutların yanı sıra uzaktan eğitim özyeterliği yapısıyla olan modelinin doğrulandığı yargısına ulaşılmıştır.

6.1.6. Ölçeğin Son Halinin Hazırlanması

Ortaokul Öğretmenleri için Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği'nin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları Sosyal Yön alt boyutu için 0.961, Öğretim Süreci alt boyutu için 0.964, Bireysel ve Yasal Farkındalık alt boyutu için 0.915 ve Uzaktan Eğitim Teknolojileri alt boyutu için 0.906 olarak elde edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

İlk olarak 58 maddeden oluşan taslak ölçekten, analizler sonunda 21 madde çıkarılmıştır. 37 madde, 4 alt boyut ve 5'li likert tipinde olup 4 faktörünün toplam

varyansın %70.57'sini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak 37 maddeden oluşan Ortaokul Öğretmenleri İçin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği geliştirilmiştir. Uzaktan eğitim özyeterlikleri ölçeğinden en düşük 37; en yüksek 185 puan alınabilmektedir. Ölçek alt boyutları ile birlikte toplam puan elde edilerek kullanılabilir. Ölçekte toplam puana bakıldığında 37-86 aralığında düşük, 87-136 aralığında orta ve 137-185 aralığında ise yüksek düzey tespit edilebilir. Ölçeğin uygulanmasında herhangi bir özel durum yoktur. Tüm ortaokul öğretmenlerine gönüllülük esasına bağlı olarak uygulanabilir.

6.2. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla geliştirilmiş olan Ortaokul Öğretmenleri için Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçek Sosyal Yön, Öğretim Süreci, Bireysel ve Yasal Farkındalık ve Uzaktan Eğitim Teknolojileri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek bu dört alt boyutu ölçmekle birlikte ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini de ölçmektedir. Ölçek, (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Çok Az Katılıyorum (3) Bazen Katılıyorum (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte alınan yüksek puan uzaktan eğitim özyeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uyguladığımız ölçek, sonuçlarına göre yüksek düzeyde güvenilirdir. ($\alpha=.95$, $.80 < \alpha < 1.00$). Uzaktan eğitim özyeterlikleri ölçeğinden en düşük 37; en yüksek 185 puan alınabilmektedir. Ölçek alt boyutları ile birlikte toplam puan elde edilerek kullanılabilir. Uzaktan eğitim özyeterlik ölçeğinde katılım düzeyi aralığı 0.8 ve 1-1.79 aralığı "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.80-2.59 aralığı "Çok Az Katılıyorum", 2.60-3.39 aralığı "Bazen Katılıyorum", 3.40-4.19 "Katılıyorum" ve 4.20-5.00 aralığı "Kesinlikle Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

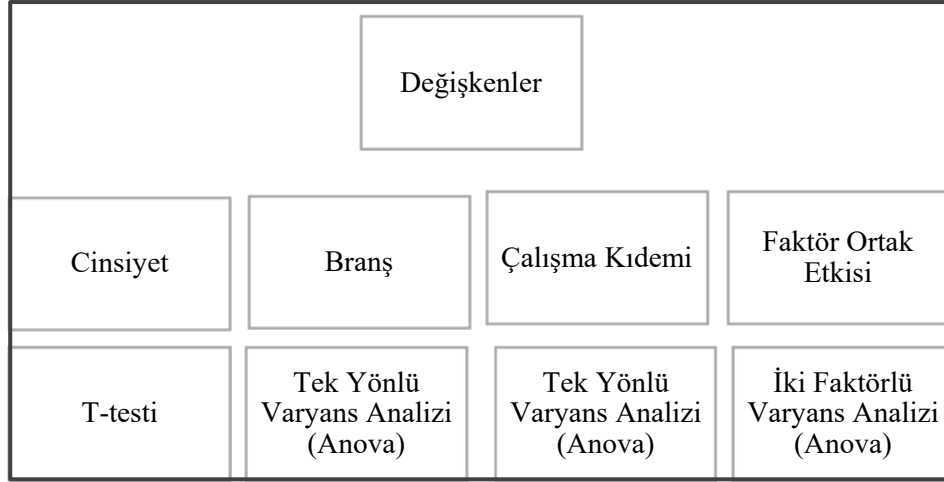
7. VERİ ANALİZİ

Araştırmanın bu kısmında yapılan veri analizlerine yer verilmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliklerinin belirlenmesi aşamasında ise normallik analizi, betimsel analiz, t-testi, anova ve Cronbach alpha analizleri yapılmıştır.

Verilerin analizi sırasında maddelerin tamamı için frekans ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin ve alt boyutlarının, cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığı

belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler t-testi analizi kullanılmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin ve alt boyutlarının, branş, çalışma kıdemi ve uzaktan eğitime katılmış olma durumu açısından anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler tek yönlü varyans analizi ve alt boyutların ortak etkisine bakmak için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sürecine şekil 6’da yer verilmiştir.

Şekil 6. Verilerin Çözümleme Ve Yorumlanma Süreci



7.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER

Araştırmada öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Yapılan normallik analizlerin sonuçlarına göre yapılacak testler belirlenmeye çalışılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklere tablo 12 ve 13’te yer verilmiştir.

Tablo 12. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Puanlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	\bar{x}	O.D	T.D	S.S	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Yön	400	53,49	52	52	7,64	-,49	,37
Öğretim Süreci	400	45,29	44	44	6,10	-,38	,36
Bireysel ve Yasal Farkındalık	400	24,84	25	24	3,82	-,92	1,79
Uzaktan Eğitim Teknolojileri	400	23,09	24	24	4,12	-,49	,34
Toplam	400	150,87	149	148	19,96	-,47	,60

İdeal normal dağılım eğrisinin, ortancası, ortalaması ve tepe değeri aynıdır (Can, 2017). Elde edilen sonuçlara bakıldığında normale yakın bir dağılım gibi görünse de çarpıklık ve basıklık değerleri daha detaylı bilgi vermektedir. Ortaokulda görev yapan

öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında normal dağılım sergilediği görülmektedir (kurtosis: -,47, skewness:.60,).

Tablo 13. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeğinin Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt Değişkenler	n	\bar{x}	O.D	S.S	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	207	148,89	148	19,64	-,47	1,02
	Erkek	193	153	150	20,14	-,50	,28
Kıdem	0-10 yıl	181	150,81	150	20,64	-,67	1,09
	11-20 yıl	172	151,86	149	19,77	-,31	,20
	21 yıl ve üzeri	47	147,51	148	17,94	-,26	-,25
Branş	Matematik	67	149,78	148	20,13	-,30	,33
	Türkçe	63	153,40	150	16,87	-,41	,23
	Fen Bilimleri	53	147,36	147	15,31	-,50	,07
	Sosyal Bilgiler	35	148,66	149	19,73	-,44	,10
	Yabancı Dil	51	153,65	154,50	22,58	-,93	1,86
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36	151,19	152	21,06	-1,85	-,62
	Bilişim Teknolojileri	16	169,13	174	15,71	-,61	-1,46
	Rehberlik	17	142,12	150	19,31	-,915	-,857
	Beden Eğitimi	21	148,14	147	24,85	-1,16	1,63
	Görsel ve İşitsel Beceriler	20	147,05	162,50	25,46	-,477	-,1,43
	Teknoloji ve Tasarım	21	151,71	139,50	16,02	-1,08	1,72

Tablo 12 ve 13' e bakıldığında ölçeğe ilişkin ortalama, mod ve medyan değerlerinin oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarının ve değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının değerlerine bakıldığında sonuçların ± 1.96 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerinin ± 1.96 arasında olması, araştırma grubunda katılımcı sayısının yüksek olduğu durumlarda, normallik varsayımını sağlamaktadır (Tabachnick vd., 2007). Bulunan verilerin normallik varsayımını karşıladığı, yüksek çarpıklık ve basıklık durumlarının olmadığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ

Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlarına Ait, Frekans, Aritmetik Ortalama Değerleri ve Katılma durumunu içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 14. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlarına Ait, Frekans, Aritmetik Ortalama Değerleri ve Katılma Düzeyleri

Alt boyut	Maddeler		1	2	3	4	5	\bar{x}	K.D
Bireysel ve yasal farkındalık	M1. Bakanlığın ve okulun uzaktan eğitim yönetim sistemini anlamakta kendimi yeterli buluyorum.	f	5	18	37	200	140	4,13	Katılıyorum
		%	1,3	4,5	9,3	50	35		
	M2. Okulumun ve çalışma arkadaşlarımda içinde olduğum uzaktan eğitim ortamlarını anlamakta kendimi yeterli buluyorum.	f	5	13	39	204	139	4,14	Katılıyorum
		%	1,3	3,3	9,8	51	34,8		
	M3. Dijital ortamda fikri mülkiyet ve telif hakkı ile ilgili temel bilgilere sahip olduğuma inanıyorum.	f	5	17	87	173	118	3,95	Katılıyorum
		%	1,3	4,3	21,8	43,3	29,5		
	M4. Uzaktan eğitim becerilerimi artırmak için çaba harcamakta kendime güvenirim.	f	5	6	35	205	149	4,21	K.K
		%	1,3	1,5	8,8	51,2	37,3		
	M5. Uzaktan eğitimde branşım ile ilgili içerik alanları yeterliğine sahip olduğumu düşünürüm.	f	2	11	52	209	126	4,11	Katılıyorum
		%	,5	2,8	13	52,3	31,5		
	M6. Uzaktan eğitimde yazılı, sesli ve görüntülü iletişim araçlarının kullanımı konusunda kendime güvenirim.	f	2	9	37	180	172	4,27	K.K
		%	,5	2,3	9,3	45	43		
Uzaktan eğitim teknolojileri	M7. Eş zamanlı ve eş zamansız dersler için gerekli teknik donanım ve yazılıma erişmekte kendime güvenirim.	f	5	19	93	188	95	3,87	Katılıyorum
		%	1,3	4,8	23,3	47	23,8		
	M8. Canlı derste öğrencilere teknolojik destek sağlamada yeterlik sahibiyim.	f	6	24	98	170	102	3,84	Katılıyorum
		%	1,5	6	24,5	42,5	25,5		
	M9. Uzaktan eğitimde eğitsel oyunları ve sosyal medyayı etkileşimli stratejiler olarak kullanmada kendime güvenirim.	f	3	13	96	194	94	3,90	Katılıyorum
		%	,8	3,3	24	48,5	23,5		
	M10. Uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçekliği kullanarak gerçek yaşam deneyimi sunmada kendime güvenirim.	f	9	47	111	168	65	3,58	Katılıyorum
		%	2,3	11,8	27,8	42	16,3		

Tablo 14. (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliliği Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlarına Ait, Frekans, Aritmetik Ortalama Değerleri ve Katılma Düzeyleri

Alt boyut	Maddeler		1	2	3	4	5	\bar{x}	K.D
	M11. Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğuma inanıyorum.	f	1	20	81	195	103	3,94	Katılıyorum
		%	,3	5	20,3	48,8	25,8		
	M12. Geçerli ve yararlı izlenceler(sunular) oluşturmada yeterli olduğumu düşünürüm.	f	4	16	85	192	103	3,93	Katılıyorum
		%	1	4	21,3	48	25,8		
	M13. Uzaktan eğitimde öğrencileri motive edecek ve öğrenme sürecine dahil edebilecek yeterliklere sahibim.	f	1	4	69	202	124	4,11	Katılıyorum
		%	,3	1	17,3	50,5	31		
	M14. Uzaktan eğitimde öğrencileri ders materyalleri hakkında bilgilendirmede kendime güvenirim.	f	0	6	44	213	137	4,20	K.K
		%	0	1,5	11	53,3	34,3		
	M15. Uzaktan eğitim derslerimde çağdaş öğrenme teknikleri kullanımında kendime güvenirim.	f	0	6	63	211	120	4,11	Katılıyorum
		%	0	1,5	15,8	52,8	30		
	M16. Uzaktan eğitimde derslerdeki öğrenme süreçlerinde öğrencilere iyi bir rehber olma yeterliğine sahibim.	f	2	9	46	219	124	4,13	Katılıyorum
		%	,5	2,3	11,5	54,8	31		
	M17. Uzaktan eğitim için çeşitli iletişim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünürüm.	f	2	4	52	224	118	4,13	Katılıyorum
		%	,5	1	13	56	29,5		
	M18. Canlı ders sınıflarında, grup ve iş birliği öğretimi faydalı hale getirmekte kendime güvenirim.	f	2	6	75	213	104	4,02	Katılıyorum
		%	,5	1,5	18,8	53,3	26		
	M19. Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenimlerini yönetebilmeleri için onların aktivitelerini yönlendirmede kendime güvenirim.	f	1	6	61	223	109	4,08	Katılıyorum
		%	,3	1,5	15,3	55,8	27,3		
	M20. Uzaktan eğitimde öğretimin etkililiğini değerlendirmede kendime güvenirim.	f	0	8	64	221	107	4,06	Katılıyorum
		%	0	2	16	55,3	26,8		
	M21. Uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretmede kendime güvenirim.	f	1	5	68	202	124	4,10	Katılıyorum
		%	,3	1,3	17	50,5	31		
	M22. Uzaktan eğitimde yasal ve etik konularda örnek davranışlar sergilediğimi düşünürüm.	f	2	5	40	190	163	4,26	K.K
		%	,5	1,3	10	47,5	40,8		
	M23. Uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri konusunda kendime güvenirim.	f	0	5	61	200	134	4,15	Katılıyorum
		%	0	1,3	15,3	50	33,5		
	M24. Uzaktan eğitimde öğrenmeye yardımcı çeşitli tekniklerle öğrenciyi etkili bir biçimde değerlendirmede yeterliyim.	f	0	6	77	208	109	4,05	Katılıyorum
		%	0	1,5	19,3	52	27,3		

Tablo 14. (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliği Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlarına Ait, Frekans, Aritmetik Ortalama Değerleri ve Katılma Düzeyleri

Alt boyut	Maddeler		1	2	3	4	5	\bar{x}	K.D
Sosyal Yön	M25. Uzaktan eğitimde öğrencilere beceri alıştırmaları etkinlikleri yaptırmada yeterlik sahibiyim.	f	2	13	92	197	96	3,93	Katılıyorum
		%	,5	3,3	23	49,3	24		
	M26. Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler ile ilgili etkili bir ön değerlendirme yaptığımı düşünürüm.	f	2	16	87	204	91	3,91	Katılıyorum
		%	,5	4	21,8	51	22,8		
	M27. Uzaktan eğitimde yapılmış örnek ödevleri sınıf ile paylaşım sınıfın bilgi sahibi olmasında yeterliyim.	f	1	17	70	195	117	4,02	Katılıyorum
		%	,3	4,3	17,5	48,8	29,3		
	M28. Önemli ödev teslim zamanlarını çevrimiçi ortamda öğrencilere hatırlatacak yeterliğe sahibim	f	2	15	46	181	156	4,18	Katılıyorum
		%	,5	3,8	11,5	45,3	39		
	M29. Uzaktan eğitimin sosyal yönü hakkında yeterli farkındalığa sahip olduğumu düşünürüm.	f	2	11	48	212	127	4,12	Katılıyorum
		%	,5	2,8	12	53	31,8		
	M30. Uzaktan eğitimde sosyal yönümü, öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmada yeterli olduğumu düşünürüm.	f	3	12	52	197	136	4,12	Katılıyorum
		%	,8	3	13	49,3	34		
	M31. Uzaktan eğitimde sosyal yönümü öğrenme toplulukları oluşturmak için kullanmada kendime güvenirim.	f	3	11	72	199	115	4,03	Katılıyorum
		%	,8	2,8	18	49,8	28,7		
	M32. Uzaktan öğretime dâhil olan paydaşlarla(veli-öğrenci-okul-öğretmen) iş birliği yapma yeterliğine sahibim.	f	0	10	68	178	144	4,14	Katılıyorum
		%	0	2,5	17	44,5	36		
	M33. Uzaktan eğitim ortamlarında grup üyeleri ile daha çok eğitim hedefine ulaşmak için yeterli gayreti gösterdiğimi düşünürüm.	f	0	7	52	183	158	4,23	K.K
		%	0	1,8	13	45,8	39,5		
M34. Uzaktan eğitimde öğrenciler arasında farklı kültürlerin ne kadar etkili olduğu bilincine sahip olduğumu düşünürüm.	f	0	6	59	190	145	4,18	Katılıyorum	
	%	0	1,5	14,8	47,5	36,3			
M35. Canlı derste oluşabilecek çatışmaları yönetebilme konusunda yeterliyim.	f	1	10	39	201	149	4,21	K.K	
	%	,3	2,5	9,8	50,2	37,3			
M36. Uzaktan eğitimde aktif olarak çevrimiçi varlığımı sürdürme yeterliğine sahibim.	f	1	3	48	210	138	4,20	K.K	
	%	,3	,8	12	52,5	34,5			
M37. Uzaktan eğitimde öğrenciler için hem bilgi sağlayıcı hem de sosyal aracı olarak görev aldığımı düşünürüm.	f	3	8	46	200	143	4,18	Katılıyorum	
	%	,8	2	11,5	50	35,8			

Tablo 14 incelendiğinde, frekansların ortalamaları, her maddenin cevapları dikkate alındığı zaman, “Kesinlikle katılmıyorum” %0.57, “Çok az katılıyorum” %2.86, “Biraz katılıyorum” %15.87, “Katılıyorum” %49.66 ve “Kesinlikle katılıyorum” %31.04 şeklinde hesaplanmıştır. Verilen tüm maddelere ait cevapların ortalaması ise 4,07 hesaplanmıştır. Ölçekte toplam puanın yüksek olması, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN, ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin Ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	S.S.	S.H.	\bar{x}	t	p	η^2
Bireysel ve yasal farkındalık	Kadın	207	3,58	,24	24,63	1,10	,26	
	Erkek	193	4,06	,29	25,06			
Uzaktan eğitim teknolojileri	Kadın	207	4,08	,28	22,48	3,07	,00	,023
	Erkek	193	4,08	,29	23,74			
Öğretim süreci	Kadın	207	6,07	,42	44,71	1,96	,05	
	Erkek	193	6,09	,43	45,91			
Sosyal yön	Kadın	207	7,65	,53	52,92	1,53	,12	
	Erkek	193	7,61	,54	54,10			
Toplam	Kadın	207	19,64	1,36	148,89	2,06	,03	,011
	Erkek	193	20,14	1,44	153			

Tablo 15 incelendiğinde; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, uzaktan eğitim özyeterliği düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t:2.06, p:.03, p<0.05). Yapılan analize göre, kadınların ortalama puanı 148.89 ve erkeklerin ortalama puanları 153’tür. Bu sonuca göre erkeklerin uzaktan eğitim özyeterliği düzeyleri kadınların uzaktan eğitim özyeterliği düzeylerinden daha yüksektir. Etki değerini sonucu yorumlamak için Cohen (2013) tarafından önerilen kriterler kullanılmıştır. Bu kriterlere göre eğer etki değeri şu şekilde hesaplanmıştır; 0.01 = küçük etki, 0.06 = orta etki, 0.14 = büyük etki. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda cinsiyet değişkeni arasında küçük düzeyde etki değeri (eta squared = 0.011) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Alt boyutlar incelendiğinde bireysel ve yasal farkındalık, sosyal yön ve öğretim süreci düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05). Uzaktan eğitim teknolojileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t:3.07, p:.00,

p<0.05). Yapılan analize göre, kadınların uzaktan eğitim teknolojileri ortalama puanı 22.48 ve erkeklerin ortalama puanları 23.74'dir. Bu sonuca göre kadınların uzaktan eğitim teknolojileri alt boyutundaki düzeylerinin, erkeklerin uzaktan eğitim teknolojileri alt boyutundaki düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Etki değerine bakıldığında ise bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri (eta squared = 0.023) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN, KIDEME GÖRE İNCELENMESİ

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin ve alt Boyutlarının kıdeme göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizinin bilgileri içeren Tablo 16 aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Faktörler	Çalıştığı Kıdem	n	\bar{x}	S.S.	S.H.	F	p	Farkın Kaynağı	η^2
Bireysel ve yasal farkındalık	0-10 Yıl	181	24,85	3,89	,28	3,17	,04	2-3	,016
	11-20 Yıl	172	25,17	3,80	,28				
	21 Yıl ve üzeri	47	23,60	3,47	,50				
	Toplam	400	24,84	3,83	,19				
Uzaktan eğitim teknolojileri	0-10 Yıl	181	22,99	3,92	,29	5,68	,00	2-3	,028
	11-20 Yıl	172	23,65	4,34	,33				
	21 Yıl ve üzeri	47	21,40	3,69	,53				
	Toplam	400	23,09	4,13	,20				
Öğretim süreci	0-10 Yıl	181	45,31	6,35	,47	,02	,97		
	11-20 Yıl	172	45,33	6,03	,46				
	21 Yıl ve üzeri	47	45,11	5,53	,80				
	Toplam	400	45,29	6,11	,30				
Sosyal yön	0-10 Yıl	181	53,50	7,92	,58	,01	,98		
	11-20 Yıl	172	53,55	7,60	,57				
	21 Yıl ve üzeri	47	53,30	6,92	1,00				
	Toplam	400	53,50	7,65	,38				
Toplam	0-10 Yıl	181	150,82	20,65	1,53	,87	,41		
	11-20 Yıl	172	151,86	19,77	1,50				
	21 Yıl ve üzeri	47	147,51	17,95	2,61				
	Toplam	400	150,88	19,97	,99				

Tablo 16 incelendiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinde çalıştıkları kıdem açısından aralarında anlamlı bir fark görülmemektedir (p:.41, p>.05).

Bireysel ve yasal farkındalık-Uzaktan eğitim teknolojileri özyeterlik düzeyi alt boyutlarında, 11-20 yıl görev yapanların öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre 11-20 yıl görev yapan öğretmenler lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur($p < .05$). Etki değerine bakıldığında ise bağımsız örneklem t-testi sonucunda bireysel ve yasal farkındalık alt boyutu ile çalışma kıdemleri arasında küçük düzeyde etki değeri ($\eta^2 = 0.016$) ve uzaktan eğitim teknolojileri alt boyutu ile kıdem arasında küçük düzeyde etki değeri ($\eta^2 = 0.028$) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretim süreci ve sosyal yön özyeterlik alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır($p > .05$)

4. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN BRANŞA GÖRE İNCELENMESİ

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin branş açısından alt faktörleri ile birlikte farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Faktörler	Branş	n	\bar{x}	S.S.	S.H.	F	p	Farkın Kaynağı
Bireysel ve yasal farkındalık	Matematik	67	25,07	3,81	,47	2,31	,01	7-10
	Türkçe	63	25,51	3,30	,42			
	Fen Bilimleri	53	24,57	3,44	,47			
	Sosyal Bilgiler	35	24,54	4,38	,74			
	Yabancı dil	51	25,55	3,73	,52			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36	24,56	4,05	,68			
	Bilişim Teknolojileri	16	27,31	2,57	,64			
	Rehberlik	17	23,24	3,36	,82			
	Beden Eğitimi	21	23,62	4,52	,99			
	Görsel ve İşitsel Beceriler	20	22,75	4,79	1,07			
	Teknoloji ve Tasarım	21	24,71	3,26	,71			
	Toplam	400	24,84	3,83	,19			

Tablo 17. (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Faktörler	Branş	n	\bar{x}	S.S.	S.H.	F	p	Farkın Kaynağı
Uzaktan eğitim teknolojileri	Matematik	67	23,33	4,24	,52	3,76	,00	7-1 7-2 7-3 7-4 7-5 7-6 7-8 7-9 7-10
	Türkçe	63	22,65	4,45	,56			
	Fen Bilimleri	53	22,58	2,94	,40			
	Sosyal Bilgiler	35	23,11	3,81	,64			
	Yabancı dil	51	23,59	4,30	,60			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36	23,36	4,37	,73			
	Bilişim Teknolojileri	16	27,69	2,68	,67			
	Rehberlik	17	20,65	3,39	,82			
	Beden Eğitimi	21	23,14	3,92	,85			
	Görsel ve İşitsel Beceriler	20	20,80	4,96	1,11			
	Teknoloji ve Tasarım	21	23,81	3,03	,66			
	Toplam	400	23,09	4,13	,21			
Öğretim süreci	Matematik	67	44,82	5,74	,70	1,95	,03	7-3 7-8
	Türkçe	63	46,37	5,10	,64			
	Fen Bilimleri	53	44,02	4,45	,61			
	Sosyal Bilgiler	35	44,40	6,11	1,03			
	Yabancı dil	51	45,84	7,23	1,01			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36	45,47	6,58	1,10			
	Bilişim Teknolojileri	16	50,25	5,50	1,37			
	Rehberlik	17	42,94	6,13	1,49			
	Beden Eğitimi	21	44,76	7,37	1,61			
	Görsel ve İşitsel Beceriler	20	45,15	8,03	1,80			
	Teknoloji ve Tasarım	21	45,43	5,44	1,19			
	Toplam	400	45,29	6,11	,31			
Sosyal Yön	Matematik	67	52,36	8,22	1,00	1,75	,06	7-1 7-3
	Türkçe	63	54,59	6,51	,82			
	Fen Bilimleri	53	52,13	6,45	,89			
	Sosyal Bilgiler	35	52,54	7,49	1,27			
	Yabancı dil	51	54,47	8,14	1,14			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36	53,64	7,33	1,22			
	Bilişim Teknolojileri	16	59,38	6,31	1,58			
	Rehberlik	17	51,29	8,59	2,08			
	Beden Eğitimi	21	52,57	9,86	2,15			
	Görsel ve İşitsel Beceriler	20	54,25	9,25	2,07			
	Teknoloji ve Tasarım	21	53,76	5,65	1,23			
	Toplam	400	53,50	7,65	,38			

Tablo 17. (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Faktörler	Branş	n	\bar{x}	S.S.	S.H.	F	p	Farkın Kaynağı
Genel Toplam	Matematik	67	149,78	20,13	2,46	2,27	,01	7-1 7-3 7-4 7-8
	Türkçe	63	153,40	16,87	2,13			
	Fen Bilimleri	53	147,36	15,31	2,10			
	Sosyal Bilgiler	35	148,66	19,73	3,33			
	Yabancı dil	51	153,65	22,58	3,16			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36	151,19	21,06	3,51			
	Bilişim Teknolojileri	16	169,13	15,71	3,93			
	Rehberlik	17	142,12	19,31	4,68			
	Beden Eğitimi	21	148,14	24,85	5,42			
	Görsel ve İşitsel Beceriler	20	147,05	25,46	5,69			
	Teknoloji ve Tasarım	21	151,71	16,02	3,50			
	Toplam	400	150,88	19,97	,99			

Tablo 17 incelendiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin branş açısından alt faktörleri ile birlikte aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.00$, $p<.05$). Farkların kaynağına ulaşmak için Tukey HSD testine bakılmıştır. Bağımsız grup ortalamasını ortak bir hata yaklaşımı ile ikili olarak karşılaştırmaya yarayan ve sık kullanılan bir test olan Tukey HSD (Ergün Bülbül, 2000) sonuçlarına göre; alt boyutlardan bireysel ve yasal farkındalık alt boyutunda Bilişim teknolojileri ve Görsel ve İşitsel Sanatlar öğretmenleri açısından Bilişim teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmektedir. Uzaktan eğitim teknolojileri özyeterliği düzeyleri Bilişim teknolojileri ve diğer branş öğretmenleri açısından Bilişim teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmektedir ($p<.05$). Yine bir diğer alt boyut olan Öğretim süreci düzeyine göre Bilişim teknolojileri öğretmenleri ile Fen Bilimleri ve Rehber öğretmenler açısından Bilişim teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$). Alt boyutlardan sosyal yön incelendiğinde Bilişim teknolojileri ve Matematik öğretmenleri, Fen bilimleri öğretmenleri açısından Bilişim teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmektedir ($p<.05$).

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliği genel toplamının Tukey HSD testi sonuçlarına göre Bilişim teknolojileri öğretmenleri ile Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilimler ve Rehber öğretmenler arasında her bir branş için Bilişim teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$).

5. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ, CİNSİYET VE KIDEMİN ORTAK ETKİSİNE BAĞLI OLARAK İNCELENMESİ

Tablo 18’ de öğretmenlerinin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin, cinsiyet ve kıdemın ortak etkisine bağlı olarak uzaktan eğitim özyeterlik düzeyi üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tablo 18. İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Etki düzeyi
Cinsiyet * Kidem	344,49	2	172,24	,434	,648	
Hata	156239,83	394	396,54			
Toplam	9264707,00	400				

Tablo 18’ de verilen Anova verilerine göre Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri, cinsiyet ve kıdemın ortak etkisine bağlı olarak uzaktan eğitim özyeterlik düzeyi üzerindeki ortak etkisi anlamlı olmadığı görülmektedir (F1-396,54: .648, $p > 0.05$).

6. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ, CİNSİYET VE BRANŞIN ORTAK ETKİSİNE BAĞLI OLARAK İNCELENMESİ

Tablo 19’ da öğretmenlerinin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin, cinsiyet ve branşın ortak etkisine bağlı olarak uzaktan eğitim özyeterlik düzeyi üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tablo 19. İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Etki düzeyi
Cinsiyet * Branş	4781,68	10	478,16	1,249	,258	
Hata	144660,20	378	382,69			
Toplam	9264707,00	400				

Tablo 19’ da verilen Anova verilerine göre Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri, branş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak uzaktan eğitim özyeterlik düzeyi üzerindeki ortak etkisi anlamlı olmadığı görülmektedir (F2-382,69: .258, $p > 0.05$).

7. ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ, BRANŞ VE CİNSİYETİN ORTAK ETKİSİNE BAĞLI OLARAK İNCELENMESİ

Tablo 20' de öğretmenlerinin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin, kıdem ve branşın ortak etkisine bağlı olarak uzaktan eğitim özyeterlik düzeyi üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tablo 20. İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Etki düzeyi
Kıdem * Branş	8928,89	19	469,94	1,225	,234	
Hata	141189,42	368	383,66			
Toplam	9264707,00	400				

Tablo 20' de verilen anova verilerine göre Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri kıdem ve branşın ortak etkisine bağlı olarak uzaktan eğitim özyeterlik düzeyi üzerindeki ortak etkisi anlamlı olmadığı görülmektedir (F3-383,66: .234, $p > 0.05$).

Bu durumda alt değişkenler arası farklılıkların uzaktan eğitim özyeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği'nin uygulandığı örneklemeden elde edilen veriler; cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri açısından değerlendirmeye alınacaktır.

Yapılan bu araştırma sonucunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Alt boyutları incelendiğinde ise bireysel ve yasal farkındalık, öğretim süreci, sosyal yön alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken, uzaktan eğitim teknolojileri alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Yine bir diğer araştırma olan öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algılarının ortaya konulduğu çalışmada cinsiyetlere bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu fark erkek öğrenciler lehinedir (Yıldız ve Seferoğlu, 2020). Yine öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının ortaya konulduğu çalışmada cinsiyetler değişkeninde anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2021). Bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının ortaya konulmuş; cinsiyet değişkeninde erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (Başar vd., 2021). Chang vd. (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan uzaktan eğitim özyeterliği tespiti çalışmasında da erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çok (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller” adlı çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit edilmiştir. Arabacı (2020) tarafından yapılan “Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı” adlı çalışmasında cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir diğer çalışma olan ilkökul öğretmenlerinin bilgisayar yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmada cinsiyetlere bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Yılmaz ve Üredi, 2020). Tüm bu çalışmalar incelendiğinde bazı araştırma ortamlarında cinsiyet değişkeni bağlamında erkek katılımcılar lehine anlamlı fark görünürken bazı çalışmalarda da fark görülmemiştir. Cinsiyet açısından özellikle kadın öğretmenlerin aleyhine fark görülmesi toplumsal cinsiyet normları ile ilişkilendirilebilir. Toplumsal cinsiyet normları, bireylerin yaşamlarının farklı alanlarındaki görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Toplumdaki genel algılar, toplumların değerler ve normlar çerçevesinde şekillenmektedir. Toplumda biyolojik cinsiyet temelinde şekillenen değer ve normlar, toplumdaki bireylerin

tutumlarının temelini oluşturmaktadır. Aynı şekilde iş çevresinde kadından beklenti, kadının işe yönelik yaklaşımını şekillendirmektedir (Demir, 2020). Uzaktan eğitimin vazgeçilmezi olan bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında yapılan bir diğer çalışmada kadınların, toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle iş hayatında erkeklerle eşit koşullarda rekabet edemediğine dikkat çekilmiştir (Bozkurt ve Akpınar, 2017). Teknolojinin aktif kullanıldığı uzaktan eğitim alanında, kadın öğretmenler bağlamında konunun üzerinde gerek sosyal gerek teknik gerekse de psikolojik anlamda durulması gerektiği görülmektedir.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerinin çalıştıkları kıdem açısından aralarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bireysel ve yasal farkındalık-Uzaktan eğitim teknolojileri özyeterlik düzeyi alt boyutlarında, 11-20 yıl görev yapanların öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre 11-20 yıl görev yapan öğretmenler lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretim süreci ve sosyal yön özyeterlik alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden yüksek uzaktan eğitim özyeterliğine sahip olmasının sebebi, yaş grubu olarak daha genç öğretmenlerin teknoloji kullanım yatkınlıklarının yüksek olması düşünülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterliği ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada toplam uzaktan eğitim özyeterliği puanlarında ve öğretimde teknoloji kullanımı özyeterliği alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir. Mesleğinde 20 yıl üzeri çalışan öğretmenler ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl çalışmış öğretmenler arasında bu farklılığın görüldüğü tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık 0-5 yıl ve 6-10 yıl çalışmış öğretmenler lehinedir. Öğretimde teknoloji kullanımı özyeterliği alt boyutunda anlamlı fark 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile diğer çalışma süreleri arasında olduğu görülmüştür. Anlamlı fark 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin aleyhindedir (Pressley & Ha, 2021). Bir diğer çalışmada da yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algıları daha düşük kıdemli öğretmenlerden düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Cataudella vd., 2021). Benzer bir diğer çalışma incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik yapılan çalışmada kıdem sürelerine değişkenine göre anlamlı farklılık görülmekte (Alea vd., 2020) ve bu çalışmadaki ortaya çıkan sonuca benzerlik göstermektedir. Mesleki kıdeme değişkenine göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı çalışmalara da rastlanmıştır (Börnert, vd., 2021; Çok, 2021; Özçiftçi ve Çakır, 2015). Yüksek kıdemli öğretmenlerin daha yaşlı olduğu ve yenilikleri kabul etmedikleri

durumlarda sahip olduğu deneyimlerin öğrenilenleri tekrar etme eğilimini beraberinde getirdiği düşünülebilir. Bu durumda, kıdemli öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrendiklerini yeniden gözden geçirmeleri ve uzaktan eğitim teknolojileri başta olmak üzere yeniliklere açık olmaları gerekir. Araştırmanın bu sonucu vermesine dayanarak teknolojik desteğe ihtiyacı olan yüksek kıdemli öğretmenlere uygun teknolojik destekler ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşeceği hizmet içi eğitimler planlanarak eğitim sürecine destek olunmalıdır.

Yapılmış olan bu çalışmada branş değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik düzeylerine bakıldığında Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitim özyeterliği ölçeği toplam puan ortalamaları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde; branşlar bazında teknolojiye yönelik olan alanlarda uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algı ve düzeylerinin bilişim teknolojileri alanı lehine olduğu görülmüştür (Başar vd., 2021; Çoklar, 2008; Eastin & LaRose, 2000; Korkmaz ve Altun, 2013; Ozan ve Taşgın, 2017; Şahin ve Schreglmann, 2012). Anlamli farklılıkların bulunduğu alt faktörlerde de farklılaşma bilişim teknolojileri branşı öğretmenleri lehinedir. Bilişim teknolojileri branşı lehine olan farklılaşmanın nedeni olarak, uzaktan eğitim ortamları ve öğretim yönetim sistemlerini tanımaları, içerik oluşturma ortamları hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Teknolojiyi öğretim ve kullanma konusundaki yeterliklerinin yüksek olması ve uzaktan eğitimin bilişim teknolojileri araçları kullanılarak gerçekleşmesi bu bulguların edinilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer branş öğretmenlerinin aleyhine olan bu anlamli farklılığın en aza indirilmesi için yaparak yaşayarak teknoloji öğretiminin sağlandığı eğitici eğitimleri gerçekleştirilmelidir.

Ölçek maddelerine bakıldığında en düşük ortalama 5’ li Likert’ te 3,58 ile “*M10. Uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçekliği kullanarak gerçek yaşam deneyimi sunmada kendime güvenirim*” şeklindeki onuncu maddedir. Bu maddenin içeriğinde bahsi geçen sanal gerçeklik kavramı teknolojik bilgi birikimi gerektiren bir kavramdır. Sanal gerçeklik öğrenciler için uzaktan eğitim teknolojileri ile sanki aynı ortamda bulunuyor gibi hissetmelerine ve sosyal bulunuşluk algı düzeylerinin artmasına olanak sağlamaktadır (Bütüner ve Özdemir, 2021). Buna karşılıklı ortalaması 5’ li Likert’ te 4,27 ile en yüksek madde olan “*M6. Uzaktan eğitimde yazılı, sesli ve görüntülü iletişim araçlarının kullanımı konusunda kendime güvenirim*” maddesidir. Öğretmenler uzaktan eğitimde yazılı, sesli ve görüntülü iletişim araçları kullanımı

konusunda kendilerini üst düzeyde yeterli bulurken, sanal gerçeklik konusunda kendilerini bu denli yetersiz bulmaları tartışılmalıdır. Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitim alanına uyarlanması uzmanlık gerektirmekte, öğretmenler tarafından kullanımı için özel teknik bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Tepe vd., 2016). Bu bağlamda sanal gerçekliğin uzaktan eğitime uyarlanıp kullanılması için gereken teknik geliştirilmeli ve öğretmenlere sanal gerçeklik uygulamalarının uzaktan eğitimde etkili kullanım yeterliği kazandırılmalıdır. Öğretmen adaylarının öğretim programları içerisinde teknoloji eğitimi ve sanal gerçeklik gibi konular üzerinde tartışılmalı ve öğretmen adaylarının öğretim programlarında uygulamaya yönelik eğitimler ön plana alınmalıdır.

Sonuç olarak cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri açısından ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca bilişim teknolojileri kullanımı konusunda branşlarının avantajına sahip olan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yüksek düzeyde uzaktan eğitim özyeterlik gösterdikleri göze çarpmaktadır. Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Uzaktan eğitim ortamları ve öğretim yönetim sistemleri öğretmenlere tanıtılmalı ve içerikler zenginleştirilmelidir.

2. Öğretmen ve öğretmen adaylarına uzaktan eğitim teknolojileri ilgili bir ders verilmelidir.

3. Bayan öğretmenler aleyhine görülen uzaktan eğitim özyeterlik düzeyi farklılığı toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında incelenerek bu konu hakkında çalışmalar yapılabilir.

4. Branşlara göre öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri farklılık gösterdiğinden MEB tarafından branş bazında uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli ve bu öğretmenlere çalıştıkları okullarda rehberliğe devam edilmelidir.

5. Öğretmenlere uzaktan eğitim ortamlarına yönelik uzaktan eğitim teknolojileri ve sanal gerçeklik tanıtılmalıdır.

6. Öğretmenlere uzaktan eğitim teknolojileri kullanımına yönelik teknik boyut hakkında bilgi verilmelidir.

7. Uzaktan eğitim ortamındaki öğretmenlere, öğretim sürecinin tamamını kapsayacak şekilde değerlendirme ve geri bildirim ortamlarının tanıtımı sağlanmalıdır.

8. Kıdemi yüksek öğretmenlere hizmet içi eğitimler sağlanabilir.

9. Daha geniş ve farklı örneklem gruplarıyla konu hakkında çalışmalar yapılabilir.

10. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin derinlemesine irdelenmesi için nitel araştırmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı, (2020). *Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, Eğitim Servisi Faaliyetleri*. <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/egitim-servisi-faaliyetleri>, (Erişim Tarihi:16.10.2021)
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-94.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. ve Oğuz, B. (2008). Bilgisayar Tabanlı ve Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.
- Akyavuz, E. K. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 723-737.
- Akyürek, M. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M. & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance Education As A Response To Pandemics: Coronavirus and Arab Culture. *Technology In Society*, 63.
- Alakoç, Z. (2001). Genel Olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 403-413.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A. & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions Towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Ally, M. (2019). Competency Profile Of The Digital and Online Teacher In Future Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan Eğitim Algısı ve Yöneylem Araştırması Dersinin Uzaktan Eğitim ile Verilebilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Arabacı, S. (2020). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algısı ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Artuk, M. E. ve Aşahin, M. E. (2015). Hapis Cezalarının ve Cezaevlerinin Tarihi Gelişimi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 297-338.
- Asamoah, M. K. (2021). ICT Officials' Opinion On Deploying Open Source Learning Management System For Teaching and Learning In Universities In A Developing Society. *E-Learning and Digital Media*, 18(1), 18-38.
- Asgar, A. & Satyanarayana, R. (2021). An Evaluation Of Faculty Development Programme On The Design and Development Of Self-Learning Materials For Open Distance Learning. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(1), 98-115.
- Aslan, R. (2020). Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 35-41.
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin Çevrim İçi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 345-367.
- Avşar, İ. İ. (2011). Moodleİle Temel Bilgi Teknolojileri Dersinin Uygulama Süreci. *Akademik Bilişim*, 2-4 Şubat 2011, Malatya, Türkiye.

- Bakioğlu, B. ve evik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi S¼recinde Fen Bilimleri ¼retmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin G¼r¼řleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Vir¼s (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Y¼r¼t¼len Uzaktan Eğitim Hakkında ¼retmen G¼r¼řleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1), 52-84.
- Baloğlu, C. (2020). *Sınıf ¼retmenlerinin ¼z Yeterlilik İnançları ile ¼rg¼tsel Yaratıcılık D¼zeyleri Arasındaki İlişki (K¼tahya Merkez İlçesi ¼rneđi)*. (Yayımlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Aydın.
- Baloran, E. & Hernan, J. (2020). Crisis Self-Efficacy and Work Commitment Of Education Workers Among Public Schools During COVID-19 Pandemic. *Preprints 2020*. doi:10.20944/preprints202007.0599, (1), 1-14.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies. *Self-efficacy In Changing Societies*, 1-45.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia Of Psychology*, 1-3.
- Bandura, A. & Ramachaudran, V. S. (1994). Encyclopedia Of Human Behavior. *New York: Academic Press*, 4, 71-81.
- Başar, M., Arslan, S., G¼nsel, E. ve Akpınar, M. (2019). ¼retmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). Applications Of Structural Equation Modeling In Marketing and Consumer Research: A Review. *International Journal of Research In Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate Analysis With Latent Variables: Causal Modeling. *Annual Review Of Psychology*, 31(1), 419-456.
- Berge, Z. L. (2018). Mobile Learning and Distance Education. In *Handbook of Distance Education*, 207-213.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five Research-Based Heuristics For Using Video In Pre-Service Teacher Education. *Journal For Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Bozkurt, B. ve Akpınar, A. (2017). Bilişim Sekt¼r¼nde Toplumsal Cinsiyete Dayalı İş B¼l¼m¼. *Marmara ¼niversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 17-28.
- B¼rnert-Ringleb, M., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2021). What Predicts Teachers' Use Of Digital Learning In Germany? Examining The Obstacles and Conditions Of Digital Learning In Special Education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80-97.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study Of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy In Classroom Management. *Teaching And Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways Of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bryan, T. K., Lutte, R., Lee, J., O'Neil, P., Maher, C. S. & Hoflund, A. B. (2018). When Do Online Education Technologies Enhance Student Engagement? A Case Of Distance Education At University Of Nebraska At Omaha. *Journal of Public Affairs Education*, 24(2), 255-273.
- B¼t¼ner, R. ve ¼zdemir, E. (2021). Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile Eğitimde Devamlılığın Sağlanması: Covid-19 Salgınında Karantinadaki ¼renciler. *Journal of Information Systems and Management Research*, 3(2), 1-6.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 2017, 1-360.
- Büyüköztürk, Ş., Karadeniz, Ş., Karataş, S. ve Kılıç Çakmak, E. (2004). Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 212-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, C. & Cameron, L. (2016). *Scaffolding Learning Through The Use Of Virtual Worlds*. Athabasca: AU Press.
- Can, A. (2017). *SPSS İle Bilimsel Arastırma Surecinde Nicel Veri Analizi [Quantitative Data Analysis In The Process Of Scientific Research With Spss]*: Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2019). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Can, A. (2020). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-Efficacy Beliefs As Determinants Of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study At The School Level. *Journal Of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Casey, M. D. (2008). The Historical Development of Distance Education Through Technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Castells, M. (2013). *Ağ Toplumunun Yükselişi (Çev.E.Kılıç)*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cataudella, S., Carta, S. M., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., Agus, M. & Penna, M. P. (2021). Teaching In Times Of The COVID-19 Pandemic: A Pilot Study On Teachers' Self-Esteem and Self-Efficacy In An Italian Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8211.
- Chan, D. W. (2003). Multiple Intelligences and Perceived Self-Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers In Hong Kong. *Educational Psychology*, 23(5), 521-533.
- Chang, C.-S., Liu, E. Z.-F., Sung, H.-Y., Lin, C.-H., Chen, N.-S. & Cheng, S.-S. (2014). Effects Of Online College Student's Internet Self-efficacy On Learning Motivation and Performance. *Innovations In Education and Teaching International*, 51(4), 366-377.
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of Teachers' Approaches To Distance Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları (Vol. 2)*: Pegem Akademi Ankara.

- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Daniilidou, A., Platsidou, M. & Gonida, E. (2020). Primary School Teachers' Resilience: Association With Teacher Self-Efficacy, Burnout and Stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582.
- Demir, A. (2020). Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Kariyer Kararsızlığı: Sinop Örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 1-17.
- Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2002). *Kuruluşunun 10. Yılında Açıköğretim Lisesi ile İlgili Çalışmalar Kaynakçası (1992-2002)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi.
- Doğan, S. ve Koçak, E. E. (2020). EBA Sistemi Bağlamında Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Economics and Social Research*, 7(14), 110-124.
- Dünya Sağlık Örgütü, (2011). *Dünya Sağlık Örgütü-Word Report on Disability*. Retrieved From <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>, (Erişim Tarihi: 14.10.2021).
- Dyball, H. (2012). Going The Distance. *Electronics Letters*, 48(13), 742.
- Eastin, M. S. & LaRose, R. (2000). Internet Self-Efficacy and The Psychology of The Digital Divide. *Journal Of Computer-Mediated Communication*, 6(1), 600-611 .
- Ergün Bülbül, S. (2000). Çoklu Karşılaştırma Testleri ve Bir Örnek Uygulama. *Öneri Dergisi*, 3(14), 95-100.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Ersungur, Ş. M., Kızıltan, A. ve Polat, Ö. (2007). Türkiye'de Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması: Temel Bileşenler Analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 55-66.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Evers, W. J., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study On Teachers' Beliefs When Implementing An Innovative Educational System In The Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Fathema, N., Shannon, D. & Ross, M. (2015). Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) To Examine Faculty Use of Learning Management Systems (LMSs) In Higher Education Institutions. *Journal of Online Learning & Teaching*, 11(2).
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and Burnout In Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 313-321.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye'de Doğal Afetler ve Doğal Afetlerde Risk Yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(5), 201-226.
- Georgiev, T., Georgieva, E. & Smrikarov, A. (2004). M-learning-a New Stage of E-Learning. *International Conference On Computer Systems and Technologies-CompSysTech*, 4(28), 1-4.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Impact On Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C. & Tickner, S. (2001). Competences For Online Teaching: A Special Report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Görgülü Arı, A. ve Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492.
- Görmez, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 137-157.
- Gülbahar, Y. (2019). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, N. (2018). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ham, A. (2020). Social And Economic Impact Of The COVID-19 and Policy Options In Honduras. *United Nations Development Programme*. Retrieved November, 30, 2020.
- Haverback, H. R. (2020). Middle Level Teachers Quarantine, Teach, and Increase Self-Efficacy Beliefs: Using Theory to Build Practice During COVID-19. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-6.
- Haw-Ching Toh, F. & Wei Lin Liao, A. (2020). Enhancing Self-efficacy to Resist Body Shaming in Jacqueline Wilson's Lola Rose. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 28(1), 235-249.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27.
- Horzum, M. B. (2003). *Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri: Sakarya Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hu, L. t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indexes In Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İşık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaburi, M. M. (2019). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Performance in Mathematics and English Language Among Secondary School Students In Nyamira County, Kenya. *Africa Journal of Technical and Vocational Education and Training*, 4(1), 221-231.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım Ankara, Turkey.
- Kalelioğlu, F., Atan, A. ve Çetin, Ç. (2016). Sanal Sınıf Ortamında Eğitim ve Öğrenen Deneyimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2). 555-568.
- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2016). Higher Education and The Digital Revolution: About MOOCs, SPOCs, Social Media and The Cookie Monster. *Business Horizons*, 4(59), 441-450.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.

- Karakaya, M. ve Aksoy, H. H. (2005). *Uzaktan Eğitim Çalışması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Keskin, M. ve Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2018). The Relationship Between Teacher Efficacy and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects On Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years Of Experience and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Kline, P. (2014). *An Easy Guide To Factor Analysis*. Routledge: New York
- Koç, E. S. (2021). İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Koçoğlu, E. ve Tekdal, D. (2020). Analysis of Distance Education Activities Conducted During Covid-19 Pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye’de Pilot Uygulama Sürecinde Olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 1187-1200.
- Koçoğlu, E. (2020). *Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Ö. ve Altun, H. (2013). Mühendislik ve BÖTE Öğrencilerinin Bilgisayar Programlama Öğrenmeye Dönük Tutumları. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1169-1185.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy In The Workplace: Implications For Motivation and Performance. *International Journal Of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Malinauskas, R. K. (2017). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 732-738.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure Of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons Across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Menderis, İ. A. (2014). *İngiltere Open University ile Avustralya New England University’de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Yönetiminin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H. ve Demirbaş, S. (2021). Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 19-47.
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2016). *Applied Multivariate Research: Design And Interpretation*: Sage publications.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*: London: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124103559587-Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1%C4%B1m%205-6.%20S%C4%B1n%C4%B1flar.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020a). *Meb Fatih Projesi*, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>, (Erişim Tarihi:14.12.2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020b). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan Eğitime 31 Mayıs'a Kadar Devam Edilecek. Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitime-31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357>, (Erişim Tarihi:14.12.2021).
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A systems View of Online Learning*: Cengage Learning. <https://books.google.com.tr/books?id=dU8KAAAAQBAJ&hl>, (Erişim Tarihi:16.01.2022)
- More, M. (2013). *Handbook Of Distance Education (3rd ed.)*. New York: NY: Routledge.
- Natriello, G. (2005). Modest Changes, Revolutionary Possibilities: Distance Learning and The Future Of Education. *Teachers College Record*, 107(8), 1885.
- O'Neill, S. C. & Stephenson, J. (2011). The Measurement Of Classroom Management Self-Efficacy: A Review Of Measurement Instrument Development and Influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299.
- Ocak, G., Ocak, İ. ve Saban, Y. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerindeki Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 161-184.
- Ocepek, U., Bosnić, Z., Šerbec, I. N. & Rugelj, J. (2013). Exploring The Relation Between Learning Style Models and Preferred Multimedia Types. *Computers & Education*, 69, 343-355.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Oğuz, S. ve Demir, F. B. (2017). Argümantasyon Tekniğiyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 241-270.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 893-923.
- Ozan, C. ve Taşgın, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 236-253.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiyede Uzaktan Eğitimin Genel Durumu. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 376-394.
- Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri: Beden Eğitimi Öğretmenleri Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 459-475.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özkul, A. E. (2001). Anadolu University Distance Education System: From Emergence to 21st Century. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2(1) 15-31.
- Panergayo, A. A. E. & Almanza, M. R. G. (2020). Exploring the Online Learning Self-efficacy of Teacher Education Students at the Laguna State Polytechnic University:

- Basis for Transition to Flexible Learning System. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6598-6608.
- Pressley, T. & Ha, C. (2021). Teaching During A PANdemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103465.
- Rüzgar, N. S. (2004). Distance Education in Turkey. *Turkish Online Journal Distance Education* 5(2), 1-11.
- Sağlık Bakanlığı, (2020). *Covid-19 (Sars-CoV-2 enfeksiyonu) Rehberi*. Erişim https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf, (Erişim Tarihi:14.12.2021).
- Sağlık Bakanlığı, (2021). *COVID-19 Bilgilendirme Platformu*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66493/p.html>, (Erişim Tarihi:14.12.2021).
- Saraçlı, S. (2011). Faktör Analizinde Yer Alan Döndürme Metotlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi Üzerine Bir Uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A. & Adams, J. S. (1988). Dimensionality Of Coping: Factor Stability Using The Ways Of Coping Questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating The Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schlosser, C. A. ve Anderson, M. L. (1994). Distance Education: Review Of The Literature. *Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance*.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. *Handbook Of Motivation At School*, 35-53.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy As A Predictor Of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.
- Senemoglu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sharma, S., Gaur, A., Saddikuti, V. & Rastogi, A. (2017). Structural Equation Model (SEM)-Neural Network (NN) Model For Predicting Quality Determinants Of E-Learning Management Systems. *Behaviour & Information Technology*, 36(10), 1053-1066.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. & Dillon, W. R. (2005). A Simulation Study To Investigate The Use Of Cutoff Values For Assessing Model Fit In Covariance Structure Models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943.
- Simonson, M., Smaldino, S. E. & Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at A Distance (6years)*. North Carolina: Information Age.
- Sinecan, F. (2019). *Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sipahi, K. B. (2019). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıladıkları Engeller ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi,
- Strasser, N. (2014). Using Prezi In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 11(2), 95-98.
- Suğur, S. ve Gönç Şavran, T. (2015). Türkiye'de Açık Öğretim Sisteminin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61 (3), 193-217.
- Şahin, B. (2019). *Türkçe Öğretmen Adayları ve Türkçe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye'de Yüksek Öğretimde Uzaktan Eğitim Tarihi ve Gelişim Süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 91-113.
- Şahin, M. C. ve Schreglmann, S. (2012). BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Erişim <https://books.google.com.tr/books?id=TD7YDwAAQBAJ>, (Erişim Tarihi:14.05.2022).
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using Multivariate Statistics* (Vol. 5): Pearson Boston, MA.
- Talsma, K., Schüz, B. & Norris, K. (2019). Miscalibration Of Self-Efficacy and Academic Performance: Self-Efficacy≠ Self-Fulfilling Prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. *Nobel Yayıncılık, Ankara*.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Content Analysis and Application Examples. *Epsilon Yayınları: İstanbul*.
- Tepe, T., Kaleci, D. ve Tüzün, H. (2016). Eğitim teknolojilerinde Yeni Eğilimler: Sanal Gerçeklik Uygulamaları. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, 16(18), 547-555.
- Tokmak, Y. (2019). *Türkiye'de Sürdürülebilir Çevrimiçi Eğitim Programı Tasarımı ve Tasapp Uygulama Projesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi,
- Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rollerini*. At The II. Uluslar Arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, İzmir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020). *Türkiye İstatistik Kurumu, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%202020%20y%C4%B1%202020%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%B](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%202020%20y%C4%B1%202020%20y%C4%B1%202020%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%B), (Erişim Tarihi:14.07.2021).
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Examining Relationship Between Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Ulusoy, A., Güngör, A. A., Akyol, A. K., Subaşı, G., Ünver, G. ve Koç, G. E. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- United Nations Development Programme, (2020). *Covid-19 Pandemic*. Erişim Adresi: <https://www.undp.org/content/undp/en/home/coronavirus.html>. (Erişim Tarihi:16.04.2021)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, (Erişim Tarihi:21.10.2021).
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Basım Yayın Dağıtım.
- Ünlü, M. (2019). *Afetler ve Afet Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- World Health Organization, (2020). World Health Organization Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), *Situation Report*, 72.
- Woolfolk Hoy, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching Educational Psychology To The Implicit Mind. *The Educational Psychology Series. Understanding and Teaching The Intuitive Mind: Student and Teacher Learning* (p. 145–185). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Yayla, O. T. (2017). *Analogtan Dijitale İletişim Teknolojilerinin Gelişimi: Sosyal Medya ve Sosyal Değişim*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yerdelen, S., Osmanoglu, A. ve Tas, Y. (2019). The Influence of a Teaching Practice Course with Video-Case Enriched Microteaching on Prospective Teachers' Self-Efficacy for Teaching. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 560-573.
- Yıldırım, T. (2021). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Yükseköğül Öğrencileri İle Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(2), 101-112.
- Yıldız, E. ve Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46.
- Yılmaz, M. ve Üredi, L. (2020). İlköğül Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgisayar Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 4723-4742.
- Yorgancı, S. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Yungul, O. (2018). Müzik Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1333-1348.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi,
- Yurdugül, H. (2007). Çoktan Seçmeli Test Sonuçlarından Elde Edilen Farklı Korelasyon Türlerinin Birinci ve İkinci Sıralı Faktör Analizlerindeki Uyum İndekslerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 154-179.
- Yüksek Öğretim Kurumu, (2020a). *YÖK'ten Üniversite Öğrencileri İçin Kayıt Dondurma ve Erteleme Hakkı. Yüksek Öğretim Kurumu*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/erteleme-ve-kayit-dondurma-hakki.aspx>, (Erişim Tarihi:11.10.2021).
- Yüksek Öğretim Kurumu, (2021). *Öğretim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı* <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (Erişim Tarihi:14.08.2021).
- Yüksek Öğretim Kurumu, (2020b). *Basın Açıklaması*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx>, (Erişim Tarihi:14.08.2021).
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Efficacy and Educational Development. *Self-Efficacy In Changing Societies*, 1, 202-231.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zulkosky, K. (2009). *Self-Efficacy: A Concept Analysis*. The Nursing forum.

EKLER DİZİNİ

Ek 1: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı	97
Ek 2: T.C. Afyonkarahisar Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	98
Ek 3: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar.....	99
Ek 4: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları.....	106
Ek 5: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	114

EK 1: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.03.2021-14460

T.C. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:05	KARAR TARİHİ: 19.03.2021
KARAR 2021/126	
<p>Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Ramazan UZUNBOY tarafından hazırlanan (Danışmanı: Prof. Dr. Gürbüz OCAK), "Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Özyeterliliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Afyonkarahisar Örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.</p>	
ASLI GİBİDİR	
Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://www.turkiye.gov.tr/afyon-kocatepe-universitesi-ebys?eD=BEBSL5LLBF50> adresinden ya

EK 2: T.C. Afyonkarahisar Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-49809702-605.01-40297336
Konu : Ramazan UZUNBOY'un Araştırma İzni

31/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 28/12/2021 tarihli ve E.68692 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ramazan UZUNBOY'un "Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Özyeterliliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Afyonkarahisar Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Musa DİNÇGEZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
31/12/2021

Dr. Mehmet BOZTEPE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgî Yazı ve Ekleri (27 Sayfa)

Adres : İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Merkez/AFYONKARAHİSAR
Telefon No : (0 272) 214 24 28
E-Posta: afyonstrateji@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: TOLGA YEŞİLÇAYIR
Unvan :Memur
İnternet Adresi: <http://afyonarge.meb.gov.tr/>
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0caa-431b-38f0-867e-c71c koda ile teyit edilebilir.

EK 3: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar

KONU	KAYNAKLAR
Yaşanan teknolojik gelişmelerin eğitime etkisi hakkında bilgi edinmek amacıyla incelenmiştir.	Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri - İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim. <i>The Turkish Online Journal of Educational Technology</i> , 3(4), 26-37.
Uzaktan eğitimin tanımı hakkında bilgi edinmek amacı ile kullanılmıştır.	Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla İngilizce Öğretimi. <i>TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology</i> , 92-94. Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 313-321. İşman, A. (2008). <i>Uzaktan Eğitim</i> . Ankara: Pegem Akademi. Menderis, İ. A. (2014). <i>İngiltere Open University İle Avustralya New England University'de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Yönetiminin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi</i> . (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
Uzaktan eğitimin ortaya çıkış sebeplerini incelemek için kullanılmıştır.	Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance Education As A Response To Pandemics: Coronavirus And Arab Culture. <i>Technology In Society</i> , 63, 101317. Aslan, R. (2020). Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Covid-19. <i>Ayrıntı Dergisi</i> , 8(85), 35-41. Avşar, İ. İ. (2011). <i>Moodle İle Temel Bilgi Teknolojileri Dersinin Uygulama Süreci</i> . Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat, Malatya. Genç, F. N. (2007). Türkiye'de Doğal Afetler Ve Doğal Afetlerde Risk Yönetimi. <i>Stratejik Araştırmalar Dergisi</i> , 9(5), 201-226. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching And Online Learning. <i>Educause Review</i> , 27. Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). <i>Distance Education: A Systems View Of Online Learning</i> : Cengage Learning. https://books.google.com.tr/books?id=dU8KAAAAQBAJ (Erişim Tarihi: 15.12.2021). Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi. <i>Türk Kütüphaneciliği</i> , 17(1), 22-36. Türkiye İstatistik Kurumu (2020). <i>Türkiye İstatistik Kurumu, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması</i> . https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanım-Arastirmasi-2021-37437 , (Erişim Tarihi: 17.01.2022).

EK 3: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar

KONU	KAYNAKLAR
Uzaktan eğitime ilişkin tanımları araştırmak için incelenmiştir.	<p>Eygü, H., ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi</p> <p>Georgiev, T., Georgieva, E. & Smrikarov, A. (2004). <i>M-learning-a New Stage of E-Learning</i>. At The International Conference On Computer Systems And Technologies-Compsystech.</p> <p>Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i>. Ankara: Pegem Akademi.</p> <p>Kalelioğlu, F., Atan, A., ve Çetin, Ç. (2016). Sanal Sınıf Ortamında Eğitim ve Öğrenen Deneyimleri. <i>Mersin University Journal of the Faculty of Education</i>, 12(20), 555-568.</p> <p>Keskin, M., ve Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. <i>İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi</i>, 5(2), 59-67.</p> <p>Simonson, M., Smaldino, S. E. & Zvacek, S. (2015). <i>Teaching and Learning at A Distance (6years)</i>. North Carolina: Information Age.</p>
Uzaktan eğitimin Dünya ve Ülkemizdeki tarihsel gelişimini incelemek için kullanılmıştır.	<p>Kaplan , A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher Education And The Digital Revolution: About MOOCs, SPOCs, Social Media, And The Cookie Monster. <i>Business Horizons</i>, 4(59), 441-450.</p> <p>More, M. (2013). <i>Handbook Of Distance Education (3rd ed.)</i>. New York: NY: Routledge.</p> <p>Sipahi, K. B. (2019). <i>Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıladıkları Engeller İle Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.</p> <p>Uşun, S. (2006). <i>Uzaktan Eğitim</i>. Ankara: Nobel Basım Yayın Dağıtım.</p>

EK 3: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar

KONU	KAYNAKLAR
Uzaktan eğitimde etkileşimin önemini incelemek için kullanılmıştır.	<p>Avşar, İ. İ. (2011). <i>Moodle İle Temel Bilgi Teknolojileri Dersinin Uygulama Süreci</i>. Akademik Bilişim, 2011, 2-4 Şubat, Malatya.</p> <p>Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü Ve Yarını. <i>Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi</i>, 3(2), 85-124.</p> <p>Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2002). <i>Kuruluşunun 10. Yılında Açıköğretim Lisesi İle İlgili Çalışmalar Kaynakçası (1992–2002)</i>. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.</p> <p>Doğan, S., ve Koçak, E. E. (2020). EBA Sistemi Bağlamında Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme. <i>Journal of Economics and Social Research</i>, 7(14), 110-124.</p> <p>Dyball, H. (2012). Dyball, H. (2012). Going The Distance, <i>Electronics Letters</i>, 48(13), 742.</p> <p>Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i>, 313-321.</p> <p>Milli Eğitim Bakanlığı, (2020a). Meb Fatih Projesi, http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html, (Erişim Tarihi:14.12.2021).</p> <p>Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). <i>Distance Education: A Systems View Of Online Learning</i>: Cengage Learning.</p> <p>Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiyede Uzaktan Eğitimin Genel Durumu. <i>Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi</i>, 5, 376-394.</p> <p>Özkuş, A. E. (2001). Anadolu University Distance Education System: From Emergence To 21st Century. <i>Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE</i>, 2(1) 15-31.</p> <p>Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kiliçer, K., Akbulut, Y., ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Güncel Eğilimler. <i>Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, (19) 439-458.</p>

EK 3: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar

KONU	KAYNAKLAR
Uzaktan eğitimde etkileşimin önemini incelemek için kullanılmıştır.	<p>Huang, H.-M., Rauch, U. & Liaw, S.-S. (2010). Investigating Learners' Attitudes Toward Virtual Reality Learning Environments: Based On A Constructivist Approach. <i>Computers & Education</i>, 55(3), 1171-1182.</p> <p>Monahan, T., McArdle, G. & Bertolotto, M. (2008). Virtual Reality For Collaborative E-Learning. <i>Computers & Education</i>, 50(4), 1339-1353.</p> <p>Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). <i>Distance Education: A Systems View Of Online Learning</i>: Cengage Learning. https://books.google.com.tr/books?id=dU8KAAAQBAJ&hl, (Erişim Tarihi:16.01.2022)</p> <p>Ocepek, U., Bosnić, Z., Šerbec, I. N. & Rugelj, J. (2013). Exploring The Relation Between Learning Style Models And Preferred Multimedia Types. <i>Computers & Education</i>, 69, 343-355.</p> <p>Simonson, M., Smaldino, S. E. & Zvacek, S. (2015). <i>Teaching and Learning at A Distance (6years)</i>. North Carolina: Information Age.</p>
Uzaktan eğitim modellerini incelemek için kullanılmıştır.	<p>Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları Ve Tasarımına İlişkin Öneriler [Suggestions On Blended Learning Environments And Design]. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 12(2), 73-97.</p> <p>Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i>. Ankara: Pegem Akademi .</p> <p>Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi. <i>Akademik Bilişim</i>, 10-12.</p> <p>İşman, A. (2008). <i>Uzaktan Eğitim</i>. Ankara: Pegem Akademi.</p> <p>Yorgancı, S. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. <i>Kastamonu Eğitim Dergisi</i>, 23(3), 1401-1420.</p>
Uzaktan eğitimde ders aktarım sistemlerini incelemek için kullanılmıştır.	<p>Al-Marouf, R. S., Salloum, S. A., Hassanien, A. E. & Shaalan, K. (2020). Fear from COVID-19 And Technology Adoption: The Impact Of Google Meet During Coronavirus Pandemic. <i>Interactive Learning Environments</i>, 1-16.</p> <p>Hai-Jew, S. (2020). Evaluating “MS Teams” for Teaching and Learning. <i>C2C Digital Magazine</i>, 1(13), 7.</p> <p>Keskin, M., ve Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. <i>İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi</i>, 5(2), 59-67.</p> <p>Serhan, D. (2020). Transitioning From Face-To-Face To Remote Learning: Students' Attitudes And Perceptions Of Using Zoom During Covid-19 Pandemic. <i>International Journal of Technology in Education and Science</i>, 4(4), 335-342.</p> <p>Vagvala, S. H., Tolat, P. P., Hohenwarter, M. D. & Duvnjak, P. (2020). Skype As A Tool For Resident Education on Call. <i>Journal of the American College of Radiology</i>, 17(1), 75-77.</p> <p>ZoomAbout. (2020). <i>We Deliver Happiness</i>. Retrieved from https://zoom.us/about, (Erişim Tarihi 15.10.2021).</p>

EK 3: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar

KONU	KAYNAKLAR
Uzaktan Eğitim Öğretim Yönetim Sistemlerini araştırmak için incelenmiştir.	<p>Al-Marroof, R. S., Salloum, S. A., Hassanien, A. E. & Shaalan, K. (2020). Fear From COVID-19 And Technology Adoption: The Impact Of Google Meet During Coronavirus Pandemic. <i>Interactive Learning Environments</i>, 1-16.</p> <p>Asamoah, M. K. (2021). Ict Officials' Opinion On Deploying Open Source Learning Management System For Teaching And Learning In Universities In A Developing Society. <i>E-Learning and Digital Media</i>, 18(1), 18-38.</p> <p>Avşar, İ. İ. (2011). <i>Moodle İle Temel Bilgi Teknolojileri Dersinin Uygulama Süreci</i>. Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat, Malatya.</p> <p>Baker, K. (2020). <i>Setting Up Edmodo Classes for Distance Learning</i>. Retrieved from https://go.edmodo.com/setting-up-edmodo-classes-for-distance-learning/, (Erişim Tarihi:08.01.2022).</p> <p>Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N. & Backus, D. (2007). The Blackboard Learning System: The Be All And End All In Educational Instruction? <i>Journal of Educational Technology Systems</i>, 35(3), 301-314.</p> <p>Çifci, B., ve Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. <i>Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi</i>, 5(2), 111-130.</p> <p>Gezer, M., ve Durdu, L. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İle İlgili Tezlerin Sistemik Analizi. <i>Başkent University Journal of Education</i>, 7(2), 393-408.</p> <p>Heggart, K. R. & Yoo, J. (2018). Getting The Most From Google Classroom: A Pedagogical Framework For Tertiary Educators. <i>Australian Journal of Teacher Education</i>, 43(3), 9.</p> <p>Iftakhar, S. (2016). Google Classroom: What Works And How. <i>Journal of Education and Social Sciences</i>, 3(1), 12-18.</p> <p>Sharma, S. K., Gaur, A., Saddikuti, V. & Rastogi, A. (2017). Structural Equation Model (SEM)-Neural Network (NN) Model For Predicting Quality Determinants Of E-Learning Management Systems. <i>Behaviour & Information Technology</i>, 36(10), 1053-1066.</p> <p>Sinecan, F. (2019). <i>Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.</p>

EK 3: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar

KONU	KAYNAKLAR
Uzaktan eğitimde dijital içerik araçları hakkında bilgi edinmek için incelenmiştir.	Emaze. (2020). <i>Create And Share Emazing Presentations</i> . Retrieved from https://www.emaze.com/presentations/ , (Erişim Tarihi:09.01.2022). Genial (2020). <i>Hi! We're Genially</i> . Retrieved from https://www.genial.ly/genially , (Erişim Tarihi:09.01.2022). Nurdiansyah, E., El Faisal, E. & Sulkipani, S. (2018). Pengembangan Media Pembelajaran Berbasis Powtoon Pada Perkuliahan Pendidikan Kewarganegaraan. <i>Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan</i> , 15(1), 1-8. Strasser, N. (2014). Using Prezi In Higher Education. <i>Journal of College Teaching & Learning (TLC)</i> , 11(2), 95-98.
Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme araçlarını incelemek için kullanılmıştır.	Çağlar, Ş., ve Kocadere, S. A. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma. <i>Journal of Educational Sciences & Practices</i> , 14(27), 83-102. Dellos, R. (2015). Kahoot! A Digital Game Resource For Learning. <i>International Journal of Instructional Technology And Distance Learning</i> , 12(4), 49-52. GoogleForms. (2020). <i>Google Forms Hakkında</i> . Retrieved from https://www.google.com/forms/about/ , (Erişim Tarihi:11.01.2022). Güler, N. (2018). <i>Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme</i> . Ankara: Pegem Akademi. LearningApps. (2021). <i>LearningApps.org Nedir?</i> Retrieved From https://learningapps.org/about.php , (Erişim Tarihi:12.01.2022).
Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Sınırlılıkları	Aytaç, T. (2003). Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme. <i>Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi</i> , 35. Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 15(4), 109-129. Gökkaya, Z., ve Akçiçek, Ş. B. (2012). Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Ve E-Sertifika Programlarına Çağdaş Bir Yaklaşım: Örnek Bir Çalışma. <i>İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi</i> (2), 1-17. Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi. Kaya, F. (2020). <i>Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Kastamonu Üniversitesi Örneği)</i> . (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

EK 3: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterliklerini Açık Hale Getirmek İçin Yararlanılan Kaynaklar

KONU	KAYNAKLAR
Özyeterlik ve özyeterlik kaynakları	<p>Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies. <i>Self-Efficacy In Changing Societies</i>, 1-45.</p> <p>Bandura, A. (2010). Self-efficacy. <i>The Corsini Encyclopedia Of Psychology</i>, 1-3.</p> <p>Bandura, A., ve Ramachaudran, V. S. (1994). Encyclopedia Of Human Behavior. <i>New York: Academic Press</i>, 4, 71-81.</p> <p>Kaburi, M. M. (2019). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Performance in Mathematics and English Language Among Secondary School Students in Nyamira County, Kenya. <i>Africa Journal of Technical and Vocational Education and Training</i>, 4(1), 221-231.</p> <p>Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy In The Workplace: Implications For Motivation And Performance. <i>International Journal Of Management, Business, And Administration</i>, 14(1), 1-6.</p> <p>Malinauskas, R. K. (2017). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. <i>European Journal of Contemporary Education</i>, 6(4), 732-738.</p> <p>Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy Theory. <i>Handbook of Motivation at School</i>, 35-53.</p> <p>Talsma, K., Schüz, B. & Norris, K. (2019). Miscalibration Of self-efficacy and Academic Performance: Self-Efficacy≠ Self-Fulfilling Prophecy. <i>Learning and Individual Differences</i>, 69, 182-195.</p> <p>Woolfolk Hoy, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching Educational Psychology To The Implicit Mind. <i>In Understanding And Teaching The Intuitive Mind</i> (pp. 157-196). Routledge.</p>
Uzaktan Eğitimde Öğretmen Özyeterlikleri	<p>Chan, D. W. (2003). Multiple Intelligences And Perceived Self-Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers In Hong Kong. <i>Educational Psychology</i>, 23(5), 521-533.</p> <p>Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further Development Of An Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. <i>School Science and Mathematics</i>, 90, 694-706.</p> <p>Evers, W. J., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout And Self-Efficacy: A Study On Teachers' Beliefs When Implementing An Innovative Educational System In The Netherlands. <i>British Journal Of Educational Psychology</i>, 72(2), 227-243.</p> <p>Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. <i>Journal of Educational Psychology</i>, 76(4), 569.</p> <p>Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, And Impact On Student Achievement. <i>American Educational Research Journal</i>, 37(2), 479-507.</p>

EK 4: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekeçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Bakanlığın ve okulun uzaktan eğitim yönetim sistemini anlamakta kendimi yeterli buluyorum.	Uzaktan Eğitim Programı hedeflerine hakim olma “Bu rol, uzaktan eğitim gündeminin belirlenmesini içerir: uzaktan eğitimin genel hedefleri, zaman çizelgesi, usul kuralları ve karar verme normları.”	Berge, Z. L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From The Field. <i>Educational Technology</i> , 35(1), 22-30.
Okulumun ve çalışma arkadaşlarımda içinde olduğu uzaktan eğitim ortamlarını anlamakta kendimi yeterli buluyorum.	Uzaktan Eğitim Programına Uyum “Sürekli olarak, bireylerin okul, çalışma arkadaşları, kuruluşların kültür ve iklimiyle ilgili tavırları ve kuruluşlara karşı uyulu olması bağlılığı ve performansı olumlu yönde etkiler.”	Lee, J. (2001). Instructional Support For Distance Education And Faculty Motivation, Commitment, Satisfaction. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 32(2), 153-160.
Dijital ortamda fikri mülkiyet ve telif hakkı ile ilgili temel bilgilere sahip olduğuma inanıyorum.	Yasal ve Etik Kurallar “Tüm bulgular ve literatür, tartışma sonuçları, uzaktan eğitimde sahip olunması gereken önleyici gizlilik, intihal ve telif hakkı gibi özelliklerle yasal ve etik konuların önemini vurgulamaktadır”	Toprak, E., Özkanal, B., Aydın, S., ve Kaya, S. (2010). Ethics in E-Learning. <i>Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET</i> , 9(2), 78-86.
Uzaktan eğitimdeki yasal ve etik konular ile gizlilik konusu ve bunların sanal sınıflara etkileri hakkında yeterli bilgiye sahibim.		
Uzaktan eğitim becerilerimi artırmak için çaba harcamakta kendime güvenirim.	Bireysel Nitelik Gelişimi “Yetkili öğretmen uzaktan eğitim yetkinliğini arttırmak için çaba sarfeder.” “Dahası, öğretmenin ayrıca çevrimiçi öğrenme için sorumluluk alma ve fedakarlık gösterme davranışı göstermesi gerekir. Sadece rolünü değil, karakter özelliklerini de güncellemelidir.”	Varvel, V. E. (2007). Master Online Teacher Competencies. <i>Online Journal Of Distance Learning Administration</i> , 10(1), 1-41
Uzaktan eğitimde branşım ile ilgili içerik alanları yeterliğine sahip olduğumu düşünürüm.		
Kaliteli uzaktan eğitim için yeterli sorumluluk ve fedakârlık gösterdiğime inanıyorum.		Saadé, R. G., He, X., & Kira, D. (2007). Exploring Dimensions To Online Learning. <i>Computers In Human Behavior</i> , 23(4), 1721-1739.
Uzaktan eğitimde yazılı, sesli ve görüntülü iletişim araçlarının kullanımını konusunda kendime güvenirim.	Uzaktan Eğitim Teknolojileri Kullanımı	Darabi, A. A., Sikorski, E. G., & Harvey, R. B. (2006). Validated Competencies For Distance Teaching. <i>Distance Education</i> , 27(1), 105-122.

EK 4: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Uzaktan eğitimde çok iyi bir zaman planlaması yaptığımı düşünürüm.	Uzaktan Eğitimde Zaman Kullanımı “ <i>Örgütsel rol, örneğin, aşağıdakilerle ilişkilidir: Çevrimiçi öğretmenin planlamasını ve zaman çizelgesini çerçevelemek</i> ”	Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization Of Online Instructor Roles: Implications For Competency-Based Teacher Education Programs. <i>Distance Education, 30(3)</i> , 383-397.
Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler hakkında yeterli sahibi olduğumu düşünürüm.	<i>Teknolojik gereklilikler</i> “ <i>Çevrimiçi öğrenmede öğretmenin yeterli teknolojik birikime sahip olması başarının anahtarıdır.</i> ” “ <i>Çevrimiçi eğitim senkron eğitim uygulamalarını başarıyla kullanabilmelidir.</i> ” “ <i>Multimedya ekipmanı ve özellikle akıllı sınıflarda dersler için gerekli teknik donanım ve yazılıma erişen öğretmen etkileşiminin kalitesini artıracak ve dolayısıyla derin ve anlamlı öğrenme gerçekleştirebilecektir.</i> ”	Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Ong, J. C. (2015). Professional Development For Scaling Pedagogical Innovation In The Context Of Game-Based Learning: Teacher Identity As Cornerstone In “Shifting” Practice. <i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43(5)</i> , 423-437.
Eş zamanlı ve eş zamansız dersler için gerekli teknik donanım ve yazılıma erişmekte kendime güvenirim.	“ <i>Yeterli e-öğretmen gerekli olan bilgisayar programlarının kullanımında yeterli bilgiye sahiptir.</i> ” “ <i>E-öğretmen eş zamanlı derslerde öğrencilere teknolojik destek sağlamalıdır.</i> ”	Nir-Gal, O. (2002). Distance Learning: The Role Of The Teacher In A Virtual Learning Environment. <i>Ma’of u-Ma’aseh, 8</i> , 23-50.
Canlı derste öğrencilere teknolojik destek sağlamada yeterli sahibiyim.		Anderson, T. (2003). Getting The Mix Right Again: An Updated And Theoretical Rationale For Interaction. <i>The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4(2)</i> .
Uzaktan eğitimde eğitsel oyunları ve sosyal medyayı etkileşimli stratejiler olarak kullanmada kendime güvenirim.	Teknoloji ve içerik gereksinimi “ <i>Özellikle sosyal medya ve oyunlar kullanılan sanal eğitim ortamları zengindir ve gelişimi teşvik eder.</i> ”	Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi.
		Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. <i>International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20(2)</i> .

EK 4: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçekliği kullanarak gerçek yaşam deneyimi sunmada kendime güvenirim.	<i>“Sanal gerçeklik uygulamalı bir öğrenim ortamı, öğrencilere kendilerini zamanın sınırlamalarından kurtarmak için eğitim ve öğretim etkileşimi gerçek yaşam deneyimine yakın gerçekleştirir.”</i>	Nir-Gal, O. (2002). Distance learning: The role of the teacher in a virtual learning environment. <i>Ma’ofu-Ma’aseh</i> , 8, 23-50.
Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğuma inanıyorum.	Program ve öğretim tasarımı <i>“Etkili öğrenme ortamında pedagojik yaklaşımın etkili olması için dijital materyal uygunluğu şarttır.”</i>	Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. <i>International Review of Research in Open and Distributed Learning</i> , 20(2).
Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerde öğrencilerin istek ve becerilerine göre uygun değişiklikler yapmada yeterli olduğumu düşünürüm.	İhtiyaca göre esnek çözümler <i>“Öğrenme materyallerinde ve öğrenci destek hizmetlerinin sağlanmasında istenilen değişiklikler yapılabilir.”</i>	Simonson, M. Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). <i>Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition</i> .
Geçerli ve yararlı izlenceler(sunular) oluşturmada yeterli olduğumu düşünürüm.	<i>Etkili İçerik Oluşturma</i> <i>“E-öğretmen tarafından öğrenme araçları oluşturabilmeli uygun düzenlemeler yapılmalıdır.”</i>	Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Hazır öğretim materyalleri üzerinde uygun değişiklikler yapmakta kendime güvenirim.		Koçoğlu, E. (2020). <i>Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Uzaktan eğitim öğretim materyallerini değerlendirmede ve düzenlemede kendime güvenirim.	<i>Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri</i> <i>“Eğitmenler öğrencilerin öğrenmesi için ve öğrenme derecesini belirlemek için değerlendirmeleri yönetmek yeterliğine sahip olmalıdır.”</i>	Natriello, G. (2005). Modest Changes, Revolutionary Possibilities: Distance Learning And The Future Of Education. <i>Teachers College Record</i> , 107(8), 1885.

EK 4: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Uzaktan eğitim ders kaynaklarının kalitesi ile ilgili doğru karar verdiğime inanırım.	Ders materyali seçimi, üretimi ve kullanımı “Yeterli e-öğretmen doğru ve kaliteli ders materyali seçimi yapabilir.” “E-öğrenmede öğretmen materyali çok kapsamlı incelemelidir.”	Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Müfredata, öğrencilere ve etkili öğretim ilkelerine uygun öğrenme materyalleri ve tecrübeleri üretip seçmede yeterli olduğumu düşünürüm.		Downes, S. (2012). <i>Connectivism and Connective Knowledge: Essays On Meaning And Learning Networks</i> . National Research Council Canada. Retrieved Aug, 1, 2013.
Uzaktan eğitimde konu alanı ile ilişki gösteren öğrenme materyalleri ve metinleri üretip seçmede yeterliyim.		
Uzaktan eğitim ortamında güçlü liderlik ve yönlendirme ile etkileşimleri yönetme yeterliğine sahibim.	Pedagojik gerekçelerin tespiti “E-eğitmede yüksek düzeyde etkileşim , yönetim, ve liderlik için gerekli teknik becerilere sahip olması gerekir “	Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). <i>Distance Education: A Systems View Of Online Learning: Cengage Learning</i> . https://books.google.com/books?id=dU8KAAAAQBAJ&hl , (Erişim Tarihi: 18.02.2021)
Uzaktan eğitimde öğrenme sorumluluğunun çoğunun öğrencide olduğunu bilir, bu konuda yapılacak rehberlikte kendime güvenirim.	Öğrenme sorumluluğu bilinci “Bazen de zamanlama ve diğer taahhütler ile birlikte öğrenme sorumluluğunun büyük kısmı öğrenciye bağlıdır.	Natriello, G. (2005). Modest Changes, Revolutionary Possibilities: Distance Learning And The Future Of Education. <i>Teachers College Record</i> , 107(8), 1885.
Uzaktan eğitimde ders içerikleri ile ilgili dijital materyalleri (görseller, oyunlar, etkileşimli kitaplar, animasyonlar vb.) kolaylaştırmada yeterliyim.	Ders materyali seçimi, üretimi ve kullanımı	Saadé, R. G., He, X., & Kira, D. (2007). Exploring Dimensions To Online Learning. <i>Computers in human behavior</i> , 23(4), 1721-1739.
Uzaktan eğitimde öğrencilerle etkili iletişim bağı kurmada kendime güvenirim.	Etkili İletişim “Etkili çevrimiçi öğretim, anlamlı örnekler kullanarak öğrenci ihtiyaçlarına uyumlu, öğrencilerle etkili iletişim ve öğrenci öğrenimi için ilgi gösterme şeklinde olmalıdır.”	Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of Online Instructor Roles: Implications For Competency-Based Teacher Education Programs. <i>Distance Education</i> , 30(3), 383-397.

EK 4: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Uzaktan eğitimde öğrencileri motive edecek ve öğrenme sürecine dahil edebilecek yeterliklere sahibim.	Motivasyon “Dolayısıyla öğretim elemanının öğrencilerin dikkatini çekmesi sağlanmalı, öğretmen anlatımıyla dersi zenginleştirmeli, öğrencilerin de derse olan ilgisi arttırılmalıdır.”	Kaya, F. (2020). <i>Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Kastamonu Üniversitesi Örneği)</i> , (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
Uzaktan eğitimde öğrencileri ders materyalleri hakkında bilgilendirmede kendime güvenirim.	Ders materyali seçimi, üretimi, bilgilendirmesi ve kullanımı. “Çevrimiçi eğitmenin kullandığı öğretim araçları hakkında açıklayıcı olması kaliteyi olumlu etkiler.” “Uzaktan eğitimde öğrenen, öğretici ve öğrenme kaynaklarının zaman ve mekân açısından bir arada olmamaları nedeniyle aralarındaki iletişimin etkileşimli telekomünikasyon teknolojileri ile gerçekleştirilmesi, yüz yüze eğitime göre farklı öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirmektedir”	Gibson-Harman, K., Rodriguez, S. & Haworth, J. G. (2002). Community College Faculty And Professional Staff: The Human Resource Challenge. <i>New Directions for Community Colleges</i> , 2002(117), 77-90.
Uzaktan eğitim derslerimde çağdaş öğrenme teknikleri kullanımında kendime güvenirim.		Sinecan, F. (2019). <i>Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> . Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
Uzaktan eğitimde derslerdeki öğrenme süreçlerinde öğrencilere iyi bir rehber olma yeterliğine sahibim		
Uzaktan eğitim için çeşitli iletişim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünürüm.		
Uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin bilgi edinmelerinde onlara rehber olma yeterliğine sahibim.	Rehber rolün tespiti “E-eğitmen bilgiye ulaşmada öğrencilerine yol gösterici olmalıdır.”	Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Canlı ders sınıflarında, grup ve iş birlikçi öğretimi faydalı hale getirmekte kendime güvenirim.	İşbirlikçi öğrenme “Testin ikisi deneklerin daha önce e-öğrenme sistemleri deneyimi vardı ve iş birliğine dayalı öğretimin faydalı yönlerini ve farkındalığını gördüler.”	Monahan, T., McArdle, G. & Bertolotto, M. (2008). Virtual Reality For Collaborative E-learning. <i>Computers & Education</i> , 50(4), 1339-1353.

EK 4: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenimlerini yönetebilmeleri için onların aktivitelerini yönlendirmede kendime güvenirim.	Rehber ve yönlendiricilik	Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Uzaktan eğitimde öğretimin etkililiğini değerlendirmede kendime güvenirim.	Öz Değerlendirme “Dijital öğrenmenin kalitesi için eğitmen sürekli olarak kendini gözden geçirmelidir.”	Bates, A. T. (2018). <i>Teaching In A Digital Age: Guidelines For Designing Teaching And Learning</i> . https://openlibrary-epo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/276 (Erişim Tarihi:14.01.2022)
Uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretmede kendime güvenirim.	Çözüm odaklı yaklaşım	Koçoğlu, E. (2020). <i>Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Uzaktan eğitimde yasal ve etik konularda örnek davranışlar sergilediğimi düşünürüm.	Yasal ve etik konular	Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri konusunda kendime güvenirim.	Ölçme ve Değerlendirme “Çevrimiçi öğretmen değerlendirme sürecinin akışını yönetebilmelidir.” “Dahası akran	Sivakumar, R.(2020). Attitude Of Distance Education Students Towards Online Assessment. <i>UGC CARE Journal 19(20), 436-441</i>
Uzaktan eğitimde öğrenmeye yardımcı çeşitli tekniklerle öğrenciyi etkili bir biçimde değerlendirmede yeterliyim.	<i>değerlendirmesi gibi farklı değerlendirme etkinlikleri, öğrencileri her biri ile etkileşime girmeye teşvik eden öğrenci merkezli bir değerlendirme sürecidir. Diğerlerini ve eksikliklerini anlamak için uzaktan eğitimde kullanılabilir.”</i>	Chang, S. C., Hsu, T. C. & Jong, M. S. Y. (2020). Integration Of The Peer Assessment Approach With A Virtual Reality Design System For Learning Earth Science. <i>Computers & Education, 146, 103758</i> .
Uzaktan eğitimde online değerlendirme uygulamalarında kendimi yeterli bulurum.	“Benzer şekilde uygulayacakları online sınavda sınav arayüzünü kullanabilmeleri için temel düzeyde bilgisayar kullanım becerilerine sahip olmaları gerekmektedir”	Kip Kayabaş, A. (2014). Dil Öğretiminde Online Değerlendirme, Türkçe E-Sertifika Program Örneği. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 3(3), 181-188</i>
Uzaktan eğitimde öğrencilere ödevlendirme süreci konusunda ayrıntılı bilgi vermede yeterliyim.	Çevrimiçi değerlendirme uygulamaları “Bireysel bir ödev için eğitmen tarafından kişisel geri bildirim, eğitmen tarafından sağlanan açıklayıcılık ile gerçekleşir.”	Kim, N., Smith, M. J. & Maeng, K. (2008). Assessment In Online Distance Education: A Comparison Of Three Online Programs At A University. <i>Online Journal of Distance Learning Administration, 11(1)</i> .

EK 4: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Uzaktan eğitimde bilgi göstergesinin önemini bilir ve öğrencilere geri bildirim sağlamada yeterli olduğumu düşünürüm.	Değerlendirme sürecinde yaşanabilecek durumlar. “Uzaktan öğrenmede geri bildirim ve pekiştirme yöntemlerini etkili uygun şekilde, farklı öğrenci öğrenme stillerine içeriği ve hızı optimize etme, uyarlama gereklidir.”	Dwomoh-Tweneboah, M. (2011) Effective Assessment And Evaluation Strategies For Distance Education. In <i>Delta Conference, 2011</i> (p. 27).
Uzaktan eğitimde değerlendirmeleri yorumlamada yardımcı olacak uygun teknolojilerin kullanımında kendime güvenirim.	“Ölçme ve değerlendirmede daha fazlasına sahip olmak ve farklı teknoloji ve materyaller kullanmak gerekmektedir.”	Kaya, Z. ve Tan, Ş.(2014). New Trends Of Measurement And Assessment In Distance Education. <i>Turkish Online Journal of Distance Education, 15</i> (1), 206-217.
Uzaktan eğitimde öğrencilere aktif olarak öz değerlendirme yaptırmada yeterlik sahibiyim	“Online eğitimde öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri ortamın oluşturulması unutulmamalıdır.”	Robles, M., & Braathen, S. (2002). Online Assessment Techniques. <i>Delta Pi Epsilon Journal, 44</i> (1), 39-49.
Uzaktan eğitimde öğrencilere beceri alıştırmaları etkinlikleri yaptırmada yeterlik sahibiyim.		
Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler ile ilgili etkili bir ön değerlendirme yaptığımı düşünürüm.	“Dersin başında belirli bir ön değerlendirme ile öğretmen tarafından düzenlenen sınıf içi etkinlikleri yapmaktadırlar”	Demiralay, R., ve Karataş, S. (2014). Evde Ders Okulda Ödev Modeli. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3</i> (3), 333-340.
Uzaktan eğitimde yapılmış örnek ödevleri sınıf ile paylaşıp sınıfın bilgi sahibi olmasında yeterliyim.	Değerlendirmede açıklıklık	Koçoğlu, E. (2020). <i>Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Önemli ödev teslim zamanlarını çevrimiçi ortamda öğrencilere hatırlatacak yeterliğe sahibim	Ölçme ve değerlendirmede zaman faktörü “Çevrimiçi öğretmen, ödev hatırlatmalarında da yetkin olmalıdır.”	Kobayashi, M. (2020). Does Anonymity Matter? Examining Quality Of Online Peer Assessment And Students’ Attitudes. <i>Australasian Journal of Educational Technology, 36</i> (1), 98-110.

EK 4: (Devam) Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçek Maddelerinin Gerekçe ve Dayanakları

MADDE	GEREKÇE	LİTERATÜR
Uzaktan eğitimin sosyal yönü hakkında yeterli farkındalığa sahip olduğumu düşünürüm.	Öğretmenin sosyal yönü “ <i>Öğretmenlerin sosyallik yeteneği, öğrencilerin daha etkili bir şekilde etkileşim ve işbirliği yapmasını sağlamak için sosyal teknolojilerin pedagojik yönü ile uyumludur.</i> ”	Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S. & Chang, S. (2015). Understanding Students' Perceptions Of The Benefits Of Online Social Networking Use For Teaching And Learning. <i>The Internet and higher education</i> , 26, 1-9.
Uzaktan eğitimde sosyal yönümü, öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmada yeterli olduğumu düşünürüm.		
Uzaktan eğitimde sosyal yönümü öğrenme toplulukları oluşturmak için kullanmada kendime güvenirim.		
Uzaktan eğitimde öğrenciler için sanal sınıf tasarımını da kapsayan uygun bir sosyal ortam hazırlamada yeterli olduğumu düşünürüm.	Çevrimiçi paydaşların sosyalliği “ <i>Çevrimiçi öğretmen öğrenmeyle ilgili farklı kültürel varsayımların olduğu yeni bir sosyal çevrimiçi sınıf ortamını inşa edebilmelidir.</i> ”	Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). <i>Distance Education: A Systems View Of Online Learning: Cengage Learning.</i> https://books.google.com/books?id=dU8KAAAAQBAJ&hl , (Erişim Tarihi: 18.02.2021)
Uzaktan öğretime dâhil olan paydaşlarla (veli-öğrenci-okul-öğretmen) iş birliği yapma yeterliğine sahibim.		
Uzaktan eğitim ortamlarında grup üyeleri ile daha çok eğitim hedefine ulaşmak için yeterli gayreti gösterdiğimi düşünürüm.		
Uzaktan eğitimde öğrenciler arasında farklı kültürlerin ne kadar etkili olduğu bilincine sahip olduğumu düşünürüm.	Sanal sınıf ortamındaki yaklaşımlar “ <i>Çevrimiçi öğretmen öğrenmeyle ilgili farklı kültürel varsayımların olduğu yeni bir sosyal çevrimiçi sınıf ortamını inşa edebilmelidir.</i> ” “ <i>E-Öğretmen senkron bir derste oluşabilecek çatışmaları yönetebilmelidir.</i> ”	Gülbahar, Y. (2019). <i>E-Öğrenme</i> . Ankara: Pegem Akademi.
Canlı derste oluşabilecek çatışmaları yönetebilme konusunda yeterliyim.		
Uzaktan eğitimde aktif olarak çevrimiçi varlığımı sürdürme yeterliğine sahibim.		Quiroz, J. S. (2010). The Role Of The Tutor In Virtual Learning Environments. <i>Innovación Educativa</i> , 10(52), 67-77.
Uzaktan eğitimde öğrenciler için hem bilgi sağlayıcı hem de sosyal aracı olarak görev aldığımı düşünürüm.	Sosyal rol “ <i>Öğretmen uzaktan eğitimde bilgi sağlayıcılığının yanısıra sosyal aracı olarak görev almaktadır.</i> ”	İşman, A. (2008). <i>Uzaktan Eğitim</i> . Ankara: Pegem Akademi.

EK 5: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

	Ortaokul Öğretmenleri için Uzaktan Eğitim Özyeterlik Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
		①	②	③	④	⑤
1	Bakanlığın ve okulun uzaktan eğitim yönetim sistemini anlamakta kendimi yeterli buluyorum.	①	②	③	④	⑤
2	Okulumun ve çalışma arkadaşlarımda içinde olduğum uzaktan eğitim ortamlarını anlamakta kendimi yeterli buluyorum.	①	②	③	④	⑤
3	Dijital ortamda fikri mülkiyet ve telif hakkı ile ilgili temel bilgilere sahip olduğuma inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
4	Uzaktan eğitim becerilerimi artırmak için çaba harcamakta kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
5	Uzaktan eğitimde branşım ile ilgili içerik alanları yeterliğine sahip olduğumu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
6	Uzaktan eğitimde yazılı, sesli ve görüntülü iletişim araçlarının kullanımı konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
7	Eş zamanlı ve eş zamansız dersler için gerekli teknik donanım ve yazılıma erişmekte kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
8	Canlı derste öğrencilere teknolojik destek sağlamada yeterlik sahibiyim.	①	②	③	④	⑤
9	Uzaktan eğitimde eğitsel oyunları ve sosyal medyayı etkileşimli stratejiler olarak kullanmada kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
10	Uzaktan eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçekliği kullanarak gerçek yaşam deneyimi sunmada kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
11	Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğuma inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
12	Geçerli ve yararlı izlenceler(sunular) oluşturmada yeterli olduğumu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
13	Uzaktan eğitimde öğrencileri motive edecek ve öğrenme sürecine dahil edebilecek yeterliklere sahibim.	①	②	③	④	⑤
14	Uzaktan eğitimde öğrencileri ders materyalleri hakkında bilgilendirmede kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
15	Uzaktan eğitim derslerimde çağdaş öğrenme teknikleri kullanımında kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
16	Uzaktan eğitimde derslerdeki öğrenme süreçlerinde öğrencilere iyi bir rehber olma yeterliğine sahibim.	①	②	③	④	⑤
17	Uzaktan eğitim için çeşitli iletişim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
18	Canlı ders sınıflarında, grup ve iş birliği öğretimi faydalı hale getirmekte kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
19	Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenimlerini yönetebilmeleri için onların aktivitelerini yönlendirmede kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
20	Uzaktan eğitimde öğretimin etkililiğini değerlendirmede kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
21	Uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretmede kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
22	Uzaktan eğitimde yasal ve etik konularda örnek davranışlar sergilediğimi düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
23	Uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
24	Uzaktan eğitimde öğrenmeye yardımcı çeşitli tekniklerle öğrenciyi etkili bir biçimde değerlendirmede yeterliyim.	①	②	③	④	⑤
25	Uzaktan eğitimde öğrencilere beceri alıştırmaları etkinlikleri yaptırma yeterlik sahibiyim.	①	②	③	④	⑤
26	Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler ile ilgili etkili bir ön değerlendirme yaptığımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
27	Uzaktan eğitimde yapılmış örnek ödevleri sınıf ile paylaşarak sınıfın bilgi sahibi olmasında yeterliyim.	①	②	③	④	⑤
28	Önemli ödev teslim zamanlarını çevrimiçi ortamda öğrencilere hatırlatacak yeterliğe sahibim	①	②	③	④	⑤
29	Uzaktan eğitimin sosyal yönü hakkında yeterli farkındalığa sahip olduğumu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
30	Uzaktan eğitimde sosyal yönümü, öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmada yeterli olduğumu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤

31	Uzaktan eğitimde sosyal yönümü öğrenme toplulukları oluşturmak için kullanmada kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
32	Uzaktan öğretime dâhil olan paydaşlarla(veli-öğrenci-okul-öğretmen) iş birliği yapma yeterliğine sahibim.	①	②	③	④	⑤
33	Uzaktan eğitim ortamlarında grup üyeleri ile daha çok eğitim hedefine ulaşmak için yeterli gayreti gösterdiğimi düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
34	Uzaktan eğitimde öğrenciler arasında farklı kültürlerin ne kadar etkili olduğu bilincine sahip olduğumu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
35	Canlı derste oluşabilecek çatışmaları yönetebilme konusunda yeterliyim.	①	②	③	④	⑤
36	Uzaktan eğitimde aktif olarak çevrimiçi varlığımı sürdürme yeterliğine sahibim.	①	②	③	④	⑤
37	Uzaktan eğitimde öğrenciler için hem bilgi sağlayıcı hem de sosyal aracı olarak görev aldığımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤