

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



COVID-19 SÜRECİNDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ, YETERLİKLERİNİN
VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur KARA KESER

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

TEMMUZ, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



COVID-19 SÜRECİNDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ, YETERLİKLERİNİN
VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur KARA KESER

(Y1812.260010)

İlköğretim Anabilim Dalı

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Cihad AYAR

TEMMUZ, 2022

TEZ ONAY SAYFASI

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “COVID-19 Sürecinde Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının, Yeterliklerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezi proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (29/07/2022)

İlknur KARA KESER

ÖNSÖZ

İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin okul kültürü ile tanışması için ilk ve en önemli adımdır. İlkokul birinci sınıf hem akademik hem de sosyal anlamda bireylerin okula uyum sağlayabilmesi ve okuma yazma sürecini verimli geçirebilmesi için önemlidir. COVID-19 sürecinde bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi birinci sınıf öğrencileri de henüz somut anlamda okul ile tanışmadan uzaktan eğitime dahil edilmiştir. Öğretmenler açısından uzaktan eğitim ile birinci sınıf öğrencilerine akademik ve sosyal anlamda destek verebilmek oldukça zorlu bir süreci beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumları, yeterlikleri ve görüşleri incelenmiştir.

Tezimi hazırlamamda desteklerini esirgemeyen başta danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet Cihad Ayar olmak üzere, Okul Müdürüm Sayın Erkan Polat'a, Müdür Yardımcımız Sayın Selda Yılmaz'a, anket çalışmama destek veren Değerli Arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak bütün hayatım boyunca aldığım kararların arkasında duran, her zaman destek veren, bana inanan ve güvenen annem Gülizar Kara'ya, babam Beyazıt Kara'ya, kardeşim Hayri Kara'ya ve anneannem Sabiha Çalış'a çok teşekkür ederim. Ayrıca eşim Muammer Çağatay Keser'e vermiş olduğu destek ve moral için çok teşekkür ederim.

Temmuz, 2022

İlknur KARA KESER

COVID-19 SÜRECİNDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ, YETERLİKLERİNİN VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışma, birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarını, yeterliklerini ve görüşlerini incelemektedir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan ilköğretim okulu birinci sınıf kademesinde görev yapan 165 sınıf öğretmeni katılmıştır. Karma yöntemin eş zamanlı iç içe araştırma deseni ile yapılan bu çalışmada araştırmanın nicel verileri “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ve “Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 10 katılımcıya uygulanan “Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde betimsel ilişkisel tarama modeli, nitel bölümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler analiz edildiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumları ile iletişimci rolleri, teknik rolleri ve sosyal rolleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim rol ve yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumlarının %25’i üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler analiz edilerek, birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi ile ilgili yeterlikleri, kullanılan uzaktan eğitim platformları ve süreç yönetimi, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıkları olmak üzere 3 tema 24 kod oluşturulmuştur. Uzaktan eğitimin her öğrencide farklı etkileri olduğunu ve tüm öğrencilere ulaşılamamasından dolayı farklı etkileri olduğu, çoğunlukla EBA ve Zoom platformlarının kullandıkları ve ders içeriklerini Morpakampüs ve Okulistik ile zenginleştirdikleri anlaşılmıştır. Veli iletişimi ve ödev takibinde ise Whatsapp kullanılmaktadır. Genel anlamda öğretmenlerin kendilerini teknoloji bilgisi konusunda geliştirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenler hem yüz yüze hem uzaktan eğitimde aynı öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları ve oyun destekli öğretimden yararlandıkları ulaşılan sonuçlardandır. İleriki çalışmalar için öneriler ise

şunlardır: Bu çalışma, İstanbul İli, Esenyurt ilçesi devlet okullarındaki birinci sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Veriler ülke genelinde, özel okullarda dahil edilerek, bütün eğitim kademeleri dikkate alınarak ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim durumları da değişken olarak belirlenerek veriler toplanabilir. Ayrıca ileriki çalışmalarda öğrencilerle ilgili sadece akademik alana yönelik değil, sosyal, fiziksel ve psikolojik alanlara yönelikte veriler de elde edilebilir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, uzaktan eğitim, öğretmen yeterliği, tutum

**INVESTIGATING THE FIRST-YEAR TEACHERS' ATTITUDES,
COMPETENCIES AND OPINIONS TOWARDS DISTANCE EDUCATION
DURING COVID-19 PANDEMIC**

ABSTRACT

This study investigates the attitudes, competencies and opinions of first-grade teachers towards distance education during the COVID-19 epidemic. In the 2020-2021 academic year, 165 classroom teachers working in the first grade level of the primary school in Esenyurt district of Istanbul participated in this study. In this study conducting the simultaneous nested research design of the mixed method, the quantitative data were collected with the "Distance Education Attitude Scale" and "Determining Teacher Roles and Competencies in Online Distance Education Scale". The qualitative data were collected with the "Interview Form" conducted to the study participants (n=10). They were selected by convenience sampling method. In the quantitative part of the study, descriptive relational survey model was used for analysis. The content analysis method was a means to analyze the qualitative data. Quantitative data analysis indicated that there was a positive significant relationship among the distance education attitudes of first-grade teachers and their communicator roles, technical roles and social roles, and that the distance education roles and competencies of classroom teachers had an effect on 25% of distance education attitudes. Qualitative data analysis indicated that 3 themes and 24 codes emerged. It was found that the study participants mostly used EBA and Zoom platforms during COVID-19 pandemic and improved the course content with MorpaCampus and Okulistik platforms. Another finding was that distance education had an individual impact on each student because distance education was not accessible to each student. They used Whatsapp as a tool to manage and follow up student progress with their parents. In addition, one of the findings was that teachers used the same teaching methods in both face to face and distance education and benefited game based teaching method. One of the implications of this study is that data of this study can be enlarged with other teachers in different grade levels and

their professional development experiences, and students with their social, physical, and psychological attributes.

Keywords: Distance education, teacher self-efficacy, attitude

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
I. GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Amacı	4
B. Araştırmanın Önemi	5
C. Varsayımlar.....	5
D. Sınırlılıklar.....	6
E. Tanımlar	6
II. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	8
A. Uzaktan Eğitim.....	8
1. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim	10
2. Uzaktan Eğitimin Önemi	15
3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	15
4. Uzaktan Eğitimin Yararlılıkları	16
5. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	17
6. Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Rollerini	18

7. Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rollerini	19
8. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları	21
9. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları İle İlgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar	22
B. Öğretmen Yeterliliği	24
1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	24
2. Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri.....	26
3. Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterliliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	27
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	30
A. Araştırma Modeli.....	30
B. Çalışma Grubu.....	31
C. Veri Toplama ve Araçları	33
1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu.....	34
2. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği.....	34
3. Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği.....	35
4. Görüşme Formu	36
D. Veri Analizi	37
1. Nicel Boyut.....	37
a. Geçerlik ve güvenilirlik.....	38
2. Nitel Boyut.....	39
a. Geçerlik ve güvenilirlik.....	39
IV. BULGULAR VE TARTIŞMA	40
A. Bulgular	40
1. Nicel Araştırma Bulguları.....	40
a. Ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistik	40
b. Hipotezlerin test edilmesi	43

i. Birinci hipoteze ilişkin bulgular.....	43
ii. İkinci hipoteze ilişkin bulgular	44
iii. Üçüncü hipoteze ilişkin bulgular	46
2. Nitel Araştırma Bulguları	52
a. Uzaktan eğitim ile ilgili yeterlikler	53
i. Uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin algılar	53
ii. Uzaktan eğitime yönelik öğretmen yeterlik algıları	55
b. Uzaktan eğitim platformları ve süreç yönetimi	57
i. Uzaktan eğitim platformları.....	57
ii. Süreç yönetimi	59
c. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasındaki farklılıklar	60
i. Ders sunuş biçimi açısından farklılıklar	60
ii. Etkileşimin sağlanması açısından farklılıklar	62
iii. Öğretim tasarımı açısından farklılıklar	64
iv. Öğrenim kazanımları/ çıktısı açısından farklılıklar	66
B. Tartışma	68
1. Nicel Bulguların Tartışılması	68
2. Nitel Bulguların Tartışılması	74
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
A. Sonuç	80
B. Öneriler	83
VI. KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Adapte edilmiş uzaktan eğitimde fırsat eşitliği 4A modeli	10
Şekil 2 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	25
Şekil 3 Eş Zamanlı İç İçe Karma Yöntem Araştırma Modeli	31

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	11
Çizelge 2 Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	14
Çizelge 3 Uzaktan Eğitim Yönteminde Öğrencilerin Rollerini	18
Çizelge 4 Uzaktan Eğitim Yönteminde Öğretmenin Rollerini	21
Çizelge 5. Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri İlgili Sınıflama.....	26
Çizelge 6 Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı	32
Çizelge 7 Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri	33
Çizelge 8 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizi.....	35
Çizelge 9 Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Güvenilirlik Analizi	36
Çizelge 10 Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testleri	37
Çizelge 11 Ölçekler İle İlgili Betimleyici İstatistik	40
Çizelge 12 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Madde İstatistiği	41
Çizelge 13 Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Madde İstatistiği	42
Çizelge 14 Uzaktan Eğitim Tutumları İle Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları.....	43
Çizelge 15 Regresyon Analizi Normallik Varsayımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testleri.....	44
Çizelge 16 Uzaktan Eğitim Öğretmen Tutumları ve Öğretmen Rol ve Yeterliliklerine Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Bulguları	45
Çizelge 17 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlilikleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	46

Çizelge 18 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri İle Yaşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	47
Çizelge 19 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	48
Çizelge 20 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri İle Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	50
Çizelge 21 Nitel Araştırma Bulgularına İlişkin Belirlenen Tema ve Kodlar.....	52

KISALTMALAR LİSTESİ

COVID	: Koronavirüs
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖYS	: Öğretim Yönetim Sistemi
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

I. GİRİŞ

1 Aralık 2019 tarihi itibarıyla ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde görülen ve yeni tip koronavirüs olarak ifade edilen COVID-19, 11 Mart 2020 tarihi itibarıyla tüm dünyada etkisini gösteren küresel bir pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Dünya genelinde virüsün yayılmasının engellenmesi amacıyla çeşitli önlemler alınmış ve bu doğrultuda 191 ülkede ilk, orta ve yükseköğretim faaliyetlerini sürdüren tüm eğitim kurumları yüz yüze eğitime ara vermiştir. Okulların yüz yüze eğitime ara vermesiyle birlikte tüm dünyada yaklaşık 1.6 milyar öğrencinin eğitim faaliyetleri kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'deki eğitim faaliyetleri de bu durumdan etkilenmiş ve ilk ve ortaöğretim kademesindeki yaklaşık 16.5 milyon, yükseköğretim kademesinde ise yaklaşık 8.5 milyon öğrencinin eğitim faaliyetleri kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020b).

Ülkemizde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş olmasıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığının sağlanabilmesi amacıyla uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için eldeki olanaklar gözetilerek eğitimin sürdürülebilmesi için ancak uzaktan eğitim ile mümkün olmuştur (Bozkurt, 2020).

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin aynı sınıf ortamı içerisinde olmalarına gerek olmadan bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri bir eğitim modelidir (İşman, 2011). Tarihsel arka plan incelendiğinde geleneksel eğitim modelinin yeterli gelmediği durumlarda kullanılan uzaktan eğitim, eğitim-öğretim faaliyetlerinde zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırması, tüm bireylerin eğitimde eşit standartlara ulaşması, öğrencilere bağımsız çalışma ortamı sunması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını sağlaması şeklinde avantajlara sahip bir modeldir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012). Ayrıca öğrenci ve öğretmen deneyimleri incelenerek, uzaktan eğitim yazılımlarının iyi hazırlanmış olması öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve öğretmenlere de planlamalarında esneklik sağlayarak öğrencilerin ilgisini çektiği sonucuna ulaşılmıştır. (Kaya ve Önder, 2002).

Yapılan araştırmalarda yaş seviyesinin uzaktan eğitim faaliyetlerinin anlamlı öğrenmeler sağlamasında etkili olduğu görölmektedir (Borstorff ve Lowe, 2007; Moore, 2007; Yılmazsoy ve Kahraman, 2018;). Türkiye’de uzaktan eğitim öz denetimli ve öz yönelimli öğrenme becerileri gerektirmesinden dolayı özellikle yükseköğretim kademesindeki öğrencilere uygulandığı ifade edilmektedir. Ancak ilk ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilerin de anlamlı öğrenmeler sağlayabileceği ve öğrenme deneyimlerinin desteklenebileceği düşünölmektedir (Bozkurt, 2017). Moore (2007) ilkokul kademesindeki öğrencilerin yükseköğretim kademesindeki öğrencilere göre uzaktan eğitim uygulamalarına daha acemi olmasından dolayı süreçte zorluk yaşayabileceklerini ve sebep olarak yeterli öz düzenlenme becerisine sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Buna karşın Yılmazsoy ve Kahraman (2018) uzaktan eğitim faaliyetleri sürdürölürken etkili öğretim tasarımı ve doğru teknoloji yazılımları kullanarak 10 yaşından küçük öğrencilerin de geleneksel yöntem ile sağlanan anlamlı öğrenmelerin uzaktan eğitim ile sağlanabileceğini öngörmektedir. Yine de ilkokul öğrencilerinin özellikle birinci sınıf kademesindeki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin algılarının ve anlamlı öğrenme sağlanmalarının çeşitli faktörlere bağlı olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitim faaliyetleri ile sürdürölünen derslerde öğrencilerin anlamlı öğrenmeler için motivasyon eksikliğinin olmaması, anlık geri bildirim alması, yeterli etkileşim içerisinde olması, teknolojik donanım ve yazılım anlamında yeterli olması, kendisini sınıfa ait hissetmesi, yeterli zamanının olması ve eğitsel bir hedefinin olması gerektiği vurgulanmaktadır (Cole, Shelley ve Swartz, 2014; şirin ve Tekdal, 2015; Enfiyeci ve Filiz, 2019; Kuloğlu, 2020).

Öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitim faaliyetleri doğrultusunda anlamlı öğrenmeler sağlamasında öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Günümüz pandemi koşulları göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitimin eğitim programlarının uygulanmasında tek yöntem olması, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler sağlayabilmesi için öğretmenlerin hızlıca adapte olmasını gerekli kılmaktadır (Uzunboylu ve Tuncay, 2012). Bu anlamda ister deneyimli öğretmenler olsun isterse yeni teknolojiler ve gelişmiş eğitim imkanları ile mezun olan yeni öğretmenler olsun uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının, uzaktan eğitim ile ilgili düşöncelerinin, teknolojik yeterliklerinin ve geleneksel yöntemden farklı olarak uzaktan eğitim ile öğretmenlik yapma motivasyonlarının öğrencilerin anlamlı öğrenmeler

sağlamalarında etkili olacağı düşünülmektedir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020; İpek, Aydın, Çelikdemir ve Sunar, 2020). Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017)'a göre uzaktan eğitim faaliyetlerinde başarı sağlanabilmesi için öğretmenlerin bu eğitime yönelik düşünce ve tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutum ve düşünceleri olumlu olan öğretmenler eğitim amaçlarına daha kolay ulaşabilmektedir. Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2013) öğretmenlerin çevrim içi uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarının ve tutumlarının eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemine ilişkin içerik hazırlama, materyal sağlama, uzaktan eğitim sistemini kullanma ve ölçme değerlendirme hizmetlerini oluşturmada yetersiz olduğu görülmektedir.

İlk okuma yazma becerisinin öğretileceği ve geliştirileceği birinci sınıf öğrencileri için uzaktan eğitim belirsiz bir konu olmaktadır. Öğrencilerin derse katılımları, dersi anlamaları, öğrenme sağlamaları ve geri bildirim alabilmelerinde öğretmene önemli bir görev düşmektedir. Öyle ki birinci sınıf kademesinde uzaktan eğitim ile eğitim veren öğretmenlerin öğrencilerine rehber olmaları gerekmektedir (Can, 2020). Bu hususta birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin yeterliklerinin yüksek olması gerektiği düşünülmektedir.

Baturay ve Türel (2012)'e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yeterlikleri klasik sınıf ortamındaki öğretim yöntemlerinden farklı olarak tamamen teknoloji alt yapısı ile sağlanan öğretim uygulamalarına dayalıdır. İlgili alanyazında uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterlikleri mevcut alan bilgisini yanı sıra şunlardır:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edebilme,
- Anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlayabilmek için bilgilerin güncel ve gerçek olması,
- Öğrencilerin kendi kendine araştırma yapabilecekleri ortam sağlama,
- Ders içeriği ve kullanılacak materyallerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlama,
- Ön bilgilerini hatırlatacak ve temel oluşturacak şekilde yeni bilgiler sunma,
- Teknoloji ve iletişim becerilerini geliştirme,
- Öğrenci merkezli eğitim felsefesine sahip olma,
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabilmelerini sağlama,

- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine destek olma,
- Kalıcı öğrenme sağlayabilmek için etkileşimli grup aktiviteleri yapma,
- İşbirlikli öğrenme yöntemini kullanma,
- Öğrencilere rehber olabilecek uygun ve gerekli geribildirim sağlamadır (Altınay, Altınay ve İşman, 2004, s.7).

Nitekim ilgili alanyazında yapılan araştırmalarda hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, uzaktan eğitime ilişkin yeterliğe ve bilgi sahibi olup olmama durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir (Ağır, 2007; Ateş ve Altun, 2008; Ülkü, 2018). Queiroz ve Mustaro (2003) öğretmenlerin uzaktan eğitimde etkili ve verimli olabilmesi için uzaktan eğitim yeterliklerine sahip olması, çevrim içi eğitim ortamlarında alan bilgisini öğrencilere sunabilecek motivasyonu kendisinde bulabilmesi ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu olması gerektiği belirtmektedir. Buna göre birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve yeterliklerinin öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

A. Araştırmanın Amacı

Eş zamanlı iç içe araştırma deseni kullanılarak yürütülen bu çalışmanın amacı birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarını, yeterliklerini ve görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitim yeterlikleri nicel boyut olarak kabul edilirken birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nitel boyut olarak kabul edilmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Mesleki kıdem,
- d) Eğitim durumları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde;

- a) Derslerin öğretimsel anlamda etkililiğine,

- b) Kendilerinin sahip oldukları yeterlik ve yetersizliklerine,
- c) Kullandıkları çevrimiçi platformlara,
- d) Yüz yüze eğitim ile olan farklılıklarına yönelik görüşleri nelerdir?

B. Araştırmanın Önemi

İlk kez Aralık 2019 tarihinde görülen ve Mart 2020 tarihinden sonra da tüm dünya ülkelerini kapsayan bir sağlık problemi olarak kabul edilen COVID-19, tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de sağlık, ekonomi, ulaşım ve eğitim gibi pek çok sistemi etkilemiştir. Özellikle eğitim sisteminin devamlılığını sağlayabilmesi için dijital dönüşüme geçtiği ve uzaktan eğitim modeli ile eğitim programlarını uygulanabilir kıldığı görülmektedir. Ancak bu zorunlu dönüşüm öğrencileri, öğretmenleri ve eğitimin diğer paydaşlarını oldukça zorlamıştır. Özellikle dijital dönüşüme adapte olan ve öğretmenlik mesleğini uzaktan eğitim modeli ile başarılı bir şekilde uygulayan öğretmenlerin yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencilerin anlamlı öğrenmeler sağlamasında etkili olduğuna ilişkin alanyazın çalışmaları bulunmaktadır. Ancak eğitim hayatının ilk ve önemli dönemini yaşayan birinci sınıf kademesindeki öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli problemler yaşayabileceği düşünülmektedir. Yeterli öz düzenleme becerisine sahip olamayan birinci sınıf kademesindeki öğrencilerin anlamlı öğrenme sağlayabilmesi için sınıf öğretmenlerine önemli bir görev düşmektedir. Bu hususta birinci sınıf kademesindeki sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarının, yeterliklerinin ve görüşlerinin eğitim-öğretim sürecinin verimliliğine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, uzaktan eğitim ile ilgili birinci sınıf kademesinde karşılaşılan problemlerin ve olumsuzlukların sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ve yeterliklerinden ne düzeyde etkilendiği ve çözüme ulaştığına ilişkin ilgili alanyazını geliştirebilmesi, ilgili alanyazına, uygulayıcılara ve uygulamalara katkı sunması açısından önemlidir.

C. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki bilgi formunu, uzaktan eğitim tutum ölçeğini, çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen

rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeğini ve yapılan görüşme formunu samimi olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

D. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmanın uygulama süresi 2021-2022 eğitim-öğretim yılı sınırlandırılmıştır.
- Araştırma İstanbul ili, Esenyurt ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler birinci sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma kapsamında elde edilen veriler uzaktan eğitim tutum ölçeği, çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği ve yapılan görüşme formu ile sınırlandırılmıştır.

E. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Öğretmen ve öğrencilerin aynı sınıf ortamı içerisinde olmalarına gerek olmadan bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri bir eğitim modelidir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim, derslerin bazen eş zamanlı bazen ise eş zamansız sanal bir ağ üzerinden yürütüldüğü, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireylere birçok olanağın sunulduğu bir yazılım olarak tanımlanır (Fidan, 2016). Bu çalışmada ise Covid-19 dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik inceleme yapılacaktır.

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme eğilimidir (Kağıtçıbaşı, 2010). Tutum, duyuşsal bileşenlerden biri olup, uzaktan eğitimin yapıldığı sanal ortamlarda öğrenmeye etki eden temel değişkenlerden biridir. (Sanders ve Morrison-Shetlar, 2001). Dolayısıyla öğretmen veya öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları sürecin verimli ve etkili olması yönünden önemlidir.

Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için öğretmenlerin sahip olmaları gereken tüm bilgi, beceri ve tutumlardır (Can, 2020). Uzaktan eğitim, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri ile öğreticilerin sahip olması gereken yeterlilikler doğrultusunda devamlı bir değişim ve gelişim içerisindedir (Kavrat ve Türel, 2013). Öğretmen yeterlikleri

“öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları gereken özellikler veya nitelikler bütünü ifade etmek için kullanılmaktadır” (Şişman, 2009).

II. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterliklerine yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. İlk olarak uzaktan eğitimin ne olduğu, amaçlarının ve öneminin ne olduğu belirtildikten sonra uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumları açıklanmış ve uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Son olarak öğretmen yeterliklerinin ve uzaktan eğitim öğretmen yeterliklerinin ne olduğu belirtildikten sonra uzaktan eğitim öğretmen yeterliği ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

A. Uzaktan Eğitim

İnsanlık tarihi kadar eski ve köklü bir geçmişi olan teknolojinin çeşitli aşamalardan geçerek günümüzdeki şeklini alması, özellikle ulaşım ve haberleşme alanında yaşamın vazgeçilmezi olmasını sağlamıştır. Günümüzde özellikle internet teknolojisinin küreselleşmeyi sağlaması ile birlikte insanların da teknolojik gelişmelerden haberdar olması, teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve yaşamı kolaylaştıracak şekilde kullanılmaya başlanması 21. yüzyılı ifade eden bilgi çağının bir gerekliliği olarak görülmektedir (Ünal, 2012).

21.yüzyılda eğitim, sağlık, ekonomik ve sosyal alanlarında yaşanan teknolojik gelişmeler bireyin gelişimini etkilemektedir. Özellikle bu yüzyılın teknolojik yeterlikleri ile doğup büyüyen çocuklarda yaşam standartları ve düşünme becerisi anlamında önceki dönemdeki çocuklara göre farklılık olduğu düşünülmektedir (Ülkü, 2018). Bu yüzyıldaki bireylerin bilgiyi hazır almaktan ziyade bilgiye ulaşmaya çalışan, bağımsız öğrenmeye çalışan, araştırmaya ve deneyime daha fazla açık olan, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan ve çokkültürlülük özellikleri göstermektedir (Combes, 2006). Bu doğrultuda bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanıldığı günümüzde bireylerin düşünme süreçlerinin bunlardan etkilendiği ve yaşanan teknolojik gelişmelerin bireylerin farklı düşünme yöntemlerini tercih etmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Uzunboylu ve Tuncay (2012)'a göre bu

yüzyılın çocuklarının gelişimini destekleyecek şekilde eğitim programları değişim göstermektedir. Özellikle bilgiye ulaşma konusunda bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim programlarında kullanılmasının bireyin gelişimine daha fazla katkı sağladığının fark edilmesi ile teknolojinin eğitimde kullanılması gereklilik olarak düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim ile ilgili olarak ilgili alanyazında çok sayıda tanımlamaya rastlanmaktadır. Alkan (1987)'a göre uzaktan eğitim, geleneksel eğitim yöntemlerinin neden olduğu sınırlılıklardan dolayı sınıf içerisinde yapılamayan etkinliklerin özel olarak hazırlanmış uygulamalar aracılığıyla öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerin sınıfa bağlı kalmaksızın yürütülebilmesidir. Özkul (2001)'a göre uzaktan eğitim, belirli bir sınıf ortamına gerek olmadan öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli bilgi iletişim teknolojileri ve eğitsel araçlar aracılığıyla bir araya gelmelerini ve ders yapabilmelerini sağlayan eğitim modelidir. Başka bir ifade ile Kaya (2002) uzaktan eğitimin geleneksel eğitim yöntemlerinin aksine herhangi bir sınıfa gerek olmadan öğretmenlerin yapacakları etkinliklerinin özel olarak hazırlanmış üniteler ve planlayıcılar ile birlikte öğrencilerine ulaştırabilecekleri ve interaktif bir şekilde iletişim ve etkileşim sağlayabilecekleri bir eğitim modeli olduğunu ifade etmektedir.

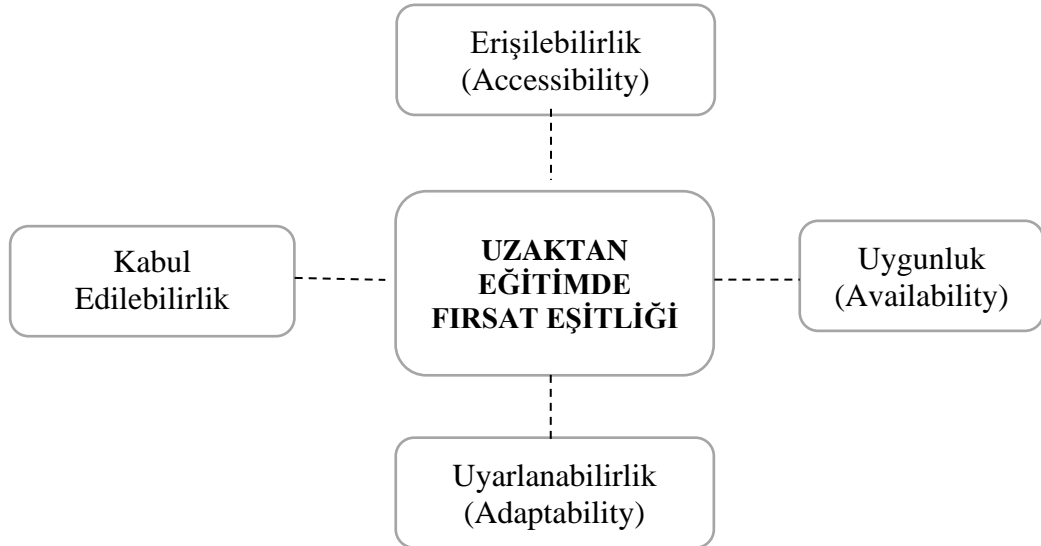
İşman (2008) uzaktan eğitimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin belirli bir sınıf ortamında bulunmalarına gerek olmaksızın bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak eğitsel faaliyetlerin yürütülmesini sağlayan bir eğitim modeli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Moore ve Kearslet (2011) uzaktan eğitimin öğrenen ve öğretenlerin farklı mekanlarda bulunmalarına rağmen çeşitli bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak etkileşim kurabildikleri ve özel olarak hazırlanan öğretim planlarının bilinçli bir şekilde öğrencilere ulaştırılabildiği eğitim yöntemi olduğunu ifade etmektedir.

Bozkurt (2017) uzaktan eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla tüm öğrencilerin ulaşılabilir bir şekilde derse katılmalarını sağlayan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yalnızca sınıf duvarları içerisinde yapılmayacağını kanıtlayan ve çeşitli bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla etkileşimli bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı eğitim modeli olarak tanımlamaktadır.

Kısaca uzaktan eğitim öğreten ve öğrenenlerin aynı mekanda olmalarına gerek olmaksızın çeşitli bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak özel olarak hazırlanan ünitelerden ve hazırlanan planlardan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayan bir eğitim modelidir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması uzaktan eğitimin ana hedeflerindedir. Sali (2020)'ye göre öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekânlarda ve coğrafyalarda olmalarına rağmen eğitim öğretimin devam etmesi ancak uzaktan eğitimle mümkün olmaktadır.

Bu anlamda uzaktan eğitimin esasen eğitimde bir fırsat eşitliği sağladığı ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimin sağladığı fırsat eşitliği Şekil 1.'de gösterilen 4A modeli ile belirtilmektedir.



Şekil 1 Adapte edilmiş uzaktan eğitimde fırsat eşitliği 4A modeli (Sali, 2020, s. 42)

1. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Dünyada uzaktan eğitimin ilk olarak yetişkinlere yönelik olarak hazırlanan eğitsel yazışmalar ile verilemeye başlandığı belirtilmektedir (Holmberg, 2005). Ancak bazı kaynaklar 1728 yılında Boston Gazetesinde posta aracılığıyla yayımlanan haftalık stenografi (hızlı yazma sistemi) kursuna ilişkin reklamı ilk uzaktan eğitim faaliyeti olarak kabul ederken bazı kaynaklar ise 1833 yılında İsveç’teki bir gazetede mektup aracılığıyla yayımlanan yazılı anlatım ilanını ilk uzaktan eğitim faaliyet olarak kabul etmektedir (Demiray ve İşman, 2003; Arslan, 2019). Ancak her iki gazetede yayımlanan ilanlar posta aracılığıyla okurlara öğretme bilgisi amacı

güttüğünden uzaktan eğitim faaliyeti gibi görünse de öğrenen ve öğretene arasında herhangi bir etkileşim kurulmaması veya derslere ilişkin bir değerlendirmenin yapılamamasından dolayı tam olarak uzaktan eğitim faaliyeti olarak görülmemesi gerektiği belirtilmektedir (Özbay, 2015). Dünya üzerinde yapılan ilk uzaktan eğitim faaliyeti olarak ise 1840 yılında İngiltere’de Issac Pitman tarafından yazılan stenografi öğretimi kabul edilmektedir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Dünyada uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi Çizelge 1.’de belirtilmektedir.

Çizelge 1 Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Kırık, 2014, s. 80-85)

Yıl	Gelişme
1840	İngiltere’de Issac Pitman tarafından mektup ile stenografi öğretimi yapılmıştır.
1856	Almanya’da Charles Toussaint ve Gustav Langenscheid tarafından kurulan dil okulu uzaktan eğitim yapmıştır.
1873	Amerika’da Anna Elliot Ticknor tarafından Evde Çalışmayı Destekleme Derneği kurularak mektup ile eğitim yapılmıştır.
1874	Amerika’da bulunan Illinois Wesleyan Üniversitesi ilk kez uzaktan eğitimle lisans ve yüksek lisans eğitimleri vermeye başlamıştır.
1883	Amerika’da Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulmuştur.
1884	Almanya’nın başkenti Berlin’de Russtiches Uzaktan Öğretim Okulu açılmıştır.
1892	Amerika’daki Chicago Üniversitesinde Uzaktan Eğitim bölümü açılmıştır.
1894	İngiltere’de bulunan Oxford Üniversitesinin bitirme sınavları uzaktan eğitim sistemine göre hazırlanmıştır.
1898	İsveç’te Hans Hermod tarafından uzaktan eğitimle faaliyet gösteren ilk lise açılmıştır.
1910	Avustralya’da bulunan Queensland Üniversitesinde derslere katılımın uzaktan eğitimle de mümkün olduğu kabul edilmiştir.
1922	Yeni Zelanda’da Mektupla Öğretim Okulu kurulmuştur.
1949	Avustralya’da bulunan Queensland Üniversitesinde ilk Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi kurulmuştur.
1966-1968	Polonya’da uzaktan eğitimin yükseköğretimin bir basamağı olduğu kabul edilmiştir.
1972	İspanya’da Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kurulmuştur.
1991	Amerika’daki Phoneix Üniversitesinde ilk uzaktan eğitim programı açılmıştır.

Uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişimi incelendiğinde medya araçlarının gelişimi ile birlikte farklılaştığı görülmektedir. Öyle ki Kaplan ve Haenlein (2016)’e göre uzaktan eğitim kullanılan medya araçlarına göre basılı materyaller, televizyon ve internet olmak üzere üç dönemde incelenmektedir. Moore ve Kearsley (2011)’e göre ise uzaktan eğitim kullanılan medya araçlarına göre

mektup, radyo ve televizyon, açık öğretim üniversiteleri, telekonferans ve internet tabanlı eğitim olarak beş dönemde incelenmektedir. Demiray ve İşman (2003)'a göre ise genel olarak kabul edilen uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi mektupla eğitim öncesi dönem, mektupla eğitim dönemi, medya araçları ile tek yönlü iletişim dönemi, medya araçları ile iki yönlü ve etkileşimli iletişim dönemi ve bilgisayar ve internet teknolojileri ile sağlanan iletişim dönemi olarak beş dönemde incelenmektedir.

Türkiye'de uzaktan eğitim, dünyada yaşanan gelişmelere göre çok daha ileri bir tarihte görülmeye başlanmıştır. Bir diğer ifadeyle Türkiye uzaktan eğitim ile ilgili gelişmelerde gecikmiştir. Bu gecikmenin nedeni olarak ise Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerindeki savaş şartlarının ağır olması, Osmanlı İmparatorluğu sonrası kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin de milli mücadele ile ülke bütünlüğü korumaya çalışması ve yaşanan tüm bu gelişmelerden dolayı ekonominin çökmüş olması gösterilebilir (Kavak, 2021). Buna rağmen eğitimin önemini farkında olan Mustafa Kemal Atatürk'ün 1924 yılında John Dewey'i Türkiye'ye davet etmesi ve eğitim ile ilgili çeşitli öneriler sunmasını istemesi yaşanan tüm olumsuz şartların giderilmesinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Bu hususta 1924 yılında John Dewey'in hazırlamış olduğu Türkiye Maarifi Hakkında Rapor (Öğretmen Eğitimi Raporu) ile Türkiye uzaktan eğitim ile ilk kez tanışmıştır (Akdemir, 2011).

1927 yılında yapılan eğitim toplantısında uzaktan eğitim aracılığıyla Muhabere Yoluyla Tedrisat eğitimi verilebileceği düşüncesi ortaya atılmış ve ülkedeki okuma yazma oranının artırılması hedeflenmiştir. Ancak bu konu karar olarak alınamadığından uygulamaya geçilememiştir (Özbay, 2015). 1939 yılında yapılan 1. Milli Eğitim Şurası'nda ise yaygın eğitimin gündem olması ile birlikte uzaktan eğitim düşüncesi giderek olgunlaşmış ve formal eğitim süreçlerine dahil edilebileceği kararı alınmıştır (Bozkurt, 2017).

1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Araştırma Enstitüsü'nün banka çalışanlarına mektupla uzaktan eğitim vermeye başlaması Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarının ilk örneği kabul edilmektedir. Sonraki yıllarda Ankara ili dışındaki diğer illerdeki banka çalışanlarına da mektupla uzaktan eğitim verilmeye başlanması uzaktan eğitimin yaygınlaşmasını sağlamaktadır (Eroğlu ve Kalaycı, 2020).

1950'li yılların sonunda Milli Eğitim Bakanlığının Mektupla Öğretim Merkezi'ni kurması da uzaktan eğitimin formal eğitimde kullanılması konusunu teşvik etmektedir. Aynı yıllarda meslek okulu mezunlarının üniversite eğitimini mektupla uzaktan eğitim aracılığıyla yapmaya başlaması uzaktan eğitimin tüm kademelerde kullanılması düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Kırık, 2014).

1960'lı yıllarda radyo ve televizyonun yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte mektubun uzaktan eğitimdeki önemi azalmıştır. Bu doğrultuda Mektupla Öğretim Merkezi de 1968 yılında Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi'ne dönüştürülmüştür. Teknolojinin giderek gelişmesi ve yeni araçların ortaya çıkmasıyla birlikte 1982 yılında Bilişim Merkezi adı ile hizmet vermeye devam etmiştir (Erfidan, 2019).

Uzaktan eğitimin yaygın eğitimde kullanılmasının başarı sağladığı düşüncesi ile Milli Eğitim Bakanlığı 1978 yılında Açık Üniversite fikrini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin kurulması yükseköğretimde uzaktan eğitimin formal bir şekilde verilmesini sağlamıştır. Sonraki yıllarda Web 1.0 araçlarının uzaktan eğitimde kullanılmaya başlanması ile birlikte uzaktan eğitimin yükseköğretimde giderek yaygınlaştığı görülmektedir (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitimin yükseköğretimde olumlu bir etki bırakması üzerine 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur. 1998 yılında aynı şekilde ilkokul ve ortaokul kademesine yönelik olarak Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur. Bu okulun adı 2012 yılında yapılan değişiklik ile Açık Öğretim Ortaokulu olarak düzenlenmiştir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020).

1999-2001 yılları arasında Yükseköğretim Kurumu tarafından Enformatik Milli Komitesi kurularak üniversitelerdeki bazı dersler ve programlar uzaktan eğitim ile yapılmaya başlanmıştır. Yükseköğretim kademesinde kullanılmaya başlanan uzaktan eğitimin başarı sağlamasının diğer eğitim kademelerinde de yaygınlaşmasını kolaylaştırmaktadır (Akdemir, 2011). Özellikle teknolojinin giderek gelişmesi ve internet altyapısının önce 2007 yılında Web 2.0'a, 2010 yılında ise Web 3.0'a yükselmesi ile birlikte uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden farksız olarak etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir şekilde yapılmasının önü açılmıştır (Bozkurt, 2017).

Türkiye’de uzaktan eğitimin kronolojik olarak gelişimi Çizelge 2.’de belirtilmektedir.

Çizelge 2 Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Kırık, 2014, s. 85-90)

Yıl	Gelişme
1924	John Dewey tarafından hazırlanan Öğretmen Eğitimi Raporu’nda uzaktan eğitim kavramından ilk kez bahsedilmiştir.
1927	Muhabere Yoluyla Tedrisat (Mektupla öğretim) yöntemi ile uzaktan eğitim yapılması düşüncesi ortaya koyulmuş ancak uygulanmamıştır.
1939	Birinci Milli Eğitim Şurası’nda uzaktan eğitimin yaygın eğitimde kullanılması düşüncesi olgunlaşmıştır.
1956	Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Bankacılık ve Ticaret Araştırması Enstitüsü’nde ilk kez mektupla uzaktan eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır.
1958	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur.
1968	Radyo ve televizyonun yaygınlaşması ile birlikte Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi kurulmuştur.
1968	TRT’de eğitsel yayınlar yapılmaya başlanmıştır.
1973	Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezlerinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine uygun olarak eğitsel yayınlar yapılmaya başlanmıştır.
1978	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Açık Üniversite düşüncesi ilk kez ortaya atılmıştır.
1982	Anadolu Üniversite Açık Öğretim Fakültesi kurularak uzaktan üniversite eğitimleri uzaktan eğitimle de yapılmaya başlanmıştır.
1992	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur.
1998	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur. 2012 yılında okulun adı Açık Öğretim Ortaokulu olarak değiştirilmiştir.
1999-2001	YÖK tarafından Enformatik Milli Komitesi kurulmuş ve internet teknolojisi uzaktan eğitimde kullanılmaya başlanmıştır.
2020 sonrası	Mart 2020 ile birlikte tüm kademelerde eğitimin dönemsel olarak uzaktan eğitimle devam edeceği kararı alınmıştır.

2. Uzaktan Eğitimin Önemi

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ilerlemesi ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. Ülkelerin yurttaşlarına ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkili bir eğitim verebilecek zemin hazırlaması ve istendik davranışlar kazanmalarını sağlaması gelişim açısından oldukça önem arz etmektedir. Toplumsal değişimin ve gelişimin bireysel gelişimle mümkün olacağı göz önünde bulundurulduğunda bireyselleştirilmiş eğitimin önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2002). Ancak özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaşayan bireylerin düzenli olarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitim görmeleri pek mümkün görülmemektedir. Bu durumun mevcut eğitim uygulamalarında karşılaşılan sınıfların kalabalık olması, bilinç düzeyinin farklı olması, öğrenci profillerinin farklılaşması gibi sorunlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim ile yapılan eğitim faaliyetlerinin ise mevcut sorunların azaltılmasında etkili olabileceği öngörülmektedir (Akyürek, 2020).

Geleneksel eğitim uygulamalarında karşılaşılabilen öğrencilerin okula uzaklığı, sınıfların kalabalık olması, okulların kapasite anlamında yetersiz kalması, tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre değil de akademik bilgi ve becerilerine odaklanması gibi sorunlar eğitim faaliyetlerini zaman zaman sekteye uğratmaktadır. Bu hususta uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde eğitim görebilmelerini, farklı zeka seviyesine sahip öğrenciler ile farklı eğitim yöntemlerinin uygulanabilmesini ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişebilmesini sağlayacak alt yapıya sahip olması pek çok sorunun ortadan kalkmasını sağlamaktadır (Yıldız, 2004).

Daha önce hiç okula gitmemiş olan büyüklerin hayat boyu öğrenmelerine, çalışmak zorunda olduğu veya engel durumundan dolayı okula gidemeyenlere veya uzaklıktan dolayı okula gidemeyen bireylere fırsat sağlaması ve bireysel gelişimi desteklemesi açısından oldukça önemlidir (Akyürek, 2020).

3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Geleneksel eğitim anlayışının zaman ve mekana bağlı olarak kısıtlı olması eğitimde yenilikçi ve farklı bir bakış açısı olarak uzaktan eğitimin gelişmesini sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin geleneksel okulların kurumsal yapıları ve işleyişleri dışında kullanılmaya başlanmasıyla birlikte potansiyelini daha rahat gösterilecek bir

zemini olmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının dışında farklı ve yenilikçi özelliklere sahip olması da uzaktan eğitimin önemini arttırmaktadır. Holmberg (2005)'e göre bu hususta uzaktan eğitimin sahip olduğu yenilikçi özellikler şunlardır:

- Öğrenme faaliyeti herhangi bir öğretmen olmadan da gerçekleşebilmektedir.
- Öğrencilerin geleneksel başlangıç yeterlilikleri yerine mevcut bilgi düzeylerine göre öğrenme faaliyetleri uyarlanabilmektedir.
- Öğrencilerle eğitsel materyallerin paylaşımı ve iletişimin sağlanması amacıyla kitle iletişim araçları düzenli bir şekilde kullanılmaktadır.
- Öğrencilerin kesintisiz bir şekilde öğrenme faaliyetlerinden faydalanabilmesi için kullanılabilir olan öğretim yöntemleri öğrencilerin yaşam koşullarına göre uyarlanabilmektedir.
- Öğrencilerin ister bireysel isterse de sınıf eğitimi şeklinde eğitim görebilmesi konusunda eğitim ortamının düzenlenmesini sağlamaktadır.
- Yüz yüze eğitimde sorun olarak görülen okula coğrafi uzaklık ve çeşitli kısıtlamaların olmaması eğitimdeki eşitsizlik problemini de ortadan kaldırmaktadır.
- Tüm öğrencilere ulaşılabilir olmasından ekonomik görülmektedir.

Eğitim faaliyetlerine hem aktif katılan hem de katılmayan öğrencilerin eğitsel kazanımlardan faydalanabilmesi sağlanmaktadır (Holmberg, 2005, s. 146).

4. Uzaktan Eğitimin Yararlılıkları

Uzaktan eğitim başlangıçta geleneksel eğitim sistemine rakip veya alternatif olarak geliştirilmiş bir yöntem olarak düşünülmüştür. Ancak okulların eğitim sisteminde oluşturduğu yüksek maliyetten, öğrencilerin uzak mesafelerden okula gelmelerinden ve geleneksel eğitime göre daha verimli, daha yüksek mevcutlu sanal sınıf ortamını oluşturabilmesinden dolayı uzaktan eğitim tercih edilebilir (Odabaş,2003). Teknolojik alt yapısının güçlü olması ile birlikte etkileşimsel ders içeriklerinin de hazırlanabilmesine olanak tanıyan uzaktan eğitimin çeşitli medya araçları ve görsel, işitsel şekilde hazırlanan eğitim programları ile öğrencilerin mezun olabilmelerini sağlaması tercih edilmesinin bir diğer nedeni olarak kabul edilmektedir (Akyürek, 2020). Ayrıca geleneksel eğitim sisteminde var olan öğrencilerin başarısız olma endişesinin uzaktan eğitimde ortadan kalkması ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarıyla öğrenebilmelerinin sağlanması öğrencilerin çeşitli kurs ve programlara yüz

yüze eğitim yerine uzaktan eğitimle katılmak istedikleri yönünde tercihte bulunmalarını sağlamaktadır (İşman, 2011).

Uzaktan eğitimin öğrencilere sağladıkları yararlılıklar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin istedikleri zamanda ve mekanda eğitim alma şansı oluşturması, ders seçimlerine ve kendi öğrenme hızlarına göre dersleri belirleme olanaklarına sahip olmaları ve yaşam boyu öğrenmelerini mümkün kılmaları açısından önem arz etmektedir (Uşun, 2006). Benzer şekilde öğrencilerin mevcut çalışma hayatı, aile hayatı ve ilgi alanlarını öğrenme süreçleri ile birlikte yürütebilme imkanı olmasından, dezavantajlı olanların da eğitim alabilmesinden ve eğitim kalitesini yükseltebilmesinden, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmesinden ve kendilerinin daha özgür ve rahat hissetmelerinden dolayı uzaktan eğitim fayda sağlamaktadır (İşman, 2011). Bununla birlikte uzaktan eğitimin planlı ve sistemli bir yapısının olması, öğrencilerin kişisel verilerinin ve girmiş oldukları sınavların sonuçlarının gizliliğini koruması, çeşitli bilgi kaynakların farklı ve alternatif bilgiler elde edebilmelerini sağlaması ve geleneksel eğitime göre daha az maliyetli olmasından dolayı fayda sağlamaktadır (Sadeghi, 2019).

Uzaktan eğitimin sağladığı tüm yararlılıklar dikkate alındığında özellikle Türkiye’de uzaktan eğitim sayesinde pek çok bireyin okuyabileceği, meslek sahibi olabileceği ve hayallerini gerçekleştirebileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin yaşam boyu eğitim imkanı sağlaması ve çok geniş bir kitleye hitap etmesinden dolayı kullanımının her geçen gün daha da artacağı öngörülmektedir.

5. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Geleneksel eğitim yöntemine göre çeşitli avantajları bulunmasına rağmen uzaktan eğitim yönteminin sınırlılıkları bulunmaktadır. Kaya (2002), uzaktan eğitimin bireysel öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenciler uzaktan eğitimden faydalanırken zorluk yaşayabileceğini, özellikle uygulamalı ve sosyal etkileşim içerikli dersleri göremedikleri için öğrenilenlerin teoride kalabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin teknolojik donanımının ve alt yapısının olmasından dolayı sosyoekonomik anlamda dezavantajlı olan öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanmasının güç olacağı ve ileri teknoloji gereksinimlerinden dolayı maliyetlerinin öngörülebilir olamayacağı belirtilmektedir (Odabaş, 2003). İşman (2011), uzaktan eğitimin öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlı

kalmasından dolayı ders içeriklerinde anından geri bildirim verebilmenin mümkün olamayacağını ve böylece öğrencilerin gelişimleri hakkında öğretmenin kontrolünün ve gözleminin eksik kalabileceğini vurgulamaktadır. Özüçelik (2019) ise uzaktan eğitimde öğretmenlerin derse hazırlanabilmek için daha fazla emek ve çaba harcamaları gerektiğini ve uzaktan eğitim programları ile ilgili yeterliliklerinin düşük olmasının da dersin işleyişine, planlamasına ve ödevlendirilmesine zarar verebileceğini belirtmektedir.

6. Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Roller

Uzaktan eğitim yöntemi, öğrenmenin zaman ve mekandan bağımsız olarak gerçekleşebildiğini ve hayat boyu öğrenmenin sağlanabileceğini gösteren bir eğitim sistemidir. Ancak uzaktan eğitim sistemi ile eğitim görece bireylerin çeşitli bilgi iletişim teknolojileri konusunda yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Özellikle bilgi iletişim teknolojilerini doğru ve etkili kullanabilen ve kendi kendine öğrenme yeterliliğine sahip olabilen bireylerin uzaktan eğitim sisteminden geleneksel eğitime göre daha fazla faydalanabildikleri görülmektedir (Pişken, 2021). Bu hususta uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin sahip olmaları gereken çeşitli yeterliliklerin ve bu yeterlilikler doğrultusunda üstlenmeleri gereken çeşitli rolleri olduğu düşünülmektedir.

İlgili alanyazında uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim alan öğrencilerin üstlenmeleri gereken 12 rolün olduğu anlaşılmaktadır. İşman (2011, s. 375) tarafından belirtilen bu roller Çizelge 3.'te belirtilmektedir.

Çizelge 3 Uzaktan Eğitim Yönteminde Öğrencilerin Roller

Rol	Görevi
Psikolog	Uzaktan eğitim uygulamasının tek yönlü olması durumunda öğrencinin karşılaşılabilecekleri psikolojik problemler karşısında çözüm üretebilmelerini içermektedir.
Öğretici	Öğrencilerin aynı konuyu gören diğer arkadaşlarının karşılaştığı eksik öğrenmeleri giderebilmek için destek vermesini ve yardım etmesini içermektedir.
Araştırmacı	Uzaktan eğitim uygulamasının tek yönlü olması durumunda öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin araştırma yapmasını ve detaylı/kalıcı öğrenme yaşamalarını içermektedir.

Çizelge 3 Uzaktan Eğitim Yönteminde Öğrencilerin Roller (Devam)

Teknoloji Uzmanı	Uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan yazılım ve donanımlar hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olması bilinçli ve etkili kullanılmasını sağlamaktadır.
Sistem Uzmanı	Uzaktan eğitim sisteminde uygulamanın nasıl çalıştığı, yaşanabilecek bir problem durumunun nasıl giderileceği, sistemin içeriği, yönetimi, değerlendirilmesi ve kayıt işlemleri gibi işlemlerin nasıl yapıldığı hakkında bilgi sahibi olunması öğretimin kesintisiz bir şekilde devam etmesini sağlamaktadır.
Uzaktan Eğitim Uzmanı	Öğrencilerin belirledikleri hedef kazanımlara ulaşmalarında ders içeriklerinde uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin çeşitli olmasının önemli olduğu belirtilmektedir.
Teknisyen	Uzaktan eğitim uygulamasının tek yönlü olması durumunda öğrencinin karşılaşılabilecekleri teknik sorunlara çözüm üretebilecek ve gerekli önlemleri alabilecek bilgi birikimine sahip olmaktadır.
Site Eğitmeni	İnternet teknolojisinin giderek gelişmesi ile birlikte öğrencilerin web sitelerinin içeriğine yönelik bilgi sahibi olmasını ve düzenli olarak sisteme giriş yapmasını içermektedir.
Lider	Öğrencilerin diğer arkadaşlarının motivasyonlarını yükseltmelerini ve eğitim eksikliklerinin giderilmesini sağlamayı içermektedir.
İletişim Uzmanı	Öğrencilerin öğretmenleri ile aynı ortamda bulunmamalarından dolayı etkileşimin ve iletişimin yapılamamasına ve öğrencinin bu eksikliği kendisinin gidermesini zorunlu kılmaktadır.
Sosyalleşme Uzmanı	Öğrencilerin eğitim kurumlarına aidiyet geliştirebilmeleri için kendi aralarında etkileşim kurmalarının gerekli olduğunu içermektedir.
Motivasyon Sağlayıcı	Öğrencilerin dikkat dağınıklığı, isteksizlik, dersten kopma veya derse aidiyet hissedememe gibi problemlerle başa çıkabilmesini sağlayarak derslerde zorlanmalarını içermektedir.

7. Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Roller

Eğitim olgusu ile birlikte eğitimin niteliği ve kalitesi sürekli sorgulanan bir konu olmaktadır. Yapılan araştırmalarda eğitimin kalitesi ve niteliği ile ilgili olarak özellikle öğretim elemanlarının nitelikli ve belirli yeterliklere sahip olması üzerinde durulmaktadır (Genç, 2000). Çünkü eğitimin kalitesini ve niteliğini dersi verecek öğretmenin belirli kalite standartları doğrultusunda sahip olması gereken özellikleri belirlemektedir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerin nitelikli ve kaliteli bir eğitim verebilmesi için sahip olması gereken özellikler MEB (2017) tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel

Yeterlilikleri ile belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” konularında yeterli olmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğretmenlerin mesleki bilgi başlığı altında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi konularında, mesleki beceri başlığı altında eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme konularında, tutum ve değerler başlığı altında ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği ve kişisel ve mesleki gelişim konularında yeterliliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017).

Geleneksel eğitim yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmen yeterlilikleri MEB (2017) tarafından belirtilen yeterlilikler olmasına rağmen uzaktan eğitim yönteminde öğretmenlerin sahip olması gereken farklı çevrimiçi yeterliliklerin olması gerektiği düşünülmektedir (Altınay vd., 2004). Buna göre öğretmenlerin sahip olması gereken uzaktan eğitim yeterlilikleri şunlardır:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edebilme,
- Kalıcı öğrenme sağlayabilmek için güncel ve gerçek bilgi sunabilme,
- Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlayacak araştırma ortamı sunabilme,
- Hazırlanan materyallerde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurabilme,
- Ders içeriklerini ve yeni öğrenmeleri öğrencilerin ön koşul becerileri üzerine oluşturabilme,
- Bilgi iletişim teknolojileri konusunda beceri sahibi olabilme,
- Öğrenci merkezli bir öğretim süreci oluşturabilme,
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kendilerini verebilmek için etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturabilme,
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini destekleyebilme,
- Kalıcı öğrenme sağlayabilmek için öğrencilerin interaktif ve etkileşimli grup oluşturmalarını sağlayabilme,
- İşbirlikçi öğretim yöntemini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilme,
- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde rehber olabilme ve geri bildirim verebilmedir (Altınay vd., 2004, s.7-8).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim yeterlilikleri dikkate alındığında ilgili alanyazında üstlenmeleri gereken 21 rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bilgiç (2005, s. 18) tarafından belirtilen bu roller Çizelge 4.'te belirtilmektedir.

Çizelge 4 Uzaktan Eğitim Yönteminde Öğretmenin Rollerini

Rol	Görevi
İdari Yönetici	Çevrimiçi öğrenmeyi planlamayı, yürütmeyi ve stratejiler geliştirmeyi sağlamaktadır.
Proje Yöneticisi	Çevrimiçi öğrenme sürecinin denetimini ve işleyişini kontrol etmektedir.
Danışman	Pek çok konuda uzman görüşü sağlamaktadır.
İçerik Uzmanı	Ders içeriklerinde hazırlanan materyallerin uygunluğunu, doğruluğunu ve geçerliliğini kontrol etmektedir.
Öğretim Tasarımcısı	Kullanılan öğretim yöntem teknikleri hakkında çeşitli öneriler geliştirmeyi sağlamaktadır.
Arayüz Tasarımcısı	Çevrimiçi eğitim uygulamasının arayüzünün tasarlanması, erişilmesi ve kullanılmasına ilişkin test aşamasını sağlamaktadır.
Telif Hakları Koordinatörü	Ders içeriklerinde kullanılacak materyallerden telif hakkı olanlar varsa kullanım izni alınmasını sağlamaktadır.
Değerlendirme Uzmanı	Değerlendirme için gerekli olan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamaktadır.
Eğitim Yönetim Sistemi (EYS) Uzmanı	Ders içeriklerini çevrimiçi eğitim uygulamasına entegre ederek tüm kazanımların EYS üzerinden verilmesini sağlamaktadır.
Programcı	Senaryolar oluşturarak ders programını oluşturmayı sağlamaktadır.
Editör	Ders içeriklerinde kullanılacak materyallerin dil bilgisi ve tutarlılık açısından denetimini yapmayı sağlamaktadır.
Grafik Tasarımcı	Ders içeriklerinde kullanılacak grafiksel, tablosal görüntüler oluşturmayı sağlamaktadır.
Multimedia Uzmanı	Öğrenme nesnelерinin çoklu ortama aktarılmasını sağlamaktadır.
Fotoğrafçı/Videocu	Görsel içerikli materyaller oluşturmayı sağlamaktadır.
Öğrenme Nesneleri Uzmanı	SCORM, AICC gibi uluslararası standartlara uygun öğrenme nesneleri tasarlamayı ve üretmeyi sağlamaktadır.
Sistem Yöneticisi	Eğitim Yönetim Sistemi (EYS)'nin sunucusu, öğrenci hesapları ve ağ güvenliğini sağlamaktadır.
Veritabanı Programcısı	Öğrenci derslerinin izlenmesi ve kayıt altına alınması için veritabanı desteği sağlamaktadır.
Eğitmen	Öğrencilere uzaktan eğitim uygulamaları ile ders vermektedir.
Teknik Destek Uzmanı	Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili donanım ve yazılım desteği sağlamaktadır.
İdari Hizmetler	Kayıt gibi idari işlemlerde öğrencilere destek sağlamaktadır.
Pazarlamacı	Çevrimiçi derslerin pazarlamasını yapmaktadır.

8. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları

Geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi uzaktan eğitimde yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli ve etkili olabilmesi için pek çok etmen bulunmaktadır. Özellikle yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve yaklaşımlarının etkisinin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve yaklaşımlarının

olumlu olması mevcut eğitsel amaçların daha uygun ve kolay bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Yenilmez vd., 2017).

Offir, Barth, Lev ve Shteinbok (2003)'a göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve algıları başarı sağlamalarında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmaması yürütülecek olan uzaktan eğitim derslerinin kalitesinin ve verimliliğinin düşük olmasına neden olmaktadır (Yılmaz ve Güven, 2015). Valentine (2002)'e göre uzaktan eğitim sürecinde öğreten konumundaki öğretmenlerin mevcut eğitim şartlarına, eğitim sürecine ve eğitim sonucunda elde edilen çıktılara yönelik olumsuz bir tutuma sahip olması yürütülen uzaktan eğitim sisteminin potansiyel bir engeli olarak değerlendirilmektedir. Bu hususta uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkililiği ve sürekliliği için öğretmenlerin sürece yönelik tutumlarının olumlu olması gerektiği düşünülmektedir.

9. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları İle İlgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim sistemine yönelik öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarının uzaktan eğitim sisteminin başarılı olmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır (Ağır, 2007; Ergin, 2010; Gök, 2011; Özer, 2011; Baek, Zhang ve Yun, 2017; Ülkü, 2018; Kocayığit ve Uşun, 2020). Öyle ki Ağır (2007) tarafından yapılan devlet okulları ve özel okullarda görev yapan 238 ilköğretim kademesi öğretmenin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde ve olumlu olduğu ve uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça ders başarısının da arttığı görülmektedir. Aynı çalışmada mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ergin (2010) tarafından yapılan Van ilinde görev yapan 635 ilköğretim kademesi öğretmenin uzaktan eğitime yönelik tutum ve bakış açılarının incelenmesi çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri, uzaktan eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin sürece yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve mesleki kıdemi 10-14 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Gök (2011) tarafından yapılan uzaktan eğitim sürecinde görev yapan 81 üniversite öğretim üyesinin uzaktan eğitime yönelik algısının belirlenmesi çalışmasında öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının orta düzeyde olumlu olduğu görülmektedir. Ancak aynı çalışmada öğretim üyelerinin cinsiyetleri, yaşları, unvanları, eğitim durumları ve uzaktan eğitim sürecinde görev alma sürelerinin uzaktan eğitime yönelik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Özer (2011) tarafından yapılan Sakarya Üniversitesi'nde görev yapan 326 öğretim üyesinin uzaktan eğitime yönelik algısı ve düşüncesinin belirlenmesi çalışmasında öğretim üyelerinin uzaktan eğitimin amacı ve sürecine yönelik olumlu tutum sergiledikleri ancak hazırlanan ders içerikleri ve değerlendirme aşamasına yönelik olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir.

Baek, Zhang ve Yun (2017) tarafından yapılan Güney Kore'de görev yapan 140 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninin mobil öğrenmeye yönelik tutum ve düşüncelerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak aynı çalışmada mesleki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

Ülkü (2018) tarafından yapılan Bolu ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 355 sınıf ve branş öğretmeninin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat aynı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları, mesleki kıdemleri, branşları ve cinsiyetlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Kocayığit ve Uşun (2020) tarafından yapılan Burdur ilinde görev yapan 204 öğretmenin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın aynı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları, branşları ve cinsiyetlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdemin ise uzaktan eğitime yönelik

tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin sürece yönelik genel tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesinde uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olmasının ve mesleki kıdeminin özellikle etkili olduğu anlaşılmaktadır.

B. Öğretmen Yeterliği

1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken sahip olmaları gereken tüm beceri ve inançlar olarak düşünülmektedir. Utley, Moseley ve Bryant (2005) öğretmen yeterliğini, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyonlarını ve başarı düzeylerini etkileyebileceklerine yönelik inançlar olarak tanımlanmaktadır. Öyle ki eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde en önemli görevi üstlenen öğretmenlerin yaşadıkları dönemin özellikleri ve gerekliliklerine göre kendilerini sürekli güncellemeleri hem kişisel hem de mesleki yeterliklerinin artmasını sağlamaktadır. Bu hususta öğretmenlerin sahip olmaları gereken tüm bilgi, birikim ve tecrübeler öğretmen yeterlik alanları kapsamında değerlendirilmektedir (Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019).

MEB (2017)'e göre öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin meslekleri verimli ve etkili bir şekilde yapabilmeleri için sahip olmaları gereken tüm bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin yeterlik alanlarının belirlenmesi ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar MEB ve YÖK işbirliği ile 1998 yılında yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanlarının konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ve tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört grupta incelendiği görülmektedir (YÖK, 1999). 2002 yılında faaliyet göstermeye başlayan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında ise yeterlik alanları güncellenmiş ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve

öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi olmak üzere altı grupta incelenmektedir (MEB, 2017).Günümüzde öğretmen yeterliği kapsamında yapılan son çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlik mesleki genel yeterliklerinin mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler şeklinde üç grupta incelendiği görülmektedir. Şekil 3'te MEB (2017) tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirtilmiştir.

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 2 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017, s.8)

Şekil 2'de görüldüğü üzere MEB (2017) tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde eğitim sürecinin pek çok unsurunu içerisinde barındırdığı görülmektedir. Öyle ki ideal ve nitelikli bir öğretmenin alan bilgisi konusunda uzman olmasına, kültürel değerlerinin farkında olmasına, mevzuatı ve temel haklarını bilmesine, veli, meslektaş ve toplumun diğer fertleriyle etkili iletişim becerisi geliştirmesine, meslektaşlarıyla işbirliği oluşturabilmesine, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasına, bilimsel kriterler ışığında nitelikli bir ölçme ve değerlendirme hizmeti sağlamasına, kariyerinde mesleki gelişime önem vermesine, kişisel ve mesleki değişimlere açık olabilme ve uyum sağlayabilme, manevi değerlere uygun davranışlar sergileyebilme ve topluma ve öğrencilere örnek rol model olabilme özelliklerini taşıması gerektiği anlaşılmaktadır.

2. Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme sürekliliği geliştirmeleri ve eğitimde fırsat eşitsizliklerinin giderilmesi amacıyla çeşitli teknolojiler kullanılarak uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. Ancak eğitim içeriğinin ne olacağı, öğrencilerin içerikleri nasıl ulaşabilecekleri vb. sorular faaliyetlerin etkililiği açısından cevaplanması gereken sorular olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de uzaktan eğitim sürecinde sahip olmaları gereken rol ve yeterliklerin de neler olması gerektiği cevaplanması gereken sorular arasında yer almaktadır (Kavrat ve Türel, 2013). İlgili alanyazında uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında hazırlanan içerikler alan uzmanları tarafından öğrencilerin düzeyine uygun ve etkili öğrenmeler sağlamaları için hazırlansa da öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütebilecekleri teknolojilerle ilgili bilgi eksikliğinin olması, etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için bir engel oluşturmaktadır (Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020; Gudmundsdottir ve Hathaway 2020; Üstün, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz, 2020). Bu hususta uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkili bir öğretim sağlayabilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerinin, pedagojik ve teknolojik yeterliklerinin bir bütün olması gerektiği düşünülmektedir (Özcan ve Saraç, 2020).

İlgili alanyazın incelendiğinde etkili bir uzaktan eğitimin sürdürülebilmesi için öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler farklılık göstermektedir. Çizelge 5'te öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerinde sahip olmaları yeterlikler yapılan araştırmalar tarafından sınıflandırılmıştır (Baturay ve Türel, 2012).

Çizelge 5. Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterlikleri İlgili Sınıflama

Salmon (2000)	Uzaktan eğitim sürecini anlama, teknik becerilere sahip olma, çevrimiçi iletişim becerilerine sahip olma, alanına hakim olma ve kişisel özelliklerinin uzaktan eğitime uygun olması
Reid (2002)	Teknik bilgiye sahip olma, alanına hakim olma, uzaktan eğitim sürecini idare edebilme ve kolaylaştırma, değerlendirme yapabilme, sınıf yönetimine hakim olabilme
Dennis vd. (2004)	Pedagojik bilgiye sahip olma, iletişim becerisine sahip olma, alanına hakim olma ve teknoloji bilgisinin olması
Klein vd. (2004)	Mesleki temellere dayanma, etkili bir planlama ve hazırlık içermesi, öğretim yöntem ve stratejilerini bilme, değerlendirme yapabilme ve sınıf yönetimini sağlayabilme
Shank (2004)	Sınıf yönetimi ve tasarım bilgisine sahip olma, sürece hakim olma ve kolaylaştırma, değerlendirme yapabilme ve teknik bilgiye sahip olma
Richer vd. (2005)	Mesleki temellere dayanma, etkili bir planlama ve analiz becerisine sahip olma, tasarım bilgisine sahip olma ve süreç geliştirme, uygulamaya ve sınıf yönetimine hakim olma

Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin etkili öğretim sağlayabilmeleri için gerekli olan yeterlikler MEB (2017) tarafından belirtilen geleneksel eğitim yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmen yeterliklerine benzerlik gösterse de uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin sahip olması gereken farklı çevrimiçi yeterliklerin de olması gerektiği düşünülmektedir (Altınay vd., 2004). Buna göre öğretmenlerin sahip olması gereken uzaktan eğitim yeterlikleri şunlardır:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edebilme,
- Kalıcı öğrenme sağlayabilmek için güncel ve gerçek bilgi sunabilme,
- Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlayacak araştırma ortamı sunabilme,
- Hazırlanan materyallerde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurabilme,
- Ders içeriklerini ve yeni öğrenmeleri öğrencilerin ön koşul becerileri üzerine oluşturabilme,
- Bilgi iletişim teknolojileri konusunda beceri sahibi olabilme,
- Öğrenci merkezli bir öğretim süreci oluşturabilme,
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kendilerini verebilmek için etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturabilme,
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini destekleyebilme,
- Kalıcı öğrenme sağlayabilmek için öğrencilerin interaktif ve etkileşimli grup oluşturmalarını sağlayabilme,
- İşbirlikçi öğretim yöntemini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilme,

Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde rehber olabilme ve geri bildirim verebilmedir (Altınay vd., 2004, s. 8).

3. Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

COVID-19 pandemisi ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olan uzaktan eğitim, öğretmenlerin de kişisel ve mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri gereken bir konu olmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile yürüttükleri eğitim öğretim faaliyetlerinde sahip olmaları gereken yeterliklerin geleneksel eğitimde kullandıkları yeterliklerden farklı olduğu görülmektedir (Altınay vd., 2014). Bu doğrultuda ilgili alanyazında uzaktan eğitim faaliyetlerindeki

öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. (Albrahim, 2020; Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020; Flack, Walker, Bickerstaff ve Margetts, 2020; Chiemeke ve Imafidor, 2020; Gudmundsdottir ve Hathaway, 2020; Üstün, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz, 2020; Özcan ve Saraç, 2020). Uzaktan eğitimde öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin yetersizliği ile ilgili olarak Almanthari, Maulina ve Bruce (2020) tarafından yapılan Endonezya'daki öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki etkililiğinin belirlenmesi çalışmasında COVID-19 ile birlikte zorunlu hale gelen uzaktan eğitim faaliyetleri ile ilgili öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin bilgi eksikliklerinin olmasının sürecin etkili şekilde yürütülememesine neden olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Flack, Walker, Bickerstaff ve Margetts (2020) tarafından yapılan Avustralya'daki öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki etkililiğinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin etkili bir uzaktan eğitim faaliyeti yürütemedikleri ve bu durumun öğretmenlerin teknoloji yeterliklerinin olmamasından ve teknolojiyi kullanma konusundaki özgüven eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Chiemeke ve Imafidor (2020) tarafından yapılan Çin'deki öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki etkililiğinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin COVID-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitim faaliyetlerine geçerken hazırlıksız oldukları ve süreci etkili bir şekilde yürütemedikleri görülmektedir. Gudmundsdottir ve Hathaway (2020) tarafından yapılan Norveç ve Amerika'daki öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki etkililiğinin belirlenmesi çalışmasında da hem Norveçli hem de Amerikalı öğretmenlerin yarısından fazlasının daha önce uzaktan eğitim tecrübesinin olmamasından dolayı COVID-19 ile birlikte zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde zorlandıkları belirtilmiştir. Gudmundsdottir ve Hathaway (2020) çalışmasında, zaman içerisinde öğrencilerin yeterlikleri geliştikçe uzaktan eğitimi kullanmaya yönelik istekliliklerinin arttığı, süreç yönetimi konusunda daha başarılı oldukları ve etkili bir öğretim ortamı sağladıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sahip olmaları yeterlikler ile ilgili olarak Albrahim (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerinde sahip olmaları gereken özelliklerin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin öğrenme ortamlarından yüksek düzeyde kazanım sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken pedagojik, teknolojik, yönetim, içerik, sosyal ve iletişim becerisi özelliklerinin olduğu görülmektedir.

Ulusal alanyazında ise Üstün, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyeterlik düzeylerinin, özgüvenlerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Özcan ve Saraç (2020) tarafından yapılan beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin rol ve yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi ile zorunlu olarak yürüttükleri derslerindeki rol ve yeterlik algılarının yüksek olduğu ancak cinsiyetlerin ve mesleki kıdemlerinin bu rol ve yeterlik algılarının farklılaşmasında etkili olmadığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin COVID-19 pandemisi ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürülebilmesi için zorunlu olarak geçtikleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde yeterliklerinin başlangıçta düşük olduğu ancak zaman içerisinde yeterliklerinin genişleyerek sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini sağladıkları anlaşılmaktadır.

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

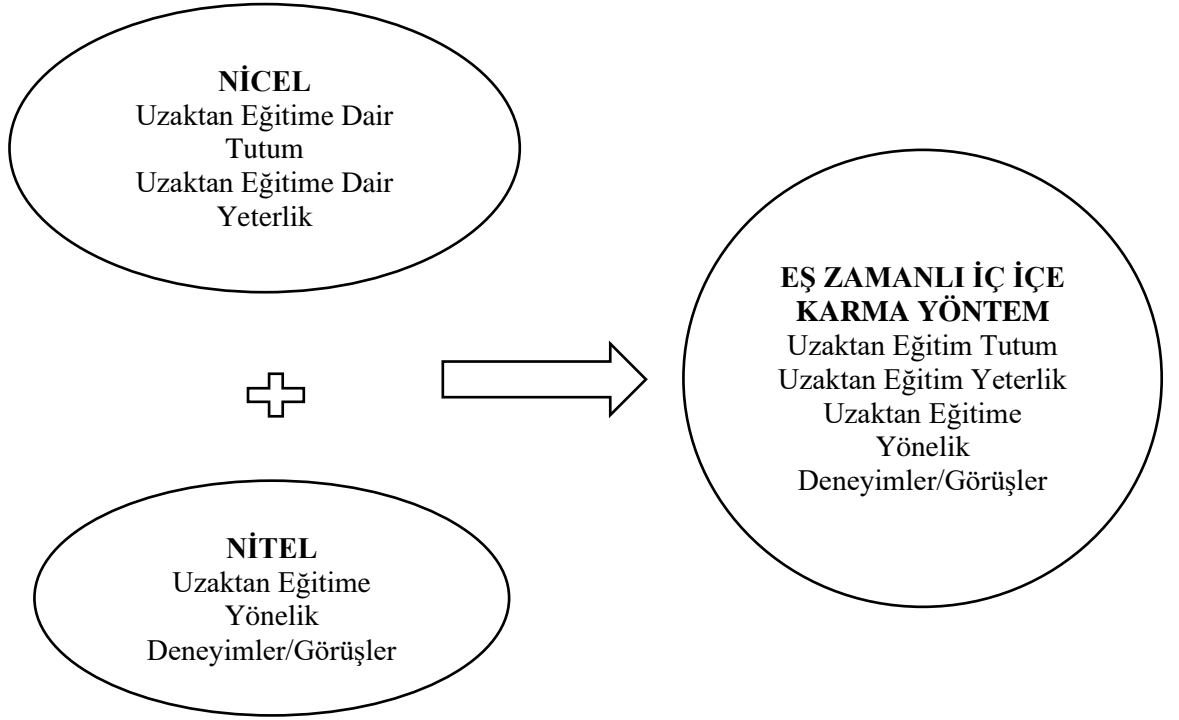
Bu bölümde birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları, yeterlikleri ve görüşlerine yönelik yapılan araştırma modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama sürecine ve araçlarına ve elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

A. Araştırma Modeli

Birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının, yeterliklerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla karma yöntem tercih edilmiştir. Creswell (2003)'e göre karma yöntem, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılabilirdiği, elde edilen bulguların doğrulanmasını güçlendirdiği ve detaylandırılabilirdiği bir araştırma yöntemidir.

Creswell (2003)'e göre karma yöntem sıralı açımlayıcı, sıralı açıklayıcı, sıralı dönüşen, eş zamanlı çeşitleme, eş zamanlı iç içe ve eş zamanlı dönüşen olmak üzere altı farklı şekilde sınıflandırılabilir. Aynı şekilde karma yöntem gömülü, açıklayıcı, keşfedici ve paralel olmak üzere dört farklı desen şeklinde de sınıflandırılabilir (Creswell, 2008). Bu çalışmada ise eş zamanlı iç içe deseni kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilme amacı ise uzaktan eğitime ilişkin öğretmen tutumları ve yeterlikleri ile ilgili nicel veriler toplanırken, uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinden faydalanarak daha detaylı yanıtlara nitel verilerle ulaşılabilir. Baki ve Gökçek (2012)'e göre eş zamanlı iç içe araştırma deseni araştırılan konu ile ilgili daha detaylı ve geniş bir bakış açısı kazanabilme imkanı sağlanmaktadır. Ayrıca nitel veya nicel verilerden içte kalana daha az ağırlık verilir. İçte kalan veriye az ağırlık verilmesinin sebebi ise farklı sorulara yanıt aranarak, araştırmaya yardımcı olmasıdır. Bu hususta yapılan araştırmada karma yöntem modellerinde eş zamanlı iç içe araştırma deseni tercih edilmiştir. Eş zamanlı iç içe araştırma deseni ile modellenen bu çalışmada nicel ve nitel veriler eşit statüde olup eş zamanlı toplanmıştır.

Araştırma modeli Şekil 3'te belirtilmektedir.



Şekil 3 Eş Zamanlı İç İçe Karma Yöntem Araştırma Modeli (Creswell, 2003, s.270)

Araştırmanın nicel bölümünde birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve yeterliklerinin belirlenmesi amaçlandığından betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2015) bu modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlandığından içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Baltacı (2018)'ya göre bu yöntem araştırılan konu veya olgunun kökenlerine odaklanıldığından ulaşılan yanıtlar kodlanarak altında yatan kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesini sağlamaktadır.

B. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan ilköğretim okullarındaki birinci sınıf kademelerine eğitim veren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada aşamalı örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Birinci aşamada kolayda örnekleme yöntemi gereği araştırmacı ikamet ettiği il olan İstanbul'u tercih etmiştir. İkinci aşamada araştırmacı kolayda örnekleme yöntemi ile ikamet ettiği ilçe olan Esenyurt'u tercih etmiştir. Evrenin çok geniş olmasından dolayı araştırma belirli bir örneklem ile yapılmıştır. Örneklem belirlenirken pandemi koşulları göz önünde bulundurularak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu hususta araştırmanın örnekleme hesaplanırken İstanbul ilinin Esenyurt ilçesindeki 36 ilkokulda görev yapan 407 öğretmen arasından her okuldan belirli sayıda örneklem belirlenmiştir. Bu hususta $\pm 0,05$ örnekleme hatası içerisinde olayın/durumun görülme olasılığı/sıklığı 0,8 olayın/durumun görülmemeye olasılığı/sıklığı 0,2 olarak dikkate alınarak bu evrenden anket uygulamasına en az 165 kişinin katılımı hedeflenmiş ve 165 kişinin katılımı sağlanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumları gibi kişisel ve mesleki özellikleri Çizelge 6.'da belirtilmektedir.

Çizelge 6 Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	119	72,1
	Erkek	46	27,9
Yaş	21-25	25	15,2
	26-30	28	17,0
	31-35	28	17,0
	36 ve üzeri	84	50,9
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	47	28,5
	6-10 yıl	21	12,7
	11-15 yıl	31	18,8
Eğitim Durumu	16 yıl ve üzeri	66	40,0
	Lisans	149	90,3
	Yüksek Lisans	16	9,7

Çizelge 6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri incelendiğinde %72,1'inin kadın (n=116), %27,9'unun erkek (n=46) olduğu, sınıf öğretmenlerinin yaşları incelendiğinde %15,2'inin (n=25) 21-25 yaşları arasında, %17'inin (n=28) 26-30 yaşları arasında, %17'inin (n=28) 31-35 yaşları arasında ve %50,9'ünün (n=84) 36 yaş ve üzerinde olduğu, sınıf öğretmenlerinin

mesleki kıdemleri incelendiğinde %28,5'sinin (n=47) 0-5 yıl arasında görev yaptığı, %12,7'inin (n=21) 6-10 yıl arasında görev yaptığı, %18,8'inin (n=31) 11-15 yıl arasında görev yaptığı ve %40'ının (n=66) 16 yıl ve üzerinde görev yaptığı, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları incelendiğinde %90,3'unun (n=149) lisans mezunu olduğu ve %9,7'sinin (n=16) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 165 sınıf öğretmeni arasından araştırmacının kendi çalıştığı ilkokuldan kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen İstanbul ili, Esenyurt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına görevli 10 birinci sınıf öğretmeni ile yüz yüz görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumları gibi kişisel ve mesleki özellikleri Çizelge 7.'de belirtilmektedir.

Çizelge 7 Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu
Ö1	Erkek	25	2 yıl	Lisans
Ö2	Kadın	38	11 yıl	Lisans
Ö3	Kadın	27	3 yıl	Lisans
Ö4	Kadın	39	6 yıl	Lisans
Ö5	Kadın	26	3 yıl	Lisans
Ö6	Erkek	34	11 yıl	Lisans
Ö7	Erkek	35	4 yıl	Lisans
Ö8	Kadın	29	7 yıl	Lisans
Ö9	Erkek	24	2 yıl	Lisans
Ö10	Erkek	26	3 yıl	Lisans

Çizelge 7'de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenler "Ö1" ile "Ö10" arasında kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 5'inin erkek 5'inin kadın olduğu belirlenmiştir. 21-25 yaşları arasında 2, 26-30 yaşları arasında 4, 31-35 yaşları arasında 2 ve 36 yaş ve üzerinde 2 öğretmenin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 6'sının mesleki kıdeminin 1-5 yıl arasında olduğu, 2'sinin 6-10 yıl arasında olduğu ve 2'sinin 11-15 yıl arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerinin tamamının lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

C. Veri Toplama ve Araçları

Çalışmalara başlanması ve sağlıklı biçimde yürütülmesi için İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır.

EK-5'te İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi'ne yer verilmiştir. Eş zamanlı iç içe araştırma deseni kullanılarak karma yöntemle yapılan bu çalışmada nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri pandemiden dolayı yaşanabilecek sağlık sorunları düşünülerek Google Forms ile 21 Ağustos 2021-12 Mart 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Anket bağlantısının İstanbul ilinin Esenyurt ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ulaştırılması amacıyla okul müdürleriyle görüşülmüştür. Toplamda 407 birinci sınıf öğretmeni arasından kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılan 178 öğretmenin 13'ü verileri eksik girdiği için çıkarılarak, 165 öğretmenin verileri ile devam edilmiştir . Çalışmanın nitel verileri ise 165 sınıf öğretmeni arasından araştırmacının kendi çalıştığı ilkokuldan gönüllülük esası dikkate alınarak kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 birinci sınıf öğretmeni ile 06 Eylül 2021-12 Mart 2022 tarihleri arasında yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20-40 dk arasında sürmüştür ve yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Kayıtlar araştırmacı tarafından dinlenerek incelenmiş, Word dosyasında deşifre edilmiştir.

1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak ve eğitim bilimleri alanında uzman olan bir akademisyenin görüşü alınarak hazırlanan kişisel ve mesleki bilgi formunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, yaşlarının, mesleki kıdemlerinin ve eğitim durumlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu değişkenler araştırmada yer verilen tutum ve çevrimiçi rol ve yeterlik ölçeğinden elde edilecek verilerin yorumlanması için gereklidir.

2. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Ağır (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği, devlet okulları ve özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen bir ölçektir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "1, kesinlikle katılmıyorum" ile "5, kesinlikle katılıyorum" arasında puanlandırılmaktadır. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek minimum puan 21 iken maksimum puan 105 olarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin 7 maddesi olumsuz ifadeler içerdiğinden ters puanlanarak hesaplanmaktadır. Öyle ki 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19

numaralı maddeler “1 kesinlikle katılıyorum” ile 5 kesinlikle katılmıyorum” arasında puanlandırılmaktadır. Puanlar yükseldikçe uzaktan eğitime olumlu tutum sergilendiği, puanlar düştükçe olumsuz tutum sergilendiği belirlenmektedir.

Ölçeğin uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutların güvenilirlik hesaplaması Cronbach Alpha değeri ile belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu için Cronbach Alpha değeri 0,88; uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu için ise Cronbach Alpha değeri 0,79 olarak belirlenmiştir (Ağır, 2007) .Yapılan bu araştırmada ise Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin alt boyutları Çizelge 8.’de belirtilmiştir.

Çizelge 8 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Ölçek/Alt Boyut	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Uzaktan Eğitimin Avantajları	0,90	14
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	0,63	7

Çizelge 8’de görüldüğü üzere uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,90 uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin Cronbach Alpha değeri ise 0,63 olarak belirlenmiştir. Özdamar (2004)’a göre Cronbach Alpha değerinin $0,60 \leq \alpha < 0,80$ aralığında olması ölçeğin oldukça güvenilir; $0,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığında olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu hususta Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği güvenilir bir ölçek olarak belirlenmiştir.

3. Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliklerini Belirleme Ölçeği

Kavrat ve Türel (2013) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki rollerinin, becerilerinin ve yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen bir ölçektir. 5’li Likert tipinde geliştirilen ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “1 kesinlikle katılmıyorum” ile “5 kesinlikle katılıyorum” arasında puanlandırılmaktadır. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek minimum puan 20 iken maksimum puan 100 olarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin olumsuz ve ters puanlanması gereken bir maddesi bulunmamaktadır. Toplam puan arttıkça öğretmen rol ve yeterliğinin arttığı belirlenmektedir.

Ölçeğin öğretmenlerin iletişimci rolü, öğretmenlerin teknik rolü, öğretmenlerin sosyal rolü ve öğretmenlerin pedagojik rolü olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutların güvenilirlik hesaplaması Cronbach Alpha değeri ile belirlenmiştir. İletişimci rolü alt boyutu için Cronbach Alpha değeri 0,86; teknik rolü alt boyutu için Cronbach Alpha değeri 0,89; sosyal rolü alt boyutu için Cronbach Alpha değeri 0,82 ve pedagojik rolü alt boyutu için Cronbach Alpha değeri 0,83 olarak belirlenmiştir (Kavrat ve Türel, 2013). Yapılan bu çalışmada Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin alt boyutları Çizelge 9’da belirtilmektedir.

Çizelge 9 Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Ölçek/Alt Boyut	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
İletişimci Rolü	0,83	7
Teknik Rol	0,90	6
Sosyal Rol	0,83	3
Pedagojik Rol	0,88	4

Çizelge 9’da görüldüğü üzere iletişimci rolüne ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,83; teknik role ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,90; sosyal role ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,83 ve pedagojik role ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,88 olarak belirlenmiştir. Özdamar (2004)’a göre Cronbach Alpha değerinin $0,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığında olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu hususta Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak belirlenmiştir.

4. Görüşme Formu

Görüşme formu, araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyen tarafından hazırlanmış 4 sorudan oluşmaktadır. Alan uzmanlarından alınan görüş ve öneriler doğrultusunda hazırlanan bu dört soru dil ve anlatım bakımından ise Türk Dili ve Edebiyatı alanından bir uzmana inceletilerek kontrol edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu görüşme formu araştırmaya katılan 165 sınıf öğretmeni

arasında kolayda örneklem seçimi yöntemi ile belirlenen 10 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan görüşme formları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

D. Veri Analizi

1. Nicel Boyut

Uygulamaya katılan 178 sınıf öğretmeninden 13'ünün verilerinin eksik girildiği belirlendiğinde araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan 165 anket verisi Excel'e aktarılarak SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar verebilmek için ölçek puanlarının normallik dağılımlarına ve çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çizelge 10'da ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Çizelge 10 Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testleri

Ölçek	Ort.	S.S.	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata K.	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata K.
Uzaktan Eğitim Tutumları Toplam	49,13	1,05	0,37	0,18	-0,18	0,37
Uzaktan Eğitimin Avantajları	34,15	0,84	0,02	0,18	-0,56	0,37
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	14,98	0,56	0,35	0,18	-0,30	0,37
İletişimci Rolü	27,50	0,34	-1,04	0,18	1,99	0,37
Teknik Rol	18,96	0,43	-0,12	0,18	-0,82	0,37
Sosyal Rol	10,97	0,19	-0,78	0,18	0,80	0,37
Pedagojik Rol	16,33	0,20	-1,60	0,18	1,79	0,37

Çizelge 10.'da uzaktan eğitim tutumları ölçeği ve alt boyutları ile çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rol ve yeterliklerini belirleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin normallik analizi verileri incelenmiştir. Büyüköztürk (2012)'e göre dağılımın normal dağılım olabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığında olması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitim tutumları toplam puanı (çarpıklık: 0,37; basıklık: -0,18), uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu (çarpıklık: 0,02; basıklık: -0,56), uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu (çarpıklık: 0,35; basıklık: -0,30), iletişimci rolü alt boyutu (çarpıklık:-1,04; basıklık: 1,99),

teknik rol alt boyutu (çarpıklık:-0,12; basıklık: -0,82), sosyal rol alt boyutu (çarpıklık:-0,78; basıklık: 0,80) ve pedagojik rol alt boyutu (çarpıklık: -1,60; basıklık: 1,79) çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamı -2 ile +2 arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri iki ölçek ve alt boyutları için normallik varsayımının sağlandığını göstermiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın normallik dağılımına uygun olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır:

- Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitim öğretmen yeterlikleri ile kişisel ve mesleki bilgileri arasındaki farklılaşmayı belirleyebilmek amacıyla iki bağımsız grup ortalamaları arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup ortalamaları arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere Leneve testi sonucundaki varyansların dağılımının homojenliğine göre Tukey ve Tamhane's testleri kullanılmıştır.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile uzaktan eğitim öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında uzaktan eğitim öğretmen yeterliklerinin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

a. Geçerlik ve güvenilirlik

Nicel verilerin analizi yapılırken ulaşılan bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla araştırmaya olabildiğince fazla sayıda katılımcı dahil edilmeye çalışılmıştır. İstanbul ilinin Esenyurt ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 407 sınıf öğretmeninden yalnızca 178'ine ulaşılabilmektedir. Ulaşılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde anket formlarına eksik yanıt veren 13 katılımcının olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sonuçları etkileyebileceği düşünülerek analiz sürecinin 13 katılımcının cevapları analiz sürecinin dışına çıkarılmış ve toplam 165 öğretmenin verileri ile analiz yapılmıştır.

2. Nitel Boyut

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, dört aşama--verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve elde edilen bulguların tanımlanması ve yorumlanması dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel verilerin analizi yapılırken ilk olarak yapılan 4 görüşmenin dokümanları dikkate alınarak olası kodlar oluşturulmuştur. Olası kodlarla yapılan güvenilirlik çalışmasında kodlayıcılar arası uyum kriteri dikkate alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Tecrübeli bir araştırmacıdan destek alınarak kodlayıcılar arasındaki görüş birliği uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum kriterinin %80'nin üzerinde olduğunun anlaşılmasından sonra tüm dokümanlar incelenmiş ve toplamda 31 kod oluşturulmuştur. Ulaşılan kodlar belirlenen problem cümleleri doğrultusunda uygun temalara yerleştirilmiş ve 5 tema oluşturulmuştur.

a. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel verilerin analizi yapılırken ulaşılan bulguların geçerli ve güvenilir olması için çapraz kodlama yapılmaktadır. Çapraz kodlama, araştırmacının çeşitlenmesi veya ikinci kodlayıcı olarak da kabul edilmektedir (Christensen, Johnson, Turner, 2015). Yapılan ilk 4 görüşmenin dokümanları araştırma konusuna hakim olmayan, istatistik konusunda eğitim almış, eğitim bilimleri alanında uzman olan ikinci bir kodlayıcı tarafından incelenmiştir. Kodlayıcılar arasında uyumun %80'in üzerinde olması gerektiğinden (Miles ve Huberman, 1994) kodlayıcılar arası uyum formülü olan $\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı} \times 100$ kullanılmıştır. Kullanılan formül doğrultusunda kodlayıcılar arasındaki uyum %100 olarak belirlenmiş ve 4 tema etrafında toplanan 31 koda son şekli verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri herhangi bir yorum katılmadan kullanılmıştır. Bu hususta öğretmenlerin kimlikleri gizlenerek görüşleri Ö1-Ö10 arasında kodlanarak belirtilmiştir.

IV. BULGULAR VE TARTIŞMA

A. Bulgular

Bu bölümünde birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları, ve yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla birinci sınıf öğretmenlerine uygulanan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği, Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

1. Nicel Araştırma Bulguları

a. Ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistik

Bu bölümde 21 maddeden oluşan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ile 20 maddeden oluşan Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin maddelerine verilmiş olan yanıtlara ilişkin tanımlayıcı bulgular sunulmaktadır.

Çizelge 11 Ölçekler İle İlgili Betimleyici İstatistik

Ölçek	Ort.	S.S	Min	Max
UETÖ Toplam	49,13	13,48	21,00	92,00
UEA	34,15	10,79	14,00	64,00
UES	14,98	4,68	7,00	28,00
İR	27,50	4,41	7,00	35,00
TR	18,96	5,54	6,00	30,00
SR	10,97	2,52	3,00	15,00
PR	16,33	2,62	4,00	20,00

Not: UETÖ=Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA=Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES=Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları; İR=İletişimci Rolü; TR=Teknik Rol; SR=Sosyal Rol; PR=Pedagojik Rol

Çizelge 11’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği toplam puanı incelendiğinde minimum 21 maksimum 92 puan aldıkları ve ortalamalarının 49,13 standart sapmalarının 13,48 olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği alt boyutlarından olan Uzaktan Eğitimin Avantajları incelendiğinde minimum 14 maksimum 64 puan aldıkları ve ortalamaların 34,15 standart sapmalarının 10,79 olduğu saptanmıştır. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği alt boyutlarından olan Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları incelendiğinde minimum 7 maksimum 28 puan aldıkları ve ortalamalarının 14,98 standart sapmalarının 4,68 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 11’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliklerini Belirleme Ölçeği alt boyutlarından olan İletişimci Rolü incelendiğinde minimum 7 maksimum 35 puan aldıkları ve ortalamalarının 27,50 standart sapmalarının 4,41 olduğu, Teknik Rolü incelendiğinde minimum 6 maksimum 30 puan aldıkları ve ortalamalarının 18,96 standart sapmalarının 5,54 olduğu, Sosyal Rolü incelendiğinde minimum 3 maksimum 15 puan aldıkları ve ortalamalarının 10,97 standart sapmalarının 2,52 olduğu, Pedagojik Rolü incelendiğinde minimum 4 maksimum 20 puan aldıkları ve ortalamalarının 16,33 standart sapmalarının 2,62 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 12 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Madde İstatistiği

Ölçek Maddeleri	Ort.	S.S.
Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	1,60	0,84
Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	1,63	0,79
Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	2,37	1,11
Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	2,70	1,27
Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	2,81	1,33
Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	3,01	1,34
Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	1,52	0,86
Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	3,13	1,33
Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	3,30	1,32
Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	2,00	1,00
Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	2,58	1,26
Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	1,83	1,31
Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.	1,80	0,98
Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	1,90	1,42
Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	1,80	1,01
Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	2,32	1,14
Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	2,40	1,12
Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	2,86	1,16
Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	2,64	1,21
Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	2,42	1,07
Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	2,40	1,20

Çizelge 12’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerine uygulanan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.” ($\bar{x}= 3,30$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.” ($\bar{x}= 1,52$) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 13 Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Madde İstatistiği

Ölçek Maddeleri	Ort.	S.S.
Öğrencilerin; öğretmen ve diğer öğrencilerle çevrimiçi öğrenme ilişkileri kurabilmelerini sağlarım.	3,55	1,04
Öğrencilerin; bir öğrenme topluluğu geliştirme, sürdürme ve desteklemelerini sağlarım.	3,78	0,83
Öğrencilerin; çevrimiçi öğretime karşı olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunurum.	3,63	1,01
Çevrimiçi sınıfta olumlu bir öğretmen profili oluştururum.	4,06	0,76
Ders öncesinde yapılması gereken işlemleri başarıyla tamamlarım.	4,13	0,72
Ders sonrasında yapılması gereken işlemleri başarıyla tamamlarım.	4,13	0,73
Öğrencilere açık ve anlaşılır bir yol haritası sunarım.	4,13	0,67
Öğrenci ilgisini çekerim.	4,00	0,80
Çevrimiçi soru sorma tekniklerini etkili biçimde kullanırım.	3,98	0,80
Öğrencileri verimli bir şekilde dinlerim.	3,99	0,86
Uygun bilgilendirme (post) yaparım.	4,07	0,74
Çevrimiçi uygun ve etkili diyalog kurarım.	4,21	0,80
E-postayı etkili kullanırım.	3,63	1,07
Eşzamanlı iletişim araçlarını (Skype, sohbet vs.) etkili kullanırım.	3,45	1,13
Web sayfaları oluşturabilir ve basit düzenlemeler yaparım.	3,12	1,20
Öğrenme yönetim sistemindeki (ÖYS) içeriği düzenlerim.	3,30	1,03
ÖYS’deki takvim (calendar) modülünü kullanırım.	3,01	1,08
ÖYS’deki “gruplar” modülünü (grup çalışmaları için) kullanırım.	3,13	1,13
ÖYS’deki çeşitli etkinlik (Activities) araçlarını (Not tutma, çevrimiçi sohbet, Wiki, Blog gibi) kullanırım.	3,00	1,15
Sisteme gelişmiş dosya (grafik, ses, video vs.) yükleme (upload) özelliğini kullanırım.	3,36	1,16

Çizelge 13’te görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerine uygulanan Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “Çevrimiçi uygun ve etkili

diyalog kurarım.” ($\bar{x}= 4,21$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “ÖYS’deki çeşitli etkinlik (Activities) araçlarını (Not tutma, çevrimiçi sohbet, Wiki, Blog gibi) kullanırım.” ($\bar{x}= 3,00$) olduğu belirlenmiştir.

b. Hipotezlerin test edilmesi

i. Birinci hipoteze ilişkin bulgular

Bu bölümde “**H₁**: Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilmiş olan korelasyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Çizelge 14 Uzaktan Eğitim Tutumları İle Uzaktan Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

		UETÖ	UEA	UES	İR	TR	SR	PR
		Toplam						
UETÖ	r	1	,949**	,691**	,233**	,337**	,453**	,143
Toplam	p		,000	,000	,003	,000	,000	,066
UEA	r		1	,428**	,266**	,388**	,491**	,181*
	p			,000	,001	,000	,000	,020
UES	r			1	,058	,079	,173*	-,004
	p				,460	,316	,026	,960
İR	r				1	,527**	,531**	,834**
	p					,000	,000	,000
TR	r					1	,513**	,434**
	p						,000	,000
SR	r						1	,549**
	p							,000
PR	r							1
	p							

Not: UETÖ=Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA=Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES=Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları; İR=İletişimci Rolü; TR=Teknik Rol; SR=Sosyal Rol; PR=Pedagojik Rol

Çizelge 14’te görüldüğü üzere Uzaktan Eğitim Öğretmen Tutumları toplam puanı ile Çevrimiçi Öğretmen Rol ve Yeterlilikleri alt boyutları olan İletişimci Rolü, Teknik Rol ve Sosyal Rol arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Aynı şekilde Uzaktan Eğitimin Avantajları alt boyutu ile

İletişimci Rolü, Teknik Rol, Sosyal Rol ve Pedagojik Rol arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutu ile yalnızca Sosyal Rol arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

ii. İkinci hipoteze ilişkin bulgular

Bu bölümde “**H₂**: Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterliklerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.” hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilmiş olan basit doğrusal regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Basit regresyon analizini yapmadan önce basit regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. İlk test edilen varsayım normalliktir.

Çizelge 15 Regresyon Analizi Normallik Varsayımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testleri

Ölçek	Ort.	S.S.	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata K.	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata K.
Uzaktan Eğitim Tutumları Toplam	49,13	1,05	0,37	0,18	-0,18	0,37
Uzaktan Eğitimin Avantajları	34,15	0,84	0,02	0,18	-0,56	0,37
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	14,98	0,56	0,35	0,18	-0,30	0,37
İletişimci Rolü	27,50	0,34	-1,04	0,18	1,99	0,37
Teknik Rol	18,96	0,43	-0,12	0,18	-0,82	0,37
Sosyal Rol	10,97	0,19	-0,78	0,18	0,80	0,37
Pedagojik Rol	16,33	0,20	-1,60	0,18	1,79	0,37

Çizelge 15.’te uzaktan eğitim tutumları ölçeği ve alt boyutları ile çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rol ve yeterliklerini belirleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin normallik analizi verileri incelenmiştir. Büyüköztürk (2012)’e göre dağılımın normal dağılım olabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığında olması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitim tutumları toplam puanı (çarpıklık: 0,37; basıklık: -0,18), uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu (çarpıklık: 0,02; basıklık: -0,56), uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu (çarpıklık: 0,35; basıklık: -0,30), iletişimci rolü alt boyutu (çarpıklık:-1,04; basıklık: 1,99), teknik rol alt boyutu (çarpıklık:-0,12; basıklık: -0,82), sosyal rol alt boyutu (çarpıklık:-0,78; basıklık: 0,80) ve pedagojik rol alt boyutu (çarpıklık: -1,60; basıklık: 1,79) çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamı -2 ile +2 arasında olduğu

belirlenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri iki ölçek ve alt boyutları için normallik varsayımının sağlandığını göstermiştir.

Regresyon analizinin bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın bulunmamasıdır (Kline, 2011). Bu varsayım değişkenler arasındaki korelasyon değerleri dikkate alınarak test edilmektedir ve değişkenler arasındaki korelasyon değerleri 0.90'dan düşük olmalıdır (Kline, 2011). Çizelge 14'te yer alan korelasyon testi sonuçları göz önüne alındığında tüm değişkenlerin korelasyon değerlerinin .90'dan düşük olduğu ortadır. Bu durum çoklu doğrusallık varsayımının sağlandığını göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın veri seti basit regresyon analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Basit regresyon analizi bu araştırmanın veri seti üzerinden yapılabileceği anlaşılmaktadır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim rol ve yeterliliklerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını ne kadar yordadığını test edebilmek için bir standart regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi kapsamında oluşturulan modelde bağımlı değişken öğretmen tutumu iken bağımsız değişken öğretmen rol ve yeterlilikleridir. Yapılan analize ilişkin bulgular Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16 Uzaktan Eğitim Öğretmen Tutumları ve Öğretmen Rol ve Yeterliklerine Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Bulguları

	R^2	β	p
	0,25		
İletişimci Rolü		0,18	0,16
Teknik Rol		0,14	0,08
Sosyal Rol		0,45	0,01
Pedagojik Rol		-0,32	0,01

Notlar: R^2 = belirlilik katsayısı; β = standardize edilmiş regresyon kat sayısı; p = anlamlılık değeri

Çizelge 16'da görüldüğü üzere oluşturulan regresyon modeli uzaktan eğitime ilişkin öğretmen tutumları değişkeninin varyansının %25'ini açıklamaktadır ($F(4-164)=13,60$, $p<0,05$). Modelde öğretmenlerin iletişimci rolünün ($\beta= 0,18$ $p>0,05$) ve teknik rolünün ($\beta= 0,14$ $p>0,05$) öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarını yordamadığı, sosyal rolün ($\beta= 0,45$ $p<0,05$) öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarını

pozitif yönde yordadığı ve pedagojik rolün de ($\beta = -0,32$ $p < 0,05$) öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda “**H₂**: Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterliklerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.” hipotezi sosyal rol ve yeterlik ile pedagojik rol ve yeterlik açısından kabul edilirken iletişimci rol ve yeterlik ile teknik rol ve yeterlik açısından kabul edilmemiştir.

iii. Üçüncü hipoteze ilişkin bulgular

Bu bölümde “**H₃**: Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre farklılaşmaktadır.” hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilmiş olan farklılık analizi bulgularına yer verilmiştir.

Çizelge 17 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlilikleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p
Cinsiyet					
Uzaktan Eğitim Tutumları	Kadın	119	49,57	13,44	0,50
	Erkek	46	48,00	13,68	
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kadın	119	34,74	10,73	0,25
	Erkek	46	32,60	10,91	
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kadın	119	14,82	4,51	0,48
	Erkek	46	15,39	5,14	
İletişimci Rolü	Kadın	119	27,86	4,20	0,09
	Erkek	46	26,58	4,83	
Teknik Rol	Kadın	119	19,05	5,56	0,74
	Erkek	46	18,73	5,54	
Sosyal Rol	Kadın	119	11,06	2,56	0,45
	Erkek	46	10,73	2,42	
Pedagojik Rol	Kadın	119	16,49	2,51	0,20
	Erkek	46	15,91	2,85	

Not: * $p < 0,05$; p =anlamlılık değeri; Ort=ortalama; SS=standart sapma

Çizelge 17’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitim öğretmen rol ve yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda “**H₃**: Birinci

sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre farklılaşmaktadır.” hipotezi kabul edilmemiştir

Çizelge 18 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri İle Yaşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Yaş						
Uzaktan Eğitim Tutumları Toplam	A. 21-25	25	54,48	11,44	0,04	A>B
	B. 26-30	28	44,21	16,07		
	C. 31-35	28	50,75	11,04		
	D. 36 üzeri	84	48,64	13,41		
Uzaktan Eğitimin Avantajları	A. 21-25	25	38,80	8,45	0,03	A>B
	B. 26-30	28	30,78	11,75		
	C. 31-35	28	35,92	7,86		
	D. 36 üzeri	84	33,29	11,51		
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	A. 21-25	25	15,68	4,76	0,24	Yok
	B. 26-30	28	13,42	5,37		
	C. 31-35	28	14,82	4,38		
	D. 36 üzeri	84	15,34	4,48		
İletişimci Rolü	A. 21-25	25	28,68	3,06	0,28	Yok
	B. 26-30	28	26,39	6,18		
	C. 31-35	28	27,17	5,34		
	D. 36 üzeri	84	27,64	3,62		
Teknik Rol	A. 21-25	25	19,20	4,03	0,56	Yok
	B. 26-30	28	19,21	6,39		
	C. 31-35	28	20,10	5,14		
	D. 36 üzeri	84	18,42	5,77		
Sosyal Rol	A. 21-25	25	12,12	4,03	0,04	A>D
	B. 26-30	28	10,60	6,39		
	C. 31-35	28	11,35	5,14		
	D. 36 üzeri	84	10,63	5,77		
Pedagojik Rol	A. 21-25	25	16,92	1,89	0,22	Yok
	B. 26-30	28	15,67	4,00		
	C. 31-35	28	15,85	3,29		
	D. 36 üzeri	84	16,53	1,84		

Çizelge 18’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum ölçeği toplam puanı (p=0,04) ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu (p=0,03) ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır (p<0,05). Anlamlı farklılıklarının nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakmak için Levene homojenlik testi uygulanmıştır (Kuş ve Keskin, 2008). Levene Testi sonucunda uzaktan eğitim

tutum ölçeği toplam puanı (Levene=3,41 p=0,01) ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu (Levene=4,12 p=0,01) ile varyanslar homojen olmadığından Tamhane's post hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen post hoc testi neticesinde 21-25 yaşları arasındaki birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin toplam tutumlarının ve uzaktan eğitimi avantajlı olarak görmelerinin 26-30 yaşları arasındaki birinci sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ile birinci sınıf öğretmenlerinin yaşları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (p=0,24>0,05).

Çizelge 18'de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rolleri ve yeterliklerinden yalnızca sosyal rolü ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır (p=0,04<0,05). Anlamlı farklılıklarının nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakmak için Levene homojenlik testi uygulanmıştır (Kuş ve Keskin, 2008). Levene Testi sonucunda öğretmenlerin sosyal rolü (Levene=4,31 p=0,01) için varyanslar homojen olmadığından Tamhane's post hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen post hoc testi neticesinde 21-25 yaşları arasındaki birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin sosyal rollerinin 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rolleri ve yeterliklerinden iletişimci rolü, teknik rol ve pedagojik rol ile öğretmenlerin yaşları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (p>0,05). Bu doğrultuda "**H_{3b}**: Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır." hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Çizelge 19 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Kıdem						
Uzaktan Eğitim Tutumları Toplam	A. 0-5 yıl	47	50,57	11,73	0,16	Yok
	B. 6-10 yıl	21	54,04	15,14		
	C. 11-15 yıl	31	46,64	15,67		
	D. 16 yıl ve üzeri	66	47,71	12,77		

Çizelge 19 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular (Devam)

Uzaktan Eğitimin Avantajları	A. 0-5 yıl	47	36,63	8,84	0,04	<i>Yok</i>
	B. 6-10 yıl	21	37,61	11,18		
	C. 11-15 yıl	31	33,03	11,28		
	D. 16 yıl ve üzeri	66	31,80	11,27		
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	A. 0-5 yıl	47	13,93	4,24	0,02	<i>Yok</i>
	B. 6-10 yıl	21	16,42	5,81		
	C. 11-15 yıl	31	13,61	4,95		
	D. 16 yıl ve üzeri	66	15,90	4,20		
İletişimci Rolü	A. 0-5 yıl	47	27,97	4,70	0,25	<i>Yok</i>
	B. 6-10 yıl	21	26,09	4,25		
	C. 11-15 yıl	31	26,83	5,07		
	D. 16 yıl ve üzeri	66	27,93	3,85		
Teknik Rol	A. 0-5 yıl	47	19,76	5,04	0,25	<i>Yok</i>
	B. 6-10 yıl	21	20,42	4,54		
	C. 11-15 yıl	31	18,45	5,10		
	D. 16 yıl ve üzeri	66	18,16	6,26		
Sosyal Rol	A. 0-5 yıl	47	11,31	2,37	0,59	<i>Yok</i>
	B. 6-10 yıl	21	11,23	2,07		
	C. 11-15 yıl	31	10,67	2,86		
	D. 16 yıl ve üzeri	66	10,78	2,59		
Pedagojik Rol	A. 0-5 yıl	47	16,61	3,03	0,14	<i>Yok</i>
	B. 6-10 yıl	21	15,14	2,72		
	C. 11-15 yıl	31	16,25	2,93		
	D. 16 yıl ve üzeri	66	16,54	1,99		

Çizelge 19’da görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum ölçeği alt boyutlarından olan uzaktan eğitimin avantajları ($p=0,04$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($p=0,02$) ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Anlamlı farklılıklarının nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakmak için Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu (Levene=1,52 $p=0,21$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu (Levene=1,78 $p=0,15$) için varyanslar homojen olduğundan Tukey post hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen post hoc testi neticesinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde birinci sınıf

öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum ölçeği toplam puanı ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p=0,16>0,05$).

Çizelge 19’da görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rolleri ve yeterliklerinden olan iletişimci rolü, teknik rolü, sosyal rolü ve pedagojik rolü ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu doğrultuda “**H_{3c}**: Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Çizelge 20 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları ve Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri İle Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p
Eğitim Durumu					
Uzaktan Eğitim Tutumları Toplam	Lisans	149	48,56	13,04	0,09
	Yüksek Lisans	16	54,43	16,68	
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Lisans	149	33,61	10,63	0,05
	Yüksek Lisans	16	39,12	11,41	
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Lisans	149	14,94	4,55	0,76
	Yüksek Lisans	16	15,31	5,96	
İletişimci Rolü	Lisans	149	27,34	4,46	0,13
	Yüksek Lisans	16	29,06	3,62	
Teknik Rol	Lisans	149	18,64	5,45	0,02
	Yüksek Lisans	16	21,93	5,65	
Sosyal Rol	Lisans	149	10,97	2,55	0,96
	Yüksek Lisans	16	11,00	2,25	
Pedagojik Rol	Lisans	149	16,29	2,68	0,57
	Yüksek Lisans	16	16,68	1,95	

Not: * $p<0,05$; p =anlamlılık değeri; Ort=ortalama; SS=standart sapma

Çizelge 20’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum ölçeği toplam puanı ($p=0,09$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ($p=0,76$) ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak uzaktan eğitim tutum ölçeği alt boyutlarından olan uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu ($p=0,05$) ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık ($p\leq 0,05$) olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre yüksek lisans

mezunu olan birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi daha avantajlı olarak görmelerinin lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 20’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rolleri ve yeterliklerinden olan iletişimci rolü ($p=0,13$), sosyal rolü ($p=0,96$) ve pedagojik rolü ($p=0,57$) ile öğretmenlerin eğitim durumları anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin teknik rolü ($p=0,02$) ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,02$) olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre yüksek lisans mezunu olan birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin teknik rol ve yeterliliklerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “**H3a:** *Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.*” hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Elde edilen nicel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rol ve yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi avantajlı olarak görmeleri ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rol ve yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi sınırlı olarak görmeleri ile uzaktan eğitime ilişkin sosyal rol ve yeterlikleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumları üzerinde uzaktan eğitime ilişkin rol ve yeterliklerinin %25’lik bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öyle ki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin sosyal rol ve yeterliklerinin pozitif, pedagojik rol ve yeterliklerinin ise negatif yönlü anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri dikkate alındığında uzaktan eğitime ilişkin tutum ve yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve rol ve yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaştığı ve 21-25 yaşları arasındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve rol ve yeterliklerinin daha yüksek olduğu, uzaktan eğitime ilişkin tutum ve yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri eğitim durumlarına göre farklılaştığı, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin uzaktan

eğitimi daha avantajlı olarak gördükleri ve teknik rol ve yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde birinci sınıf ğretmenlerinin COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin duygu, düşünce ve algılamalarının ortaya çıkarılması amacıyla birinci sınıf öğretmenlerinden 10 katılımcının görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler tema ve kodlar şeklinde izelge 21’de belirtilmiştir.

Çizelge 21 Nitel Araştırma Bulgularına İlişkin Belirlenen Tema ve Kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Uzaktan Eğitim İle İlgili Yeterlikler	Uzaktan Eğitiminin Etkililiğine İlişkin Algılar	1.Oldukça etkili olması 2.Her ğrenci için farklı etkileri olması 3.Tüm ğrencilere ulaşılamadığından etkili olmaması
	Uzaktan Eğitime Yönelik ğretmen Yeterlik Algıları	1.Teknoloji bilgisinin eksik olması 2.Teknoloji bilgisinin yeterli olması 3 Ders materyalinin yetersiz olması
Uzaktan Eğitim Platformları ve Süreç Yönetimi	Uzaktan eğitim platformları	1.Zoom ve EBA’dan canlı ders, 2.Morpakampus ve Okulistik ile dersi zenginleştirme 3.Katılmayanlar için Youtube’dan görsel işitsel materyal desteği
	Süreç Yönetimi	1.Whatsapp’tan dev takibi ve görüntülü konuşma 2.Classroom ve Telegram ile dev takibi
Uzaktan Eğitim ve Yüz yüze Eğitim Arasındaki Farklılıklar	Ders Sunuş Biçimi	1.Okulun dezavantajlarının uzaktan eğitimle giderilmesinden dolayı oyun destekli etkili ğretim 2.Uzaktan eğitimde öğretmenin daha aktif olmasından dolayı oyun destekli etkili ğretim 3.Uzaktan eğitimde velinin de derse katılmasından dolayı öğretimin bozulması 4. Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntem tekniklerin kullanılması
	Etkileşimin Sağlanması	1.Uzaktan eğitimde velinin dersin içerisinde olmasından dolayı ğrenci etkileşiminin zayıf olması 2.Uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin kısıtlı olması 3. Uzaktan eğitimde sosyal etkileşiminin olmaması

Çizelge 21 Nitel Araştırma Bulgularına İlişkin Belirlenen Tema ve Kodlar (Devam)

Öğretim Tasarımı	1.Uzaktan eğitimde yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesinden dolayı somut materyalle dersin işlenememesi 2.Uzaktan eğitimde her ders için önceden materyal hazırlanması 3.Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde teknoloji kullanılması
Öğrenim Kazanımları/Çıktıları	1.Uzaktan eğitimde derse katılan öğrencilerin yalnızca teorik kazanımların verilmesi, uygulamalı ve sosyal kazanımların verilememesi 2.Uzaktan eğitimde derse katılan öğrencilerin tüm kazanımlara ulaşması ancak yüz yüze eğitimin daha etkili olması 3.Veli desteğinin yoğun olmasından dolayı öğrencinin öğrenip öğrenemediğinin belirlenememesi

Çizelge 21’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin ilişkin duygu, düşünce ve deneyimleri doğrultusunda 3 tema, 8 alt tema ve 24 kod oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar; *uzaktan eğitim ile ilgili yeterlikler, kullanılan uzaktan eğitim platformları ve süreç yönetimi, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıkları* olarak adlandırılmıştır.

a. Uzaktan eğitim ile ilgili yeterlikler

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili algıları uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin algılar ve uzaktan eğitim öğretmen yeterliklerine ilişkin algılar alt temasına göre incelenmiştir.

i. Uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin algılar

Birinci sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin algıları üç kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri oldukça etkili olduğu, her öğrenci için farklı etkileri olduğu ve tüm öğrencilere ulaşamadığından etkili olmadığı yönünde olmuştur.

Birinci sınıf öğretmenlerinden dört katılımcının (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7) uzaktan eğitimin her öğrencide farklı etkilerinin olduğu, dört katılımcının (Ö4, Ö8, Ö9, Ö10) uzaktan eğitimin tüm öğrencilere ulaşamamasından dolayı etkili olmadığı ve iki katılımcının (Ö1, Ö6) uzaktan eğitiminin oldukça etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitimin etkili olduğuna ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ben önce verimli olacağını düşünmüyordum. Çalıştığım okulda akıllı tahta ve projeksiyon yoktu. Çok zengin materyaller kullanamıyorduk. Ama uzaktan eğitime geçtiğimizde çevrimiçi eğitim platformlarını kullanabildik. Videolar izletebildim, oyunlar oynatabildim. Yüz yüze eğitime göre daha verimli olduğunu hissettim daha sonra. Benim sınıf mevcudum 35 filandı. Uzaktan eğitime katılım 28 civarındaydı. Bazı öğrenciler evlerinde internet olmadığı için zorluk çekiyordu. Sonradan internet bağlatıp devam edenler oldu. Ama dönem sonuna baktığım zaman okuma yazmaya geçen öğrenci sayısı çoğunlukta idi yani. Yüz yüze de olsa o kadar kişi okumaya geçirdi gibi hissediyorum. 28 öğrenciden 26 kişi okuma yazmaya geçmişti. Dönem sonunu değerlendirdiğim zaman uzaktan eğitimin etkili olduğunu gördüm. Benim açımdan iyi oldu. Uzaktan eğitim platformlarını iyi değerlendirdim.” (Ö1).

Uzaktan eğitimin her öğrenci için farklı etkileri olduğuna ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrenciden öğrenciye değiştiğini düşünüyorum. Ancak okulda yüz yüze eğitimin daha etkili olduğu kanısına vardım. Her çocuk verilen bilgiyi alma potansiyeline sahiptir. Ancak bazı öğrenciler başında bir otorite istiyor. Onu yönlendirecek birisini arıyor. O nedenle uzaktan eğitimde çocuğu derse adapte edebilmek biraz zahmetli oldu. Ama sınıf ortamında öğretmenle göz teması kuran çocuk, kendini öğretmene ve ortama göre daha rahat ayarlıyor. Ev ortamında bunu sağlamak zor oluyor. Uzaktan eğitimde çocukları aynı anda göremiyorsun. Anında müdahale edemiyorsun. Uzaktan eğitimin çok az öğrencide etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“İlk defa böyle bir durumla karşı karşıya kalınca tabii ki ne yapacağımızı bilemedik. Sonra uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar yaptık. Zoom gibi uzaktan eğitim uygulamalarını hiç kullanmamıştım. Bu süreçte kullanmaya başladık. Başlarda her öğrenciye ulaşamadık. Bazıları katılım sağlayamadı. İstedığımız düzeye bazı öğrencilerimiz gelememi maalesef. Ama katılanların hepsi okuma ve yazmaya geçti.” (Ö3)

“Uzaktan eğitimde velisi arkasında olup, derse giren öğrenciler için süreç iyiydi. Uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler okuma ve yazmaya geçemedi.” (Ö5)

Uzaktan eğitimin tüm öğrencilere ulaşamadığından etkili olmadığına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Türkiye’de sınıf mevcutları kalabalık. Ailelerin sosyoekonomik durumu düşük. Bu iki açıdan bakılırsa uzaktan eğitim öğretmenler açısından zor oluyor. Çocukların hepsi ile online sistemde ilgilenmek mümkün olmuyor. Aileler Zoom gibi programlara hakim olmadığı için çocuklarını yönlendirmekte geri kaldı. Bazı çocukların tableti yoktu. Derslere düzenli giremedi. Derslere girenler okumayı öğrendi ancak okul kurallarına hakimiyet, sosyallik, yazma becerileri gibi durumlar gelişim gösteremedi.” (Ö8)

“Uzaktan eğitim veli profiline göre etkililik açısından değişiklik gösterir. Benim sınıfım 42 kişiydi. 20 kişi derslere katılamıyordu. Kimi 3-4 kardeş olduğu için saatler bazılarında uymuyordu. Şuan canlı derslere katılanların seviyesi iyi ancak katılmayanlar geriden geliyor.” (Ö10)

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerinin genellikle uzaktan eğitim sürecinin her öğrencide farklı etkiler bıraktığı, derse katılan öğrencilerin okuma-yazmaya geçebildiği ancak gerek ekonomik problemlerden gerekse çocukların dikkatinin verememesinden ve tüm öğrencilerin derse katılım sağlayamamasından dolayı uzaktan eğitimin etkili olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

ii. Uzaktan eğitime yönelik öğretmen yeterlik algıları

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik öğretmen yeterliklerine ilişkin algıları üç kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik öğretmen yeterlikleri ile ilgi düşünceleri teknoloji bilgisinin eksik olması, teknoloji bilgisinin yeterli olması ve ders materyalinin yetersiz olması yönünde olmuştur.

Birinci sınıf öğretmenlerinden beş katılımcının (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9) uzaktan eğitime ilişkin teknoloji bilgilerinin yetersiz olduğu, üç katılımcının (Ö6, Ö7, Ö10) uzaktan eğitime ilişkin teknoloji bilgilerinin yeterli olduğu ve iki katılımcının (Ö4, Ö8) uzaktan eğitimde kullanabilecekleri ders materyallerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirttikleri anlaşılmıştır.

Teknoloji bilgisinin yetersiz olduğuna ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitim ilkokullarda daha önce yapılan bir şey olmadığı için kendimi bu alanda çok geliştirmemiştim. Yüz yüze eğitime yönelik eğitimler aldım. İşte bir anda uzaktan eğitime geçince kendimi biraz geliştirmem gerekti. Çok eksiklerim olduğunu düşünüyorum. Mesela kendi kendime eğitim videoları, oyunlar üretebilirdim. Ancak buna hakim değilim. O yüzden hazır eğitim sitelerinden yararlanmak zorunda kaldım. Başka hocaların ürettiklerini etkili kullanmaya çalıştım. Öğrencilerimin eksiklerini biliyordum. Mesela bu eksiklere yönelik bir şeyler üretebilirdim. Bu konuda eksiktim.” (Ö1)

“Birinci sınıf öğrencisi olmalarına rağmen dikkatlerini hep diri tutmaya çalıştım. Dersten sıkılmamaları için dersi olabildiğince eğlenceli hale getirdim. Eksikliğim ise farklı çevrimiçi eğitim platformlarını kullanamadım. Teknolojiye hakim değilim.” (Ö2)

“İlk başta hiçbir yeterliliğim yoktu. Süreç içinde kendimi geliştirdim. Çocukları süreçte nasıl adapte edeceğimi bilmiyordum. Yaşları küçük olduğu için ekran başında tutmakta zorlanıyordum. Birinci sınıf zümre grubumuzla irtibatta kalıp bilgiler edindim. İnternette gördüğüm farklı etkinlikleri derslerime uyarladım.” (Ö9)

Teknoloji bilgisinin yeterli olduğuna ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitim teknoloji kullanımının fazla olduğu bir süreç ben teknoloji konusunda çok yetersiz olduğumu düşünmüyorum.” (Ö6)

“Her öğretmenin belli bir bilgi birikime sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Şartlar ne olursa olsun bu birikimi ortaya çıkaracak potansiyele sahip olduğumu düşünüyorum. Öğretmen olarak online sistemde öğrenci gibiydim. Zoom ve eba gibi sistemleri süreçte öğrendim. Devamlı olarak süreç içinde kendimi geliştirdim.” (Ö7)

“Türk eğitim tarihinde bir ilkti. Hepimiz ilk 1 ay çok zorlandık. Sürece adapte olamadım. Teknolojiyi iyi yönde kullanmaya çalışan biriyim. Etkinliklerle süreci verimli geçirmeye çalıştık.” (Ö10)

Ders materyalinin yetersiz olduğuna ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde en büyük eksiğim araç ve gereç oldu. Evimizde bir tane bilgisayar vardı. Ev içinde o bilgisayara birçok kişinin aynı anda ihtiyacı olduğunda zor oluyordu. Telefonda Zooma girdiğimde bazı ders materyallerini yansıtamıyordum. Sonra kendime sınıf tahtası aldım. O tahta ile bilgisayardan çocuklara ders anlatmaya çalıştım.” (Ö4)

“Teknolojiden biraz uzak kalmayı tercih eden biriydim. Bana bu konuda yetecek kadar bilgi birikimine sahiptim. Bir anda uzaktan eğitime geçildiğinde ZOOM hakkında hiçbir şey bilmiyordum. Çok zor oldu öğrenmek. EBA'dan tek tek ders tanımlamak çok zaman alıyordu. Daha sonra bir tahta aldım. Konuları tahtada anlatıp, video çekip attım.” (Ö8)

10 Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerinin yarısının uzaktan eğitim ile ilgili kullanılan teknolojilerdeki bilgisinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Teknoloji bilgileri yeterli olan öğretmenlerin bile genellikle uzaktan eğitim devam ederken kullandıkları platformlar hakkında bilgileri oldukları ve bilgi ve becerilerini geliştirdikleri anlaşılmıştır. Buna rağmen bazı öğretmenlerin her ne kadar uzaktan eğitimle derslerini yürütseler de yazı tahtası olarak derslerini tahtaya yazarak işledikleri ve bu süreci yönettikleri görülmüştür.

b. Uzaktan eğitim platformları ve süreç yönetimi

COVID-19 sürecinde çalışmaya katılan bazı birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim platformlarını kullandıkları ve bu süreci yönetmek için bir takım metotlar geliştirdiği görülmüştür. Aşağıda kullanılan uzaktan eğitim platformlarına ve süreç yönetimine dair görüşlere yer verilmiştir.

i. Uzaktan eğitim platformları

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandıkları platformlar ile ilgili düşünceleri Zoom ve EBA'dan canlı ders, Morpakampüs ve Okulistik ile dersi zenginleştirme ve katılamayanlar için görsel, işitsel materyal desteği olarak üç kategoride incelenmiştir.

Görüşmelere katılan on birinci sınıf öğretmeninin tamamının derslerini Zoom ve EBA platformları üzerinden yaptıklarını, üç katılımcının (Ö3, Ö6, Ö10) dersi Morpakampüs ve Okulistik ile zenginleştirdiklerini, dört katılımcının (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9) uzaktan eğitime katılamayanlar için görsel, işitsel materyal desteği sağladığı belirlenmiştir.

Zoom ve Eba'dan canlı ders yapılmasına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sadece Eba ve Zoom kullandım. Öğrencileri EBA'ya çekmek için buradan ödevler paylaştım. Kontrolünü sağladım. Hem de iletişim halinde kalmış olduk. Herhangi bir eğitim almadım.” (Ö7)

“EBA, Zoom, Whatsapp, Telegram ve Classroom uygulamasını kullandım. Classroom ile ödev takibini sağladım. Uzaktan eğitime katılamayan öğrencileri ise Whatsaptan arayarak dikte ve okuma yaptırdım. Konuları ise EBA ve Zoom'dan anlattım. EBA'da paylaşılan uzaktan eğitimle ilgili seminerlere katıldım. Zoom üzerinden yapılan bazı seminerlere katıldım.” (Ö2)

Morpakampüs ve Okulistik ile dersi zenginleştirdiklerine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“EBA, Zoom, Whatsapp Morpakampüs ve Okulistik uygulamalarını kullandım. Zoom başta hiç bilmiyorduk. Hem kendim hem veliler Zoom uygulamasının kullanımına yönelik videolar izledik. EBA'dan sorular paylaşmaya çalıştım. Doğru ve yanlışlarına EBA'dan hemen dönüt verdim. Uzaktan eğitim zordu ama biz bunu en etkili, verimli şekilde kullanmaya çalıştık. Whatsapp'ta sınıf gruplarımız vardı. Bu gruplardan ödevler gönderdim. Velilerden çocukların okuma ve yazma düzeyi ile ilgili videolar istedim. Herhangi bir eğitim almadım.” (Ö3)

Derslere katılamayan öğrenciler için görsel ve işitsel materyal desteği sağladığına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“EBA, Zoom, Okulistik, Whassaapp kullandım. Zoom'a giremeyenler için Whatsapp kullandım. Zoom'daki beyaz tahta uygulamasını çok kullandım. Youtube'tan görsel ve işitsel anlamda destek aldım. EBA'dan ödev göndermedim. Eğitim almadım.” (Ö9)

“EBA, Zoom, Morpakampüs, Youtube ve Whatsapp kullandım. Derse giremeyen öğrencileri Whatsapp’tan görüntülü arayıp, okumalarını takip ettim. EBA’nın benim sınıfıma çok faydası oldu. EBA öğrencilere puan verdiği için öğrenciler motive oluyordu. EBA’da işlediğim konularla ilgili oyun, soru ve konu paylaşıyordum. Ödev atıyordum. EBA’ da hangi öğrencinin yapıp yapmadığı görünüyordu. Bu sonuçlara bakarak velileri bilgilendiriyordum. Uyarıda bulunuyordum. Herhangi bir eğitim almadım.”(Ö4)

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerinin tamamı derslerinin konu anlatımı bölümünde EBA ve Zoom uygulamalarını kullanmaktadır. Ders içeriklerini zenginleştirmek amacıyla üç öğretmenin Okulistik ve Morpakampüs gibi uygulamaların yanı sıra derse giremeyen öğrenciler için dört öğretmenin görsel, işitsel materyallerle öğrencilerine destek verdikleri görülmektedir.

ii. Süreç yönetimi

Birinci sınıf öğretmenlerinin süreç yönetimi ile ilgili görüşleri Whatsapp’tan ödev takibi ve görüntülü konuşma ile Classroom ve Telegram ile ödev takibi şeklinde olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinden dokuz katılımcının (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) Whatsapp’tan ödev takibi ve görüntülü konuşma yaptığı, bir katılımcının (Ö2) Classroom ve Telegram ile ödev takibi yaptığına ilişkin görüş belirttikleri anlaşılmıştır.

Whatsapp’tan ödev takibi ve görüntülü konuşma yaptığına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şunlardır:

“EBA, Zoom, Whatsapp, Youtube kullandım. Whatsapp’tan etkinlik grubu kurdum. Her gün Whatsapp’tan okuma videosu atmalarını istedim. Onları sözlü olarak sürekli motive ettim. Uzaktan eğitime katılamayan öğrencileri ise Whatsapp’tan görüntülü aradım. Kaynak kitapları ve pdfleri görsel olarak yansıttım. Herhangi bir eğitim almadım.” (Ö5)

“EBA, Zoom, Whatsapp ve Okulistik kullandım. Zoom’da chat kısmında söylediğim kelimeyi yazmalarını istedim. Klavyede harfleri aramak onları eğlendiriyordu. Zoom beyaz tahtaya hece, kelime veya metin yansıtarak tek tek

çocuklara okutturuyordum. Whatspstan ve EBA' dan ödevler ve videolar atıyordum. Devamlı olarak çocukların videosunu istiyordum. Videoda gördüğüm hataları veliye ilettim. Okumaya geçtikten sonra okudukları hikayelere yönelik Zoom'da soru sordum. Eğitim almadım.''(Ö8)

Classroom ve Telegram ile ödev takibi yaptığına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

'EBA, Zoom, Whatsapp, Telegram ve Classroom uygulamasını kullandım. Classroom ile ödev takibini sağladım. Uzaktan eğitime katılamayan öğrencileri ise Whatsapp'tan arayarak dikte ve okuma yaptırdım. Konuları ise EBA ve Zoom'dan anlattım. EBA'da paylaşılan uzaktan eğitimle ilgili seminerlere katıldım. Zoom üzerinden yapılan bazı seminerlere katıldım.''(Ö2)

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerden dokuzunun ödev takibini Whatsapp uygulaması ile yaptığı görülmektedir. Whatsapp uygulamasının görüntülü arama özelliğini de kullanarak öğrencilerine ulaşmaktadırlar. Öğretmenlerden biri ise ödev takibini Classroom ve Telegram gibi farklı uygulamalarla sağlamaktadır. Whatsaap uygulamasının velilerce de yaygın olarak kullanılması, uygulamanın bilinirliği bu sonuca etki etmiş olabilir.

c. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasındaki farklılıklar

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıklarına ilişkin görüşleri öğrenim kazanımları, ders sunuş biçimleri, etkileşimleri, öğretim tasarımları ve öğrenme çıktılarına göre incelenmiştir.

i. Ders sunuş biçimi açısından farklılıklar

Birinci sınıf öğretmenlerinin ders sunuş biçimine göre uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıklarına ilişkin görüşleri dört kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğretmenlerinin ders sunuş biçimleri açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıkları ile ilgili düşünceleri okulun dezavantajlarının uzaktan eğitimle giderilmesinden dolayı oyun destekli öğretim, uzaktan eğitimde öğretmenin daha aktif olmasından dolayı oyun destekli öğretim, uzaktan eğitimde velinin de derse katılmasından dolayı öğretimin bozulması ve hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntemlerin kullanılması yönünde olmuştur.

Birinci sınıf öğretmenlerinden bir katılımcının (Ö1) okulun dezavantajlarının uzaktan eğitimle giderilmesinden dolayı oyun destekli öğretim yaptığı, üç katılımcının (Ö2, Ö5, Ö8) uzaktan eğitimde öğretmenin daha aktif olmasından dolayı oyun destekli öğretim yaptığı, bir katılımcının (Ö3) uzaktan eğitimde velinin de derse katılmasından dolayı öğretim bozulduğu ve beş katılımcının (Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntem tekniklerin kullanıldığı yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Okulun dezavantajlarının uzaktan eğitimle giderilmesinden dolayı oyun destekli öğretim yaptığına ilişkin birinci sınıf öğretmenin görüşü şudur:

“Yüz yüze eğitimde çalıştığım okulda akıllı tahta, ses sistemi, projeksiyon yoktu. Bu teknolojik aletleri yüz yüze eğitimde kullanamıyordum. Okulda tamamen benim ve öğrencilerin aktif olduğu bir süreç oluyordu. Ama uzaktan eğitim sürecinde zengin içerikleri çocuklara sunarak faydalanmasını sağladım. Bu açıdan öğretim sisteminde farklılık oldu. Teknolojiden yardım aldığım için ben biraz daha az konuşmuş oluyordum.” (Ö1)

Uzaktan eğitimde öğretmenin daha aktif olmasından dolayı oyun destekli öğretim yaptığına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde de yüz yüze eğitimde de oyunla öğretimi tercih eden bir öğretmenim. Sadece uzaktan eğitimde ben biraz daha aktiftim. Yüz yüze eğitimde çocukta derse daha iyi dahil oluyordu. Çocuklar soruları tahtada çözerek anlatıyordu.” (Ö2)

“Yüz yüze eğitimde tahtayı daha etkin kullanıyordum. Bilgisayar kullanmıyordum. Çocuklara daha çok soru sorabiliyordum. Uzaktan eğitimde de düz bir anlatım yapmadım. Oyunlar, etkinlikler yaptım. Videoları kullandım. Teknolojiyi aktif kullanmaya çalıştım. Uzaktan eğitimde resim derslerinde yansıttığım görsellerden çocukların bakarak resim çizmeye çalışması onları çok geliştirdi.” (Ö5)

Uzaktan eğitimde velinin de derse katılmasından dolayı öğretim bozulmasına ilişkin birinci sınıf öğretmenin görüşü şudur:

“Yüz yüze eğitim ders sunuşu açısından tercihimdir. Uzaktan eğitimde veliler derse dahil olduğu için sorunlar yaşadım.” (Ö3)

Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntem tekniklerin kullanılmasına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ders sunuş biçimimi değiştirmedim. Yüz yüze eğitimde uyguladığım metotları uzaktan eğitimde çeşitlendirerek devam ettim. Yüz yüze eğitimde kullandığım materyalleri, uzaktan eğitimde velileri işin içine katarak yapmaya çalıştım. Yüz yüze eğitimde çok fazla bilgisayarı kullanamıyordum. Tahtadan anlatıyorum. Uzaktan eğitimde de tahta aldım ve yansıttım.” (Ö4)

“Uzaktan eğitimde ve yüz yüze eğitimde ikisinde de tahtayı aktif kullandım. Uzaktan eğitimde teknolojiyi daha çok kullanırken, yüz yüze eğitimde daha çok kendim aktif rol alıyorum. Hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim de etkinlikler yapıyordum.” (Ö9)

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerinin yarısının uzaktan eğitime geçilse bile aynı yöntem teknikleri kullanmaya devam ettikleri, bazılarının ise tahta alarak öğrencilere ders anlattıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin üçünün uzaktan eğitimde daha aktif olarak derslerini oyun ve etkinlik destekli yaptıkları anlaşılmaktadır. Okulun teknoloji, materyal vb. eksikliklerinin uzaktan eğitimle giderilmesiyle birlikte çocuklar için daha uygun öğrenme ortamı sağlanmasının ders sunuş biçimini farklılaştırdığına ilişkin öğretmen görüşünün de olduğu anlaşılmaktadır.

ii. Etkileşimin sağlanması açısından farklılıklar

Birinci sınıf öğretmenlerinin etkileşimin sağlanmasına göre uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıklarına ilişkin görüşleri üç kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğretmenlerinin etkileşimin sağlanması açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıkları ile ilgili düşünceleri uzaktan eğitimde velinin dersin içerisinde olmasından dolayı öğrenci etkileşiminin zayıf olması, uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin kısıtlı olması ve uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin olmaması yönünde olmuştur.

Birinci sınıf öğretmenlerinden beş katılımcının (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö10) uzaktan eğitimde velinin derse katılmasından dolayı öğrenci etkileşiminin zayıf olması, üç katılımcının (Ö6, Ö7, Ö8) uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin kısıtlı olması ve iki

katılımcının (Ö4, Ö9) uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin olmaması yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitimde velinin derse katılmasından dolayı öğrenci etkileşiminin sağlanamamasına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde velileri ne kadar uzak tutmaya çalışsam da derste okuma yaptırırken bile arkadan çocuğa fısıldıyorlardı. Çocuğa yardım ediyorlardı. Süreci tam yönetemiyorduk. Ama yüz yüze eğitimde çocukla birebir iletişimi daha iyi kuruyoruz. Veli müdahale edemiyor. Bu sebeple yüz yüze eğitimde daha iyi bir etkileşim olduğunu söyleyebilirim.” (Ö1)

“Çocuklar yüz yüze eğitimde birbirinden de birçok şey öğreniyordu. Eksiklerini daha iyi gözlemliyordu. Uzakta eğitimde daha çok velisi ile muhatap oluyordu.” (Ö2)

Uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin kısıtlı olmasına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde öğretim biraz daha tek yönlü ilerliyor. Sınıf mevcudu çok kalabalık olunca her çocuk aktif olamıyor. Uzaktan eğitimde etkileşim az oluyor. Çocuklar sosyalleşmede zorluk yaşıyorlar.” (Ö6)

“Çocuklara sarılmak, elini tutmak her zaman bana enerji verir. Uzaktan eğitimde bağı ne kadar güçlü tutsakta kopukluk oluyordu. Öğrenciler küçüktü. Arkadaşları ile tanışmak ve oyun oynamak onların hakkıydı. Ancak iletişim kurmakta zorlandılar. Uzaktan eğitimde söz hakkı verince çocuk anca derse katılabiliyordu. Yüz yüze eğitimde çocuklar daha aktif ve sosyal oluyor. Uzaktan eğitimde velilerle iletişim daha çok oluyordu.” (Ö8)

Uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin olmamasına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre velilerle daha çok etkileşim halinde oldu çocuklar. Okulda elini tutup bizler harfî bazen yazdırırken, uzaktan eğitimde bunu veliler yapmak zorunda kaldı. Yüz yüze eğitim çocukların birbiri ile etkileşimi bakımından daha etkilidir. Çünkü uzaktan eğitimde çocuklar sosyalleşemedi.” (Ö4)

“Uzaktan eğitimde çocuklarla ne kadar iletişim sağlasam da bir süre sonra kopuyordu. Bazen derste televizyon bile açık olan öğrenciler oluyordu. Yüz yüze eğitimde iletişim daha iyi oluyor. Birebir beni görüyorlar. Uzaktan eğitimde farklı mekanlarda olmak kopukluk yaratıyor. Çocuklar uzaktan eğitimde birbirleri ile iletişim sağlayamadıklarından sosyalleşemediler ve birbirlerini grup çalışmasıyla destekleyemediler.” (Ö9)

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerinin yarısının uzaktan eğitimde velinin derse katılmasından dolayı öğrencilerin etkileşim sağlayamadıkları, daha çok süreçte veli ile etkileşim içerisinde kaldıkları ve eğitim öğretim sürecinin veli tarafından denetlenerek ilerleyebildiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin farklı mekanlarda bulunmalarından dolayı sosyal etkileşimin oldukça kısıtlı olduğu ve bu durumun da okul kurallarını dahi öğrenme güçlük yaşamalarına neden olabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri olduğu anlaşılmaktadır.

iii. Öğretim tasarımı açısından farklılıklar

Birinci sınıf öğretmenlerinin öğretim tasarımına göre uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıklarına ilişkin görüşleri üç kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğretmenlerinin öğretim tasarımı açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıkları ile ilgili düşünceleri uzaktan eğitimde yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesinden dolayı somut materyalle dersin işlenememesi, uzaktan eğitimde her ders için önceden materyal hazırlanması ve hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde teknoloji kullanılması yönünde olmuştur.

Birinci sınıf öğretmenlerinden altı katılımcının (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9) uzaktan eğitimde yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesinden dolayı somut materyalle dersin işlenememesi, iki katılımcının (Ö2, Ö6) uzaktan eğitimde her ders için önceden materyal hazırlanması gerektiği, iki katılımcının (Ö7, Ö10) ise hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde teknoloji kullanılması gerektiğine ilişkin görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitimde yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesinden dolayı somut materyalle dersin işlenememesine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yüz yüze eğitimde sınıf içerisinde konulara yönelik panoları düzenleyebiliyoruz. Çocuklar sınıf içerisinde bunları gördükçe hafızasında daha iyi kalıyor. Ya da matematik dersinde konu ile ilgili bir materyal tasarlayabiliyorum. Ama uzaktan eğitimde böyle bir şey hiçbir şekilde söz konusu olamıyor. Çocukların materyallere dokunma ve hissetme şansı olmuyor. Tamamen oyunlar ve videolar aracılığıyla dersi yönlendiriyordum.” (Ö1)

“Uzaktan eğitimde bilgisayarda dosyalar oluşturdum. Kullanacağım resim, video ve dosyaları burada biriktirdim. Yüz yüze eğitimde buna gerek duymuyorum. Daha çok kendim ve kaynak kitaplar aracılığıyla yürütüyorum.” (Ö8)

Uzaktan eğitimde her ders için önceden materyal hazırlanması gerektiğine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde word üzerinden çocuklara derslere yönelik etkinlikler hazırlıyordum. Bir gün önceden ertesi gün derste kullanacağım her türlü dosya ve materyali hazırlıyorum. Yüz yüze eğitimde ders öncesi her zaman hazırlığa ihtiyaç duymuyordum. Kaynaklarımız belliydi. Kaynakları daha kolay takip ediyordum.” (Ö2)

“Yüz yüze eğitimde dersi öncesinde her zaman tasarlamama gerek olmuyordu. Ancak uzaktan eğitimde materyallerimi, kaynaklarımı, dosyalarımı önceden hazırlıyordum. İş yükü artıyordu.” (Ö6)

Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde teknoloji kullanılması gerektiğine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğretim tasarımı açısından çok fark yoktu. Ben her iki yöntemde de teknolojiyi, etkinlikleri, müziği, oyunları aktif kullanmaya çalıştım. Yüz yüze eğitimde süreci tasarlamak tabii daha kolay oluyordu.” (Ö10)

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının uzaktan eğitimde yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesinden dolayı somut materyalle dersin işlenemediğine ilişkin görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin materyale somut anlamda dokunamaları bile teknolojinin etkin kullanılmasından dolayı dersin içeriğini anlayabildikleri anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin yüz yüze eğitimde

kaynak kitaplara ve ders kitaplarına hazır şekilde ulaşmalarına rağmen uzaktan eğitimde dijital içerikler için uğraş vermeleri gerektiği belirtilmiştir.

iv. renim kazanımları/ çıktısı açısından farklılıklar

Birinci sınıf retmenlerinin renme çıktısına göre uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıklarına ilişkin görüşleri üç kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf retmenlerinin renme çıktısı açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıkları ile ilgili düşünceleri uzaktan eğitimde derse katılan rencilere yalnızca teorik kazanımların verilebilmesi, uzaktan eğitimde derse katılan rencilere hem teorik hem de uygulamalı kazanımların verilebilmesi ve uzaktan eğitimde veli desteğinin yoğun olmasından dolayı rencinin renip renemediğinin belirlenememesi yönünde olmuştur.

Birinci sınıf retmenlerinden üç katılımcının (Ö1, Ö4, Ö8) uzaktan eğitimde derse katılan rencilere yalnızca teorik kazanımların verilebildiği, dört katılımcının (Ö5, Ö7, Ö9, Ö10) uzaktan eğitimde derse katılan rencilere tüm kazanımların verilebildiği ancak yüz yüze eğitimin daha etkili olduğu, üç katılımcının ise (Ö2, Ö3, Ö6) uzaktan eğitimde veli desteğinin yoğun olmasından dolayı rencinin renip renemediğinin belirlenemediğine ilişkin görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitimde derse katılan rencilere yalnızca teorik kazanımların verilebildiğine ilişkin birinci sınıf retmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yüz yüze eğitimde tabi ki rencilerle kazanımların tamamına ulaşabiliyoruz. Teorik ve uygulamalı bütün kazanımlara. Ancak uzaktan eğitimle de derslere girenler kazanımlara ulaştı. Derslere giremeyenler çok geride kaldı. Bunu görebildim.” (Ö1)

“Uzaktan eğitimde derse girenler kazanımları elde etti. Bu sene geldiklerinde geçen sene rendiklerini hatırlıyorlar. Derslere giremeyenler elde edemedi. Yüz yüze eğitimde çocukları sadece akademik değil; fiziksel, sosyal her anlamda daha iyi tanyabiliyorum. Yüz yüze eğitim ıktıları daha çok yönlüdür.” (Ö4)

Uzaktan eğitimde derse katılan rencilere hem teorik hem de uygulamalı kazanımların verilebildiğine ilişkin birinci sınıf retmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde sene sonunda güzel sonuçlar elde ettik. Okuma yazmaya geçenler oldu. Hatta normal diğer derslerin de kazanımlarını verdik.” (Ö9)

“Uzaktan eğitime düzenli katılan 20 öğrencim güzel sonuçlara ulaştı. Yüz yüze eğitim olsaydı sınıfın tamamı kazanımlara daha iyi ulaşırdı.” (Ö10)

Uzaktan eğitimde veli desteğinin yoğun olmasından dolayı öğrencinin öğrenip öğrenemediğinin belirlenemediğine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Uzaktan eğitimde çocukların konuyu öğrenip, öğrenemediğini çok iyi ölçemiyoruz. Velilerin sürekli olarak müdahale etmesi gerçek bir öğrenmenin gerçekleşip, gerçekleşmediğini anlamamızı zorlaştırdı. Çocuklara soru sorduğumuzda veli çocuğa yardımcı oluyordu.” (Ö2)

“Yüz yüze eğitim öğrenme çıktıları açısından daha avantajlıdır. Uzaktan eğitimde tamamen objektif bir değerlendirme olmayabilir. Veli arkadan müdahale edebiliyor. Yazı yazdırırken, dikte yaptırırken söylediğim kelime ya da cümleyi deftere yazıp yazmadığını kameraya defterini yaklaştırmasını isteyerek yapıyordum.” (Ö6)

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerinin genellikle uzaktan eğitimde yalnızca derse katılanların gerek teorik gerekse uygulamalı kazanımlara ulaştığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarına ilişkin yapılan değerlendirmelerin ise objektifliği yansıtmadığı çünkü veli desteğinin sürecin içerisinde olmasından dolayı öğrencilerinin neyi öğrenip neyi öğrenmediklerinin tam olarak belirlenemediğine ilişkin öğretmen görüşlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen nitel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde tüm öğrencilere ulaşamamasından ve her öğrencide farklı etkiler oluşturmasından dolayı uzaktan eğitiminin etkili olmadığına ilişkin görüş belirttikleri, uzaktan eğitime ilişkin teknoloji bilgilerinin yetersiz olmalarından dolayı kendilerini eksik gördükleri, uzaktan eğitimde en fazla EBA ve Zoom platformlarını kullandıkları, bunun yanı sıra derslerini zenginleştirmek için Morpakampüs ve Okulistik uygulamalarını tercih ettikleri ve veli iletişimini Whatsapp ile yaptıkları belirlenmiştir. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim ders sunuş

biçimi açısından karşılaştırıldığında hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntem teknikleri derslerinde kullandıkları, etkileşimin sağlanması açısından karşılaştırıldığında velinin derse katılım sağlamanın öğrenci etkileşimini zayıflattığına ilişkin görüş belirttikleri, öğretim tasarımları açısından karşılaştırıldığında uzaktan eğitimde somut materyale yer verilmediği yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesine ilişkin görüş belirttikleri, öğrenme kazanımları/ çıktısı açısından karşılaştırıldığında öğrencilere tüm kazanımların verilebileceği ancak yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha etkili olduğuna ilişkin görüş belirttikleri belirlenmiştir.

B. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin tutumları, uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla birinci sınıf öğretmenlerine uygulanan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği, Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve Görüşme Formundan elde edilen bulguların ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılması yapılmıştır. Araştırmanın tartışma bölümü bulgular bölümündeki sıra dikkate alınarak incelenmiştir. Bu hususta öncelikle nicel bulguların tartışılması yapılmıştır.

1. Nicel Bulguların Tartışılması

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezinin doğrulanması amacıyla yapılan korelasyon analizi incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile uzaktan eğitim öğretmen yeterlikleri ve rolleri (iletişimci rolü, teknik rol ve sosyal rol) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle birinci sınıf öğretmenlerini uzaktan eğitime ilişkin rol ve yeterlilikleri arttıkça uzaktan eğitime ilişkin tutumları da artmaktadır. Aynı şekilde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu ile öğretmenlerin uzaktan eğitim öğretmen rolleri ve yeterlikleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin sağladığı avantajlardan dolayı uzaktan eğitimdeki rolleri ve öğretmen yeterlikleri gelişmektedir. İlgili alanyazında benzer araştırma bulgularına rastlanmıştır. Çetin ve Güngör (2014)

tarafından yapılan Niğde ilinde görev yapan 480 ilköğretim öğretmenin bilgisayar özyeterlik inançları ile web destekli öğretim tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımı yeterlik düzeyleri ile web destekli öğretime ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Tekin ve Özaydınlık (2019) tarafından yapılan Muğla ilinde görev yapan farklı branşlardaki 47 öğretmenin uzaktan eğitimle verilen hizmet içi eğitim programlarının bilişim teknolojileri yeterlik düzeyleri ve web destekli öğretime ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi çalışmasında uzaktan eğitimle verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin bilişim teknolojileri yeterlik düzeylerini ve web destekli öğretime ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bircan ve Zabun (2021) tarafından yapılan 209 sınıf öğretmeni adayının bilgisayar kullanma yeterlik düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile bilgisayar kullanma yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik öğretmen yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlikleri yüksek oldukça uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarının da olumlu olduğu anlaşılmıştır.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin öğretmen yeterliliklerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.” hipotezinin doğrulanması amacıyla yapılan regresyon analizi incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları üzerinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rol ve yeterliliklerinin %25’lik etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki sosyal rol ve yeterliliklerinin artmasının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ancak uzaktan eğitimdeki pedagojik rol ve yeterliliklerinin artmasının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. İlgili alanyazında da benzer araştırma bulgularına rastlanmıştır. Yalçın (2021) tarafından yapılan Ankara ilindeki ortaokullarda görev yapan 162 fen bilgisi öğretmenin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile teknoloji entegrasyonu yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu özyeterlik

düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde %38'lik etkisi olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmada öğretmenlerin web pedagojik içerik bilgisine sahip olmasının uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilemesini sağlamıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları benzerdir. İlgili alanyazında benzer araştırma bulgularına rastlanmıştır. Ağır (2007) tarafından yapılan Balıkesir ilinde görev yapan 238 ilköğretim öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları üzerinde cinsiyetlerinin anlamlı bir etkisi olmamıştır. Ayrıca Ülkü (2018) tarafından yapılan Bolu ilinde görev yapan 355 sınıf ve branş öğretmenin uzaktan eğitim tutumlarının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitim tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Moçoşoğlu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı ve kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının benzer olduğu anlaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim öğretmen yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime dair öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterlikleri benzerdir. Öyle ki tüm öğretmenlerin pandemi öncesi dönemde derslerini yüz yüze yaptıklarından uzaktan eğitim deneyimlerinin oldukça düşük olması ve hem kadın hem de erkek öğretmenlerin bu hususta benzer deneyimlere sahip olmasının farklılaşma olmaması üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim ilgili alanyazında da benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Örneğin, Yılmaz ve Üredi (2020) uzaktan eğitimde bilgisayar kullanma yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar kullanma yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtmiştir. Benzer şekilde Çok ve Günbatar (2021) ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim ilişkin yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Yapılan çalışmalar

değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin uzaktan eğitim dair öğretmen yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin yaşları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Öyle ki yaşları 21-25 arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaşları 26-30 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yaşları 21-25 arasında olan öğretmenlerin yaşları 26-30 arasında olan öğretmenlere göre uzaktan eğitimi daha avantajlı bulmuşlardır.. Bu durumun yeni mezun olan ve meslekte yeni olan öğretmenlerin sınıf yönetimi, zengin materyal ve teknoloji kullanımı gibi konularda uzaktan eğitimi daha etkili kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlgili alanyazında bu araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Mesela, Moçoşoğlu ve Kaya (2020) yaşları 26-30 arasında olan öğretmenlerin yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre uzaktan eğitimi daha avantajlı gördüklerini bulmuştur. Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi (2020) dünya genelinde 2300 öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin yaşları ilerledikçe uzaktan eğitime ilişkin algıları ve tutumlarının daha olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının olumsuzlaşmasına neden olarak kabul edilmiştir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yeterlikleri ile yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin yaşları ile uzaktan eğitim yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki öğretmenlerin yalnızca sosyal rol ve yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Yaşları 21-25 arasında olan öğretmenlerin sosyal rol ve yeterlik düzeylerinin yaşları 36 ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle öğretmenlerin yaşları ilerledikçe uzaktan eğitimdeki sosyal yeterlikleri azalmaktadır. İlgili alanyazında da benzer araştırma bulgularına rastlanmıştır. Balay, Kaya ve Çevik (2014) yaşları 30'un altında olan öğretmenlerin eğitsel ve sosyal internet kullanım yeterlik düzeylerinin yaşları 51'in üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu keşfetmiştir. Benzer şekilde Dikmen, Akyıl ve Akçay (2021) sınıf öğretmenlerinin yaşları 30-39 arasında olanların 50 ve üzeri olanlara göre bilgisayar ve internet kullanım yeterliklerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan

çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşları ilerledikçe uzaktan eğitimde internet ve teknoloji kullanımına ilişkin yeterliklerinin azaldığı anlaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bir diğer deyişle mesleğe yeni başlayan öğretmenle ile meslekte 16 yıldan fazla çalışan öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin tutumları benzerdir. Bu durumun ülkemizde yapılan eğitimin tamamının yüz yüze yapılmasından ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce uzaktan eğitim deneyimi olmamasından dolayı zorunlu pandemi koşullarının tüm öğretmenler için uzaktan eğitimi aynı anda deneyimleme fırsatı oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim ilgili alanyazında benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Ülkü (2018) sınıf ve branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumlarının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitim tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Kocayigit ve Uşun (2020) farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde mesleki kıdemin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim öğretmen yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile uzaktan eğitim öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle mesleğe yeni başlayan öğretmenle ile meslekte 16 yıldan fazla çalışan öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin yeterlikleri benzerdir. Nitekim ilgili alanyazında da benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Özcan ve Saraç (2020) beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitim rol ve yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında mesleki kıdem ile uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Aytaç (2021) farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterlik düzeyleri üzerinde mesleki kıdemin anlamlı bir etkisi olmadığı ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterliklerinin benzer olduğu anlaşılmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile eğitim durumları arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin eğitim durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Ancak birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha avantajlı gördükleri bulunmuştur. Ülkü (2018) sınıf ve branş öğretmenlerinden yüksek lisans mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre uzaktan eğitim tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Akman (2021) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden doktora mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da arttığı görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin mesleki anlamda bilgi birikiminin artmasının uzaktan eğitimin sağladığı avantajları daha kolay ve etkili şekilde kullanmasına imkan sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik yeterlikleri ile eğitim durumları arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerinin eğitim durumları ile uzaktan eğitime yönelik yeterlikleri arasında yalnızca teknik rol alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknik rol ve yeterliklerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Saçkan (2022) farklı branşlarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticisinin yüksek lisans mezunu olanları lisans mezunu olanlara göre uzaktan eğitimde teknoloji kullanım yeterlikleri açısından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kaymak ve Titrek (2021) farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterliklerinin eğitim seviyesi ile doğru orantılı olduğunu anlamıştır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilere ve sürece ilişkin yeterliklerinin de arttığı görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki anlamda bilgi birikiminin artmasının derslerini daha etkili işlemelerini sağlayacak teknoloji kullanımını konusunda kendilerini daha yeterli görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

2. Nitel Bulguların Tartışılması

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde “Birinci sınıf derslerinin öğretilmesinde uzaktan eğitimin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin oldukça etkili olduğu, her öğrenci için farklı etkileri olduğu ve tüm öğrencilere ulaşamadığından etkili olmadığı şeklinde üç farklı kategoride cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Buna rağmen öğretmenlerin çoğunlukla her öğrenci için farklı etkileri olduğu ve tüm öğrencilere ulaşamadığından etkili olmadığı kategorilerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında da benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Örneğin, Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) tarafından yapılan pandemi sürecinde uzaktan eğitimin etkililiğinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin her ne kadar sistemi başarılı bulsalar da etkileşimin yeterli olmamasından, alt yapı yetersizliklerinden, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınamamasından, konuların hızlı ilerlemesinden ve fırsat eşitsizliğinden dolayı öğrenciler için farklı etkileri olduğu görülmektedir. Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan ilkökul öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin yarısına yakınının uzaktan eğitimi memnun edici buldukları görülse de büyük çoğunluğunun öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği yaratmasından, tüm öğrencilere ulaşamamasından, derslerin sağlıklı işlenememesinden ve yeterli görülmemesinden dolayı uzaktan eğitimi elverişsiz ve sınırlı buldukları görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde uzaktan eğitimin her ne kadar etkili olduğu yönleri olsa da öğretmenlerin genellikle uzaktan eğitimin tüm öğrencilere ulaşamamasından ve sürecin yarattığı olumsuzluklardan dolayı memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin tamamına yakınının uzaktan eğitim deneyimi olmaması ve yüz yüze eğitime daha alışkın ve yatkın olmalarından dolayı uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimi karşılaştırarak değerlendirme yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun da ilgili alanyazın ile paralellik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerine “Birinci sınıf derslerinin uzaktan eğitim ile öğretilmesinde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin teknoloji bilgisi konusunda eksik oldukları, teknoloji bilgisi konusunda yeterli oldukları ve ders

materyali konusunda yetersiz oldukları şeklinde üç farklı kategoride cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Buna rağmen öğretmenlerin çoğunlukla teknoloji bilgisi konusunda eksik oldukları kategorisinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Demir ve Kale (2020) tarafından yapılan pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi çalışmasında öğretmenlerin yarısına yakınının teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli görseler de büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz gördükleri görülmektedir. Külekçi Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yapılan pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilere ilişkin ilgi düzeylerinin düşük olmasından ve bilgi eksikliklerinin olmasından dolayı yetersiz gördükleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini genel anlamda yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin daha önce uzaktan eğitimle ders verme deneyimlerinin olmamasından dolayı uyum sağlamada güçlük çekmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun da ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerine “Birinci sınıf derslerinin öğretilmesinde hangi çevrim içi eğitim platformlarını kullandınız ve bu platformları etkili kullanmak için bir eğitim aldınız mı?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin kullandıkları platformlara yönelik Zoom ve EBA’dan canlı ders, Morpakampus ve Okulistik ile dersi zenginleştirme ve derse katılamayanlar için görsel, işitsel materyal desteği şeklinde üç farklı kategoride, süreç yönetimine yönelik Whatsapp’tan ödev takibi ve görüntülü konuşma ve Classroom ve Telegram ile ödev takibi şeklinde 2 farklı kategoride cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla Zoom ve EBA’dan canlı ders ile Whatsapp’tan ödev takibi ve görüntülü konuşma kategorilerinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Ancak EBA ve Zoom yetersiz kaldığında derslerini alternatif uygulamalarla zenginleştirdikleri görülmektedir. Saygı (2021) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öncelikle EBA platformunu kullandıkları ancak EBA’nın genel anlamda yetersiz gelmesinden dolayı alternatif

platformlarla (Morpakampüs, Okulistik) derslerini destekledikleri görülmektedir. Benzer şekilde Kızıldaş ve Özdemir (2021) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde çoğunlukla EBA ve Zoom platformunu kullandıkları ancak ders içeriklerini Youtube, Morpakampüs, Okulistik, Instagram ve Facebook gibi platformlarla zenginleştirdikleri görülmektedir. Zan (2021) tarafından kimya öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin çoğunlukla EBA ve Zoom kullandıkları ancak alternatif platformlarla da (Google meet, Windows team) ders işledikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin EBA ve Zoom'un tek başına yetersiz kaldıkları zamanlarda alternatif platformlarla ders içeriklerini zenginleştirdiklerine ilişkin görüşler belirttikleri görülmektedir. Özellikle uzaktan eğitimle birlikte sınıf öğretmenleri için yeni deneyimler olan EBA ve Zoom platformlarında daha önce ders içeriklerinde kullandıkları Morpakampüs ve Okulistik gibi alternatif uygulamalara da yer vermeleri derslerini zenginleştirme ve uzaktan eğitimi etkili kullanma anlamında kendilerine avantaj sağladıkları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun da ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerine “Örgün eğitim ve çevrim içi uzaktan eğitimi öğrenim ders sunuş biçimi, etkileşimin sağlanması, öğretim tasarımı ve öğrenme kazanımları/çıktıları açısından karşılaştırabilir misiniz?” sorusu sorulmuş ve ders sunuş biçimi açısından okulun dezavantajlarının uzaktan eğitimle giderilmesinden dolayı oyun destekli öğretim, uzaktan eğitimde öğretmenin daha aktif olmasından dolayı oyun destekli öğretim, uzaktan eğitimde velinin de derse katılmasından dolayı öğretimin bozulması ve hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntemlerin kullanılması şeklinde dört farklı kategoride cevaplar verdikleri, etkileşimin sağlanması açısından uzaktan eğitimde velinin dersin içerisinde olmasından dolayı öğrenci etkileşiminin zayıf olması, uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin kısıtlı olması ve uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin olmaması şeklinde üç farklı kategoride cevaplar verdikleri, öğretim tasarımı açısından uzaktan eğitimde yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesinden dolayı somut materyalle dersin işlenememesi, uzaktan eğitimde

her ders için önceden materyal hazırlanması ve hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde teknoloji kullanılması şeklinde üç farklı kategoride cevaplar verdikleri ve öğrenim kazanımları/çıktıları açısından uzaktan eğitimde derse katılan öğrencilere yalnızca teorik kazanımların verilebilmesi, uzaktan eğitimde derse katılan öğrencilere hem teorik hem de uygulamalı kazanımların verilebilmesi ancak yüz yüze eğitimin daha etkili olması ve uzaktan eğitimde veli desteğinin yoğun olmasından dolayı öğrencinin öğrenip öğrenemediğinin belirlenememesi şeklinde üç farklı kategoride cevaplar verdikleri anlaşılmıştır.

Ders sunuş biçimi alt teması incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntem tekniklerin kullanıldığı kategorisinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerinin tamamına yakınının pandemi ile birlikte uzaktan eğitim deneyimine sahip olmalarından dolayı uyum sağlayabilmek ve etkili öğretim sağlayabilmek için örgün eğitimde kullandıkları yöntem teknikleri uzaktan eğitimde de tercih etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Uyar (2020) tarafından yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde de düz anlatım, soru cevap, tartışma gibi yüz yüze eğitimde kullandıkları öğretim yöntem tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin hem örgün hem de uzaktan eğitimde aynı yöntem teknikleri kullandıkları görülmektedir. Erbil, Demir ve Erbil (2021) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde geleneksel öğretim yöntem teknikleri olan düz anlatım, gösteri, tartışma, soru cevap gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yüz yüze eğitimde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitimde de kullanmaya devam ettikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun da ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Etkileşimin sağlanması alt teması incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla uzaktan eğitimde velinin dersin içerisinde olmasından dolayı öğrenci etkileşiminin sağlanamaması kategorisinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Özellikle

birinci sınıf öğrencilerinin birbirleriyle sınıf içerisinde etkileşime girememeleri, öğretmenlerine temas edememeleri ve bu süreçte yalnızca velileriyle etkileşim içerisinde olmaları uzaktan eğitimde tam anlamıyla etkileşimin sağlanamamasına neden olmaktadır. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencileriyle etkileşimi sağlamada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencileriyle etkileşimi sağlamada zorlandıkları görülmektedir. Genç (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencileriyle etkileşimi sağlamada velinin süreçte olmasından dolayı tam anlamıyla etkili olamadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenci etkileşimini sağlamada zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun da ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Öğretim tasarımı alt teması incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla uzaktan eğitimde yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesinden dolayı somut materyalle dersin işlenememesi kategorisinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencilerin ders işlenirken materyale temas etmesinin konuyu daha anlaşılır kıldığı düşünülmektedir (Karamustafaoğlu, 2006). İlgili alanyazında da benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Çopur (2022) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yürütülen matematik dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin somut materyal kullanamamalarından dolayı zorluk yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde Yalman ve Kutluca (2013) tarafından yapılan matematik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmen adaylarının geleneksel eğitim anlayışına yatkın olmalarından dolayı uzaktan eğitimde somut materyal kullanımının eksikliğini yaşadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde somut materyal kullanamadıkları için öğretim yöntem ve tekniklerinde zorluk yaşadıkları

anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun da ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Öğrenme kazanımları/çıktıları alt teması incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla uzaktan eğitimde derse katılan öğrencilere hem teorik hem de uygulamalı kazanımların verilebildiği ancak yüz yüze eğitimin daha etkili olduğu kategorisinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin tüm kazanımları verseler de daha uzun sürede verebildikleri görülmektedir. Batmaz, Batmaz ve Kılıç (2021) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde verilen hayat bilgisi dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da internet erişimi olan tüm öğrencilere hayat bilgisi dersine ilişkin kazanımların tamamının uzaktan eğitim sürecinde verilebildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim çıktıları konusunda uygulamalı ve teorik tüm kazanımların verilebildiğine ilişkin görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun da ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Sonuç

Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları, öğretmen yeterlikleri ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik olarak yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rol ve yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi avantajlı olarak görmeleri ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen rol ve yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi sınırlı olarak görmeleri ile uzaktan eğitime ilişkin sosyal rol ve yeterlikleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin rol ve yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik olarak yapılan çalışmada Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumları üzerinde uzaktan eğitime ilişkin rol ve yeterliklerinin %25’lik bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öyle ki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin sosyal rol ve yeterliklerinin pozitif, pedagojik rol ve yeterliklerinin ise negatif yönlü anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik olarak yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik olarak yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve rol ve

yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaştığı ve 21-25 yaşları arasındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve rol ve yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunda yönelik olarak yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve yeterlikleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik olarak yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve rol ve yeterliklerinin eğitim durumlarına göre farklılaştığı ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha avantajlı olarak gördükleri ve teknik rol ve yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Nicel veri sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin rol ve yeterlikleri arttıkça, uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının da arttığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitimi avantajlı olarak değerlendiren öğretmenlerin sürece ilişkin rol ve yeterliklerinin yüksek olduğunu düşündüğümüzde, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmeleri, kendilerine güvenmeleri ve çevrimiçi platformlara hakim olmaları olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur. Sosyal rol ve yeterliği fazla olan öğretmenlerin uzaktan eğitimi sınırlı görmeleri ulaşılan sonuçlardandır. Uzaktan eğitim sürecinin, okul ortamından farklı olarak sosyal açıdan yetersiz olması bu sonuca etki etmiş olabilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve yeterlikleri cinsiyete, mesleki kıdeme göre farklılaşmazken, yaşı daha genç olan öğretmenlerin olumlu tutum sergilemesinin çevrimiçi platformlara hakim olmasından kaynaklandığını düşünebiliriz. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilemesi ve teknik rol yeterliklerinin fazla olması ise online sistemlere daha hakim olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşabiliriz.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yürüttüğü dersler öğretimsel anlamda etkili midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde tüm öğrencilere ulaşamamasından ve her

öğrencide farklı etkiler oluşturmasından dolayı uzaktan eğitiminin öğretimsel anlamda etkili olmadığına ilişkin görüş belirttikleri belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde sahip oldukları yeterlikler ve yetersizlikler nelerdir?” sorusuna yönelik olarak birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin teknoloji bilgilerinin yetersiz olmalarından dolayı kendilerini eksik gördükleri belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandıkları çevrimiçi eğitim platformları nelerdir?” sorusuna yönelik olarak birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en fazla EBA ve Zoom platformlarını kullandıkları, bunun yanı sıra derslerini zenginleştirmek için Morpakampüs ve Okulistik uygulamalarını tercih ettikleri ve veli iletişimini, ödev takibini Whatsapp ile yaptıkları belirlenmiştir.

“Birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin bakış açıları nasıldır?” sorusuna yönelik olarak ders sunuş biçimi açısından hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde aynı yöntem teknikleri derslerinde kullandıkları, etkileşimin sağlanması açısından velinin derse katılım sağlamasının öğrenci etkileşimini zayıflattığına ilişkin görüş belirttikleri, öğretim tasarımları açısından uzaktan eğitimde somut materyale yer verilmediği yalnızca oyun ve video destekli materyal kullanılabilmesine ilişkin görüş belirttikleri ve öğrenme kazanımları/çıktısı açısından uzaktan eğitimde yalnızca derse katılan öğrencilere uygulamalı ve teorik tüm kazanımların verilebileceğine ancak yüz yüze eğitimin daha etkili olduğuna ilişkin görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Nitel veri sonuçlardan yola çıkarak birinci sınıf eğitim ve öğretim sürecini online sistemler üzerinden yürütülmesi bazı problemleri beraberinde getirmiştir. Henüz somut işlemler döneminde olan öğrencilere online sistemler üzerinden ulaşabilmek, somut materyaller sunabilmek, derse adapte edebilmek öğretmenler açısından zor olabilmektedir. Süreç içerisindeki bir diğer problem ise sosyoekonomik durumu düşük olan ailelerin öğrencilere online derslere girebilecek materyalleri ve bağlantıyı sağlayamamasıdır. Derslere düzenli giremeyen öğrencilerin kazanımları elde etmekte zorlandıkları düşünülmektedir. Derslere online olarak yıl boyu düzenli katılan ve düzenli olarak süreci takip eden öğrenciler ise yüz yüze eğitimde olduğu gibi kazanımları elde edebilmiştir. Velilerin sürece gereğinden fazla dahil olmaları ise öğretmenlerin ve çocukların derslere adaptasyon sürecini olumsuz etkileyen bir

diğer problem olarak görölmektedir. Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim esnasında derslerde kullanılan videoların, görsellerin ve çevrimiçi sistemlerin çocukların ilgisini çektiği ve süreci verimli hale getirdiği de öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer sonuçtur. Öğretmenlerin teknoloji konusunda yetersiz olmaları sürecin başında zorluk yaşamalarına sebep olmakla birlikte kendilerini süreç içinde geliştirdikleri görölmektedir.

B. Öneriler

Elde edilen araştırma sonuçları ışığında araştırmacılara, uygulayıcılara, öğretmenlere ve eğitim kurumlarına çeşitli öneriler verilmektedir.

- Yapılan bu çalışmanın evreni İstanbul ili, Esenyurt ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Ancak uzaktan eğitim pandemi sürecinde ülkenin tamamında uygulanmıştır. Bu hususta elde edilen bulguların temsil gücünün artması amacıyla sonraki araştırmalarda örneklemin genişletilmesi önerilmektedir.
- Yapılan bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca devlet okulunda görev yaptıkları görölmektedir. Ancak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları platformların ve uzaktan eğitimde öğrenciye yaklaşımlarının farklılık oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda sonraki çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları okulun türünün de değişken olarak belirlenmesi gerektiği önerilmektedir.
- Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına yer verilmemiştir. Ancak uzaktan eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitim yeterliklerinin, tutumlarının ve motivasyonlarının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda sonraki çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarının da değişken olarak belirlenmesi gerektiği önerilmektedir.
- Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilere ilişkin kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda birinci sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yeterliklerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlere dahil edilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak olumlu veya olumsuz etkilenme durumlarına yönelik

görüşleri yer almamıştır. Bu doğrultuda sonraki çalışmalarda görüşme sorularının içerik olarak genişletilmesi önerilmektedir.

- Uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin derslerini verimli olarak yürütebilmesi için okullarda velilere ve öğrencilere yönelik ön hazırlık amacıyla eğitimler verilmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada birinci sınıf öğretmenlerine yönelik verilere ulaşılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, yeterlik ve görüşleri de ileriki çalışmalarda araştırılabilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ALKAN, C. (1987). **Açık Öğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- BATURAY, M. H. ve TÜREL, Y. K. (2012). **Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E-Öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç**, Eds. G. Eby, G. T. Yamamoto ve U. Demiray, Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamaları-III içinde (ss. 1-21), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, K. E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- CRESWELL, J. W. (2003). **Research Designs: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**, Thousand Oaks, CA, Sage Publishing.
- FRAENKEL, R. J., WALLEN, E. N. ve HYUN, H. H. (2012). **How to Design and Evaluate Research in Education**. New York, McGraw-Hill.
- HOLMBERG, B. (2005). **Theory and Practice of Distance Education**, London, Routledge: Taylor & Francis.
- İŞMAN, A. (2011). **Uzaktan Eğitim**, Ankara, Pegem Akademi.
- KARASAR, N. (2015). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Nobel Yayınevi.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) (2017). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**, Ankara, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MOORE, M. G. (2007). **Handbook of Distance Education**, Newyork, Routledge.

MOORE, M. G. ve KEARSLEY, G. (2011). **Distance Education: A Systems View Of Online Learning**, Canada, Cengage Learning.

ÖZDAMAR, K. (2004). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi: Çok Değişkenli Analizler**, Eskişehir, Kaan Kitabevi.

SALI, A. H. A. (2020). “Rethinking Distance Education In Covid-19 Pandemic: Perspectives On Education Equity In The ‘New Normal’”, **Jayapangus Press Books**, ss. 33-55.

UŞUN, S. (2006). **Uzaktan Eğitim**, Ankara, Nobel Yayınları.

UZUNBOYLU, H. ve TUNCAY, N. (2012). **Uzaktan Eğitimde Sanal Değişimler**, Ankara, Pegem Akademi.

YILDIZ, R. (2004). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, Nobel Yayınevi.

MAKALELER

AKDEMİR, Ö. (2011). “Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, cilt 1, sayı 2, ss. 69-71.

AKYÜREK, M. İ. (2020). “Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması”, **Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss. 1-9.

ALBRAHİM, F. (2020). “Online Teaching Skills and Competencies”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, cilt 19, sayı 1, ss. 9-20.

ALEA, L. A, FABREA, M. F., ROLDAN, R. D. A. ve FAROOQİ, 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**, cilt 19, sayı 6, ss. 127-144.

ALTINAY, F., ALTINAY, Z. ve İŞMAN, A. (2004). “Roles of the Students and Teachers in Distance Education”, **Turkish Online Journal of Distance Education**, cilt 5, sayı 4, ss. 1-10.

ATEŞ, A. ve ALTUN, E. (2008). “Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 28, sayı 3, ss. 125-145.

- AYTAÇ, A. (2021). “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma”, **Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 28, ss. 21-49.
- BAEK, Y., ZHANG, H. ve YUN, S. (2017). “Teachers’ Attitudes Toward Mobile Learning in Korea”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, cilt 16, sayı 1, ss. 154-163.
- BAKİ, A. ve GÖKÇEK, T. (2012). “Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 11, sayı 42, ss. 1-21.
- BAKİOĞLU, B. ve ÇEVİK, M. (2020). “Covid-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri”, **Turkish Studies**, cilt 15, sayı 4, ss. 109-129.
- BALAY, R., KAYA, A. ve ÇEVİK, M. N. (2014). “Öğretmenlerin İnternete Yönelik Tutumları ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri”, **Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi**, cilt 1, sayı 23, ss. 16-31.
- BALTACI, A. (2018). “Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss. 231-274.
- BAŞARAN, M., DOĞAN, E., KARAOĞLU, E. ve ŞAHİN, E. (2020). “Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma”, **Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss. 36-397.
- BATMAZ, O. BATMAZ, C. M. ve KILIÇ, A. (2021). “Covid-19 Salgın Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Yönelik Görüşleri. **Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 10, sayı 3, ss. 1665-1677.
- BİRCAN, M. A. ve ZABUN, E. (2021). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Özyeterlilik Algıları İle Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluluk Düzeyleri”, **Üniversite Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 3, ss. 292-298.
- BORSTORFF, P. C. ve LOWE, S. K. (2007). “Student Perception and Opinions Toward E-Learning in the College Environment”, **Academy of Educational Leadership Journal**, cilt 11, sayı 2, ss. 13-30.

- BOZKURT, A. (2017). “Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını”, **Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 2, ss. 85-124.
- CAN, E. (2020). “Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 6, sayı 2, ss. 11-53.
- CHIEMEKE, S. ve IMAFIDOR, O. M. (2020). “Web-Based Learning in Periods of Crisis: Reflections on the Impact of COVID-19”, **International Journal of Computer Science & Information Technology**, cilt 12, sayı 3, ss. 33-46.
- COLE, M. T., SHELLEY, D. J. ve SWARTZ, L. B. (2014). “Online Instruction, E-Learning and Student Satisfaction: A Three Year Study”, **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, cilt 15, sayı 6, ss. 111-131.
- COMBES, B. (2006). “Techno Savvy Or Techno Oriented: Who Are The Net Generation?”, **School of Computer and Information Science Nanyang Technological University**, ss. 401-408.
- ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). “İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss. 1-27.
- ÇELEN, F. K., ÇELİK, A. ve SEFEROĞLU, S. S. (2013). “Analysis of Teachers’ Approaches to Distance Education”, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, cilt 83, ss. 388-392.
- ÇETİN, O. ve GÜNGÖR, B. (2014). “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 33, sayı 1, ss. 55-77.
- ÇOK, C. ve GÜNBATAR, M. S. (2021). “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Alguları”, **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**, cilt 12, sayı 1, ss. 57-81.

- ÇOPUR, E. (2022). “Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Gerçekleştirilen Matematik Derslerinde Materyal Kullanımı Hakkındaki Görüşleri”, **Ulusal Eğitim Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss. 100-116.
- DEMİRAY, U. ve İŞMAN, A. (2003). “History of Distance Education”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, ss. 88-108.
- DEMİR, F. ve ÖZDAŞ, F. (2020). “Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 49, sayı 1, ss. 273-292.
- DEMİR, S. ve KALE, M. (2020). “Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies**, cilt 15, sayı 8, ss. 3445-3470.
- DİKMEN, G., AKYIL, E. ve AKÇAY, A. O. (2021). “Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, **Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss. 31-45.
- DUXBURY, SANDERS D. W., & MORRISON-SHETLAR, A. I. (2001). “Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course”, **Journal of Research on Computing in Education**, cilt 33, sayı 3, ss. 251-262.
- ENFİYECİ, T. ve FİLİZ, S. B. (2019). “Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Öğrencilerinin Topluluk Hissinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **TUBAV Bilim Dergisi**, cilt 12, sayı 1, ss. 20-32.
- ERBİL, D. G., DEMİR, E. ve ERBİL, A. B. (2021). “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi”, **Turkish Studies**, cilt 16, sayı 3, ss. 1473-1493.
- EROĞLU, F. ve KALAYCI, N. (2020). “Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Türk Dili Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 8, sayı 3, ss. 1001-1027.
- FİDAN, M. (2016). “Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 31, sayı 3, ss. 536-550.

- FLACK, C. B., WALKER, L., BICKERSTAFF, A. ve MARGETTS, C. (2020). “Socioeconomic Disparities in Australian Schooling During the COVID-19 Pandemic”, **Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning**, cilt 13, ss. 319-340.
- GENÇ, S. Z. (2000). “Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 23, sayı 23, ss. 375-386.
- GENÇ, S. (2020). “Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”, **Uluslararası Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi**, cilt 4, sayı 3, ss. 101-107.
- GUDMUNSDOTTIR, G. B. ve HATHAWAY, D.M. (2020). “We Always Make It Work: Teachers’ Agency in the Time of Crisis”, **Journal of Technology and Teacher Education**, cilt 28, sayı 2, ss. 239- 250.
- KAPLAN, A. M. ve HAENLEIN, M. (2016). “Higher Education and the Digital Revolution: About MOOCs, Spocs, Social Media and the Cookie Monster”, **Business Horizons**, cilt 59, sayı 4, ss. 441-450.
- KARAMUSTAFAOĞLU, O. (2006). “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss. 90-101.
- KAVRAT, B. ve TÜREL, Y. (2013). “Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Geliştirme”, **The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education**, cilt 1, sayı 3, ss. 23-33.
- KAYA, Z. ve ÖNDER, H. (2002). “İnternet Yoluyla Öğretimde Ergonomi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, cilt 1, sayı 1, ss. 48-54.
- KAYMAK, E. ve TİTREK, O. (2021). “Öğretmenlerin Teknolojiye Uyumuna Yönelik Öz Yeterlik Düzeyinin İncelenmesi,” **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 21, sayı 2, ss. 104-134.
- KIRIK, A. (2014). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu”, **Marmara İletişim Dergisi**, cilt 21, ss. 73-94.

- KIZILTAŞ, Y. ve ÖZDEMİR, E. Ç. (2021). “Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 20, sayı 80, ss. 1896-1914.
- KOCAYİĞİT, A. ve UŞUN, S. (2020). “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları: Burdur İli Örneği”, **Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi**, cilt 8, sayı 23, ss. 285-299.
- KULOĞLU, M. E. (2020). “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Motivasyonları ve Can Sıkıntıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss. 48-60.
- KÜLEKÇİ AKYAVUZ, E. ve ÇAKIN, M. (2020). “Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, **Turkish Studies**, cilt 15, sayı 4, ss. 723-737.
- LEZOTTE, L. W. (1989). “School Improvement Based on the Effective Schools Resarch”, **International Journal of Educational Reasarch**, cilt 13, ss. 815-824.
- MACHADO, C. (2007). “Developing An E-Readiness Model for Higher Education Institutions: Results of a Focus Group Study”, **British Journal of Educational Technology**, cilt 1, sayı 38, ss. 72- 82.
- MOÇOŞOĞLU, M. ve KAYA, A. (2020). “Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi”, **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss. 15-43.
- MSHVIDOBADZE, T. ve GOGOLADZE, T. (2012). “About Web-Based Distance Learning”, **International Journal of Distributed and Parallel Systems**, cilt 3, sayı 3, ss. 133-143.
- ODABAŞ, H. (2003). “İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi”, **Türk Kütüphaneciliği**, cilt 17, sayı 1, ss. 22-36.
- OFFIR, B., BARTH, I., LEV, Y. ve SHTEINBOK, A. (2003). “Teacher-Student Interactions and Learning Outcomes in a Distance Learning Enviroment”, **The Internet and Higher Education**, cilt 6, sayı 1, ss. 65-75.

- ÖZBAY, Ö. (2015). “Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu”, **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 5, ss. 376-394.
- ÖZCAN, B. & SARAÇ, L. (2020). “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri: Beden Eğitimi Öğretmenleri Örneği”, **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 49, sayı 1, ss. 459-475.
- ÖZKUL, A. (2001). “Uzaktan Eğitim”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss. 460-483.
- QUEIROZ, V. ve MUSTARO, P. N. (2003). “Roles and Competencies of Online Teachers”, **The Internet TESL Journal**, cilt 9, sayı 7, ss. 1-6.
- SADEDHI, M. (2019). “A Shift From Classroom To Distance Learning: Advantages And Limitations”, **International Journal of Research in English Education**, cilt 4, sayı 1, ss. 80-88.
- SAYGI, H. (2021). “Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss. 109-129
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). “Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim”, **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, cilt 58, sayı 5, ss. 40-45.
- SEKER, S. E. (2015). “Motivasyon Teorisi (Motivation Theory)”, **YBS Ansiklopedi**, cilt 2, sayı 1, ss. 22-27.
- ŞİRİN, R. ve TEKDAL, M. (2015). ”İngilizce Dersinin Uzaktan Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri”, **Gaziantep University Journal of Social Sciences**, cilt 14, sayı 1, ss. 323-335.
- ŞİŞMAN, M. (2009). “Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 10, sayı 3, ss. 63-82.
- TEKİN, O. ve ÖZAYDINLIK, K. (2019). “Uzaktan Eğitim Yöntemi Kullanılan Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss. 19-35.

- UYAR, E. (2020). "Covid-19 Pandemisi Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri", **Kapadokya Eğitim Dergisi**, cilt 1, sayı 2, ss. 15-32.
- ÜNAL, M. (2012). "Bilgi Çağında Değişim ve Liderlik", **Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, cilt 32, sayı 1, ss. 297-310.
- ÜSTÜN, A. B., KARAOĞLAN YILMAZ, F. G. ve YILMAZ, R. (2020). "Öğretmenler E-Öğrenmeye Hazır Mı? Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma", **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss. 54-69.
- VALENTINE, D. (2002). "Distance Learning: Promises, Problems and Possibilities", **Online Journal of Distance Learning Administration**, cilt 5, sayı 3, ss. 1-11.
- YALMAN, M. ve KUTLUCA, T. (2013). "Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri İçin Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 21, 197-208.
- YENİLMEZ, K., BALBAĞ, M. Z. ve TURGUT, M. (2017). "Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 19, sayı 2, ss. 91-107.
- YILMAZ, G. K. ve GÜVEN, B. (2015). "Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algularının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi", **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, cilt 6, sayı 2, ss. 299-322.
- YILMAZ, M. ve ÜREDİ, L. (2020). "İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgisayar Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi", **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, cilt 16, sayı 32, ss. 4723-4742.
- YILMAZSOY, B. ve KAHRAMAN, M. (2018). "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenme Becerilerinin Önemi", **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 4, ss. 5-9.
- YURTBAKAN, E. ve AKYILDIZ, S. (2020). "Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Ebeveynlerinin Covid-19 İzolasyon Döneminde Uygulanan

Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri”, **Turkish Studies**, cilt 15, sayı 6, ss. 949-977.

ZAN, N. (2021). “Kimya Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Hakkında Görüşleri”, **Türkiye Kimya Derneği Dergisi**, cilt 6, sayı 2, ss. 241-284.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

UNESCO. (2020a). “School Closures Caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Erişim Tarihi: 17.02.2021).

UNESCO. (2020b). “Startling Digital Divides in Distance Learning Emerge. UNESCO, <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> (Erişim Tarihi: 17.02.2021).

WHO. (2020). “WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19 - 11 March 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (Erişim Tarihi: 17.02.2021).

TEZLER

AĞIR, F. (2007). “Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi.

AKMAN, A. (2021). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

ARSLAN, V. (2019). “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Deneyimi ve Verimliliği Analizi: İstanbul Üniversitesi Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.

AYDIN, F. (2009). “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya, Tutuma ve Motivasyona Etkileri”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

- BİLGİÇ, E. Ş. (2005). “E-Öğretim Tasarım Süreci: Bir Materyalin Kullanışlılığına İlişkin Katılımcı Görüşleri”, (Uzmanlık yeterlilik tezi), Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- ERFİDAN, A. (2019). “Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi.
- ERGİN, C. (2010). “İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakış Açılıarı: Van İli Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- GÖK, B. (2011). “Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bilişim Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- GÜNEY, İ. (2021). “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- KAVAK, S. Ü. (2021). “Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğrenme Çıktılarının Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Bakımından İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Kafkas Üniversitesi.
- ÖZER, B. (2011). “Uzaktan Eğitim Programlarının Öğrenci ve Öğretim Üyesi Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- ÖZÜÇELİK, E. (2019). “Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Kullanımı: Uludağ Üniversitesi Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi.
- PİŞKEN, M. T. (2021). “Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Salgın Nedeniyle Uygulanan Uzaktan Eğitim Hakkında Görüşleri: İstanbul İli Esenyurt İlçesi Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- SAÇKAN, N. (2022). “Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Yönetici ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterliklerine Yönelik Algıları”, (Tezsiz yüksek lisans projesi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- ÜLKÜ, S. (2018). “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- YALÇIN, V. (2021). “Pandemi Döneminde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Öz Yeterlik Algıları İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Web Pedagojik İçerik Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

EKLER

EK-1

BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ, MOTİVASYONLARININ VE YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Değerli öğretmenimiz,

Bu çalışmanın amacı; birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik tutumlarının, yeterliklerinin ve görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmamız için İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul Oluru alınmıştır. Yüksek lisans tez çalışmasına ait bu ankete vereceğiniz yanıtlar ve kişisel bilgileriniz 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) ve ilgili mevzuat uyarınca sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Ankete katılım gönüllülük esasına dayanmakta olup, herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde tüm sorulara içtenlikle cevap vermenizi rica ederim.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla

İlknur KARA

İstanbul Aydın Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz	Kadın ()		Erkek ()	
	Yaşınız	21-25 ()	26-30 ()	31-35 ()
Mesleki Kıdeminiz	0-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()	16 yıl ve üzeri () ()
Eğitim Durumunuz	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()

EK-2

UZAKTAN EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda uzaktan eğitime yönelik tutum ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi belirtiniz	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
2.Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
3.Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
4.Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
5.Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
6.Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
7.Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8.Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
9.Uzaktan eğitim bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
10.Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
11.Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.					
12. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
13.Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.					
14.Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
15.Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
16.Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
17.Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
18.Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.					
19.Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
20.Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.					
21.Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					

EK-3**ÇEVİRİMİÇİ UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN ROLLERİ VE
YETERLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerin; öğretmen ve diğer öğrencilerle çevrimiçi öğrenme ilişkileri kurabilmelerini sağlarım.					
2	Öğrencilerin; bir öğrenme topluluğu geliştirme, sürdürme ve desteklemelerini sağlarım					
3	Öğrencilerin; çevrimiçi öğretime karşı olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunurum					
4	Çevrimiçi sınıfta olumlu bir öğretmen profili oluştururum.					
5	Ders öncesinde yapılması gereken işlemleri başarıyla tamamlarım.					
6	Ders sonrasında yapılması gereken işlemleri başarıyla tamamlarım.					
7	Öğrencilere açık ve anlaşılır bir yol haritası sunarım.					
8	Öğrenci ilgisini çekerim.					
9	Çevrimiçi soru sorma tekniklerini etkili biçimde kullanırım.					
10	Öğrencileri verimli bir şekilde dinlerim.					
11	Uygun bilgilendirme (post) yaparım.					
12	Çevrimiçi uygun ve etkili diyalog kurarım.					
13	E-postayı etkili kullanırım.					
14	Eşzamanlı iletişim araçlarını (Skype, sohbet vs.) etkili kullanırım.					
15	Web sayfaları oluşturabilir ve basit düzenlemeler yaparım.					
16	Öğrenme yönetim sistemindeki (ÖYS) içeriği düzenlerim.					
17	ÖYS'deki takvim (calendar) modülünü kullanırım.					
18	ÖYS'deki "gruplar" modülünü (grup çalışmaları için) kullanırım.					
19	ÖYS'deki çeşitli etkinlik (Activities) araçlarını (Not tutma, çevrimiçi sohbet, Wiki, Blog gibi) kullanırım.					
20	Sisteme gelişmiş dosya (grafik, ses, video vs.) yükleme (upload) özelliğini kullanırım.					

EK-4

GÖRÜŞME FORMU

1) Uzaktan eğitimin öğretimsel süreçlerde etkili olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?

2) Uzaktan eğitim için ne gibi yeterliliklere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz? Ne gibi eksiklikleriniz olduğunu düşünüyorsunuz?

3) Birinci sınıf derslerinin öğretilmesinde hangi çevrim içi eğitim platformlarını kullandınız ve bu platformları etkili kullanmak için süreci nasıl yönetebildiniz? Dışardan aldığımız eğitimler varsa bunları nasıl kullandınız?

4) Yüz yüze eğitim ve çevrim içi uzaktan eğitimi ders sunuş biçimi, etkileşimin sağlanması, öğretim tasarımı ve öğrenme kazanımları ve çıktıları açısından karşılaştırabilir misiniz?

EK-5

ETİK KURUL İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2022-45248



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-45248
Konu : Etik Onayı Hk.

15.03.2022

Sayın İlknur KARA

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 10.03.2022 tarihli ve 2022/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSU4DBL8J2 Pin Kodu : 10252

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keş Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Bülke KENDER
Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : İlknur KARA KESER

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans : 2015, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans : 2022, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

Bitlis Güroymak ilçesinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladım. İstanbul Esenyurt ilçesinde bir ilkokulda dört yıl görev yaptıktan sonra, Sivas ilindeki bir ilkokulda halen görevime devam etmekteyim.

eTwinning Target 21st Century Projesi Ulusal Kalite Etiketini

