

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI



**COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRETİME BAKIŞLARI**

MAHMUT ALİ ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Jüri Üyeleri : **Dr. Öğr. Üyesi Zeynel Abidin MISIRLI (Tez Danışmanı)**
Doç. Dr. Gürhan DURAK (Üye)
Doç. Dr. Harun ÇİĞDEM (Üye)

BALIKESİR, HAZİRAN - 2022

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak tarafımda hazırlanan “Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğretime Bakışları” başlıklı tezde;

- Tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Kullanılan veriler ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tüm bilgi ve sonuçları bilimsel araştırma ve etik ilkelere uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ederim.

Mahmut Ali ŞAHİN

ÖZET

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİME BAKIŞLARI BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEL ABİDİN MISIRLI)

BALIKESİR, HAZİRAN - 2022

Bu çalışmada COVID-19 salgını ile birlikte kendilerini çevrimiçi öğretim süreci içerisinde bulan öğretmenlerin çevrimiçi öğretim yönelik bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada COVID-19 sürecindeki çevrimiçi öğretimde öğretmenlerin sorun çözme, öğrencilerin derse katılımları, öğretmenlerin materyal kullanmaları, tutumları ve öğretmenlere göre velilerin sürece katılımları cinsiyete, yaş aralığına, kıdem yılına, eğitim durumuna ve branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğretime Bakışları” ölçeği ile toplanmıştır. Kullanılan bu ölçek 5’li Likert tipinde, 16 madde ve 5 faktörden oluşan bir ölçektir. Bu faktörler “Sorun Çözme”, “Öğrenci Katılımı”, “Materyal Kullanımı”, “Tutum” ve “Veli Katkısı” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki resmi okullarda görev yapan 39 farklı branştan 1785 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışmanın sonucunda Öğretmenlerin salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaş aralığı, kıdem yılı, eğitim durumu ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin küresel salgın süreci uzaktan eğitimdeki öğrenci katılımlarına yönelik bakış açılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaş aralığı, kıdem yılı, eğitim durumu ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, yaş aralığı, kıdem yılı ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki tutumlarına yönelik bakış açılarının cinsiyete, yaş aralığına ve kıdem yılına göre farklılaşmadığı, eğitim durumu ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katkısına yönelik bakış açılarının yaş aralığı ve kıdem yılına göre farklılaşmadığı, cinsiyete, eğitim durumu ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde öğrencilerin derse devamlarının sağlanması, teknik becerilerinin geliştirilmesi, daha etkili ders materyali tasarlama, uzaktan eğitime adapte olma, veli desteği alma ve onları sürece dahil etmeye yönelik eğitim gereksinimleri vardır.

ANAHTAR KELİMELELER: Uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim, pandemi, çevrimiçi eğitim, çevrimiçi öğretim

Bilim Kod / Kodları: 11302

Sayfa Sayısı: 110

ABSTRACT

THE PERSPECTIVES OF TEACHERS AT ONLINE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

MSC THESIS

MAHMUT ALİ ŞAHİN

**BALIKESİR UNIVERSITY INSTITUTE OF SCIENCE
COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY**

(SUPERVISOR: ASSİST PROF DR. ZEYNEL ABİDİN MISIRLI)

BALIKESİR, JUNE - 2022

This study aims to determine the views of teachers who find themselves in the online teaching process with the COVID-19 pandemic. In the study, it was determined whether teachers' problem-solving abilities in online teaching during the COVID-19 process, students' participation in the lesson, teachers' use of materials, attitudes, and parents' participation in the process differ by gender, age range, seniority, education level, and branch. A survey model, one of the quantitative research methods, was used. Research data were collected with the researcher's "Primary Mathematics and Turkish Teachers' Views on Online learning in the Pandemic Process" scale. This scale is a five-point Likert-type scale comprising 16 items and five factors. These factors were determined as "Problem Solving", "Student Participation", "Material Use", "Attitude", and "Parent Contribution". The research sample consists of 1785 teachers from 39 different branches working in public schools within the Balıkesir Directorate of National Education body. As a result of the study, it was concluded that the teachers' perspectives towards solving the problems in online teaching during the pandemic process did not differ according to gender but to age range, seniority, education level and branches. It was concluded that the teachers' perspectives on student participation in online teaching during the global pandemic did not differ according to gender but to age range, seniority, educational status and branches. One of the other conclusions from the study is that the teachers' perspectives on using materials in online teaching during the global pandemic did not differ according to gender and educational status but to age range, seniority and branches. It has been revealed that instructors' attitudes regarding online teaching in the global pandemic process do not vary by gender, age range, or seniority but by education status and branch. It has also been found that instructors' attitudes on parental involvement in online teaching during the pandemic do not differ by age range or seniority but by gender, educational status, and discipline. As a result, teachers have training needs in online teaching to ensure students' attendance, develop their technical skills, design more effective course materials, adapt to distance education, receive parent support, and involve them in the process.

KEYWORDS: Distance education, emergency distance education, pandemic, online teaching, online education

Science Code / Codes: 11302

Number of Pages: 110

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ŞEKİL LİSTESİ	v
TABLO LİSTESİ	vi
ÖNSÖZ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	8
1.2 Amaç	9
1.3 Önem.....	10
1.4 Araştırma Problemi ve Alt Problemler	11
1.5 Sayıtlar	12
1.6 Sınırlılıklar	12
2. ALAN YAZIN	13
2.1 Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar	13
2.2 Uzaktan eğitimde materyal kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar	15
2.3 Uzaktan eğitimde veli katkısını ele alan çalışmalar	16
2.4 Uzaktan eğitimde öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar	17
2.5 Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili çalışmalar	20
2.6 Uzaktan eğitimde yayınlanmış çalışmaların içerik analizleri	21
3. YÖNTEM	23
3.1 Araştırma Modeli	23
3.2 Çalışma Grubu	23
3.3 Veri Toplama Aracı	24
3.3.1 Alanyazın Taraması	24
3.3.2 Madde Havuzunun Oluşturulması Ve Uzman Görüşü.....	25
3.3.3 Pilot Uygulama	25
3.3.4 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	25
3.3.5 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	27
4. BULGULAR	31
4.1 Demografik yapıya ilişkin bulgular	31
4.1.1 Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin bulgular	31
4.1.2 Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına ilişkin bulgular	31
4.1.3 Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bulgular	32
4.1.4 Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular.....	34
4.1.5 Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin bulgular	37
4.2 Araştırma problemine ilişkin bulgular	38
4.2.1 Birinci alt probleme ait bulgular	39
4.2.2 İkinci alt probleme ait bulgular	46
4.2.3 Üçüncü alt probleme ait bulgular	51
4.2.4 Dördüncü alt probleme ait bulgular	57
4.2.5 Beşinci alt probleme ait bulgular	62

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
5.1 Sonuçlar	68
5.1.1 Birinci alt probleme ait sonuçlar	68
5.1.2 İkinci alt probleme ait sonuçlar	71
5.1.3 Üçüncü alt probleme ait sonuçlar	74
5.1.4 Dördüncü alt probleme ait sonuçlar	77
5.1.5 Beşinci alt probleme ait sonuçlar	80
5.2 Öneriler	82
5.2.1 Çevrimiçi öğretim sürecine ilişkin öneriler.....	82
5.2.2 Yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler	84
5.2.3 Uygulayıcılara ve okul idaresine ilişkin öneriler	85
6. KAYNAKLAR	90
EKLER	99
EK.A Pandemi Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: Madde Havuzu	99
EK.B Pandemi Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: Uzman Görüşü Sonrası Kalan maddeler	103
EK.C Küresel Salgın Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: Etik Kurul Onayı.....	105
EK.D Tez araştırma izin onayı.....	106
EK.E Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: AFA ve DFA Sonucu Ölçeğin Son Hali.....	107
EK.F Tez Konusu Onayı	108
EK.G Uzmanlara yönelik ölçek maddelerini değerlendirme formu	109
ÖZGEÇMİŞ	110

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1: Uzaktan eğitim dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016).	3
Şekil 2: Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları (Özbay, 2015; Kaya, 2002).....	4
Şekil 3: Türkiye’de uzaktan eğitimin evreleri (Bozkurt, 2017; Fettahoğlu, 2014).....	5
Şekil 4: Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları(Dinçer, 2006; Gelişli, 2015; Kurt, 2014; Orakçioğlu, 2019).	6
Şekil 5: Tezlerin bölgelere dağılımı	22
Şekil 6: Ölçek geliştirme aşamaları.....	24
Şekil 7: DFA edilmiş maddelerin değerler diyagramı.	29
Şekil 8: Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.	31
Şekil 9: Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı.....	32
Şekil 10: Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları.	33
Şekil 11: Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı.	35

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: 2009-2013 yılları arasında uzaktan eğitim ile ilgili yayınlanan makalelerin yıllara göre dağılımı.....	21
Tablo 2.2: 2016-2018 yılların arasında proquest veri tabanında yayınlanan tezlerden uzaktan eğitim ile ilgili olanların yıllara göre dağılımı.	21
Tablo 2.3: 2020-2021 yılları arasında uzaktan eğiti ile ilgili yayınlanan tezlerin yıllara göre dağılımı.....	22
Tablo 3.1: AFA sonucu oluşan faktörler ve madde yükleri.	26
Tablo 3.2: Ölçeğin DFA uyum değerleri.....	28
Tablo 3.3: ÖUEB AFA ve DFA sonucu oluşan maddeler.	30
Tablo 4.1: Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının branşlara göre dağılımı.	33
Tablo 4.2: Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlar bazında kıdem yılı tablosu.	35
Tablo 4.3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş tablosu.	37
Tablo 4.4: ÖUEB normallik değerleri.	39
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.	39
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Yaş Aralığına Göre Dağılımı.	40
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	41
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Kıdeme Göre Dağılımı.	42
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	42
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.	43
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Eğitim Durumunun Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	44
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.....	45
Tablo 4.13: Öğretmen Branşlarının Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	45
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	46
Tablo 4.15: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.	46
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	47
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.	48
Tablo 4.18: Öğretmenlerin Eğitim Durumunun Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	48
Tablo 4.19: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	49

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.21: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.....	50
Tablo 4.22: Öğretmen Branşlarının Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	51
Tablo 4.23: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4.24: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4.25: Öğretmenlerin Yaş Aralığının Materyal Kullanımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	53
Tablo 4.26: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	53
Tablo 4.27: Öğretmenlerin Eğitim Durumunun Materyal Kullanımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	54
Tablo 4.28: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	54
Tablo 4.29: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Materyal Kullanımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.30: Öğretmenlerin Materyal Kullanımına Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.....	56
Tablo 4.31: Öğretmen Branşlarının Materyal Kullanımına Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.32: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	57
Tablo 4.33: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.....	58
Tablo 4.34: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	58
Tablo 4.35: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	59
Tablo 4.36: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.37: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutunun Kıdem Yılına Göre Dağılımı.....	60
Tablo 4.38: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	60
Tablo 4.39: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.....	61
Tablo 4.40: Öğretmen Branşlarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	61
Tablo 4.41: Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları cinsiyete göre dağılımı.....	62
Tablo 4.42: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.43: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.44: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.45: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.....	64
Tablo 4.46: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	65

Tablo 4.47: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	65
Tablo 4.48: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.	66
Tablo 4.49: Öğretmen Branşlarının Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.	67

ÖNSÖZ

Pandemi sürecinin en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitimin hiç şüphesiz tüm paydaşları bu durumdan etkilenmiştir. Bu nedenle bu süreçte yaşanan deneyimler gelecek yıllarda yaşanması muhtemel süreçlerde yapılacak çevrimiçi öğretilere yön verecektir. Bu sürecin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin gözünden çevrimiçi öğretimin değerlendirilmesi özlem arz etmiştir. Bu nedenle çalışmamda öğretmenlerin gözünden çevrimiçi öğretim değerlendirilmiştir.

Tez sürecimde benimle birlikte bu çalışmanın sorun ve sorumluluklarını üstelenen, hiçbir konuda yardımını esirgemeyen, sorduğum her soruya sabırla ve samimiyetle yanıt veren danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynel Abidin MISIRLI' ya özellikle çok teşekkür ederim. Mesleğimin 12. yılında bir sınıf öğretmeni iken başladığım Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Alanı Öğretmenliği (BÖTE) lisans eğitimimde bana her türlü desteği veren Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünün değerli hocalarına, lisans eğitimimi tamamladıktan sonra beni aynı alanda yüksek lisans yapmaya teşvik eden BÖTE bölüm başkanımız Sayın Doç. Dr. Gürhan DURAK' a, tez konumun belirlenmesinde bana fikir veren ve her zaman desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Hilal KARAKIŞ' a çalışmam süresince özellikle küresel salgından en çok etkilenen ve çalışmamdaki verileri özenle dolduran Balıkesir'de görev yapan tüm meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

En önemlisi de ileri yaşlarda yüksek lisans eğitimimi tamamlamama yardımcı olan, ailemin tüm işlerini tek başına göğüslemek zorunda kalan, değerli eşim Fen Bilimleri Öğretmeni Sayın Fatma ŞAHİN' e çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Mahmut Ali ŞAHİN

KISALTMALAR

USDLA	: Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Derneği
AÖF	: Açık Öğretim Fakültesi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EBA	: Eğitim ve Bilişim Ağı
TİAK	: Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
UEBÖ	: Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği
ÖUEB	: Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Bakışları
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü

1. GİRİŞ

2019 Aralık ayında insanlar Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) verilerine göre kendilerini sosyal, ekonomik ve özellikle eğitim açısından etkileyen küresel bir salgınla karşı karşıya kaldı. COVID-19 olarak adlandırılan bu salgın, genel olarak 2020 Mart ayından itibaren tüm dünyada ve ülkemizde etkisini arttırmaya başlayan, yeni keşfedilen ve bir korona virüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (WHO, 2020).

Uzaktan eğitimin tarihsel olarak gelişimi bakılacak olursa genel olarak 300 yıllık bir geçmişi olup, teknolojik alanlardaki ilerlemeler ile birlikte gelişimini sürdürmüştür (Sherry,1996). Dünya tarihine bakıldığında zaman insanlık tüm zamanlarda salgın hastalıklara karşı karşıya kalmış ve bu hastalılarla mücadeleyi genel olarak başarsa da çok kayıplar vermiştir (Sarı ve Nayır, 2020a). Bunlar içinde bilinen en eski salgın 1346-1355 yılları arasında görülen ve birçok insanın hayatını kaybettiği “Kara Veba”dır (Genç, 2011). 20. yüzyılda yaşanan en büyük felaketlerinden biri de 1. Dünya Savaşı ile ortaya çıkan “İspanyol Gribi”dir (Yolun, 2012). Her kriz gerek olduğu dönem gerekse de etkilediği kesimler bakımından kendi içinde değerlendirildiğinde farklı etkilerinin olduğu görülmektedir.

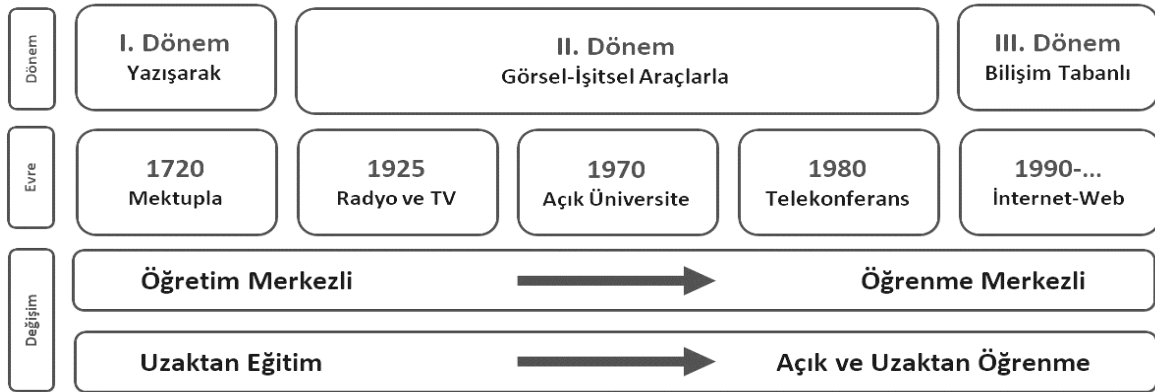
COVID-19 küresel salgını içinde bulunduğumuz yüzyılı etkileyen bir hastalık olarak karşımıza çıkmıştır. COVID-19 küresel salgın ile birlikte insanlar sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu salgın insanların sosyal, ekonomik ve psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkileyen bir salgındır (Kaya, 2020). Küresel salgın süreci ile birlikte insanlar daha fazla medya araçlarını kullanmaya başlamışlardır. Medyada bu süreçte yaygın iletişim ağı ile insanlara olumlu içerikler sunabildiği gibi insanların, özellikle çocukların psikolojini bozacak içeriklere de yer verebilmektedir (Sarman, Tuncay ve Sarman, 2020). Ortaya çıkış nedeninin tam olarak bilinmemesi, virüsün hızlı bulaşması ve kesin bir tedavi şeklinin olmaması salgınla mücadele edilmesini zorlaştırmıştır (Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020). Çocukların bu süreçte beslenme düzenleri de olumsuz etkilenmiştir. Daha çok abur cubur tükettikleri görülmüştür (Üstündağ, 2021a).

Küresel salgının etkilediği diğer bir alan ise eğitim olmuştur. Küresel salgın her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Ülkeler bu durumu en aza indirebilmek için bir dizi önlemler almışlardır. Dünya çapında 46 ülke ve yaklaşık olarak 377 milyon öğrenci bu durumdan etkilenmiş ve bunlardan 26 ülkede eğitime

tamamen ara verilmiştir (Huang, Liu, Tlili, Yang ve Wang, 2020). 138 ülkede yaklaşık olarak dünya nüfusunun %80'ine karşılık gelen bir bölümü küresel salgından olumsuz etkilenmiştir (Chang ve Yano, 2020). Şimdiye kadar öğrenme ve öğretme etkinlikleri sınıflarda yüz yüze yapılırdı, COVID-19 ile birlikte çevrimiçi ortamlara alınmıştır (Zaharah, Kirilova ve Windarti, 2020). Salgının riskini azaltmak ve bulaşmasının hızını yavaşlatmak için birçok ülkede eğitime ara verilmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020). Salgın birçok ülkenin eğitim sistemini etkilemiş ve durma noktasına getirmiştir (Zhao, 2020). Küresel salgının eğitim üzerindeki etkisini azaltmak için ülkeler birçok önlemler almaya başlamışlardır (Reimers ve Schleicher, 2020). Sürecin daha ne kadar devam edeceği konusunda net bir bilgi olmaması ülkeleri yeni çözümler aramaya yöneltmiştir. Bu çözümlerden biri de uzaktan eğitime geçilerek eğitimin devam etmesinin sağlanması olmuştur (Işık ve Bahat, 2021). Bu geçiş süreci içerisinde öğretmenler dersi işlerken kullandıkları yöntem ve teknikleri değiştirmek ve derste kullandıkları materyalleri çevrimiçi ortama taşımak zorunda kalmıştır (Trust ve Whalen, 2020). Uzaktan eğitim ile ilgili olarak alanyazında birçok tanım yapılmaktadır. Uzaktan eğitim önceleri genellikle yükseköğretimde kullanılan, daha sonraları ise ilk ve ortaöğretimde de kullanılmaya başlayan, günümüzde ise küresel salgın nedeniyle tüm eğitim kademelerinde kullanılmaya başlayan bir süreçtir (Queen ve Lewis, 2011). Eğitim anlayışının farklı bir örneği olan uzaktan eğitim ile ilgili tanımlara bakıldığında zaman bunlar genel olarak uzaktan eğitimin özelliklerini içeren tanımlardır. Öğreten ve öğrenenin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadıkları, öğretme faaliyetinin iletişim teknolojileri ya da posta faaliyetleri ile yapıldığı şeklindedir (İşman, 2011). Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlarda, öğretmenlerin öğretme faaliyetlerinin ve öğrenciler arası iletişimin planlandığı, eğitimin belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987). Kaynak ile alıcılar arasındaki iletişimin teknolojik araçlarla sağlandığı, öğrenme ve öğretme faaliyetleri içerisinde kaynak ve alıcıların farklı mekânlarda bulunduğu, öğrenenlere “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” tanıyan öğrenme metoduna uzaktan eğitim denir (Uşun, 2006). Bu tanımlardan yola çıkarak uzaktan eğitimi uzaktan öğrenenlerle yapılan faaliyet olarak tanımlayabiliriz. United States Distance Learning Association (USDLA)' a göre Uzaktan Eğitim; Uydu, video, çoklu ortam teknolojisi gibi teknolojilerin kullanılarak, öğretmen ve öğrenenin farklı coğrafi konumda olmalarına rağmen eğitimin sürdürülmesidir (Downes ve Perrin, 1982). Uzaktan eğitim öğrenen ile öğretmenin eşzamanlı(senkron) ve eş zamansız(asenkron) olarak öğrenme ve öğretme faaliyetinin eğitim teknolojileri araçlarının da yardımıyla gerçekleştirilmesidir (Clark, 2020). Eğitimciler uzaktan eğitimin örgün eğitimin ruhunu yansıtmadığını, bu sistemin eğitim açısından

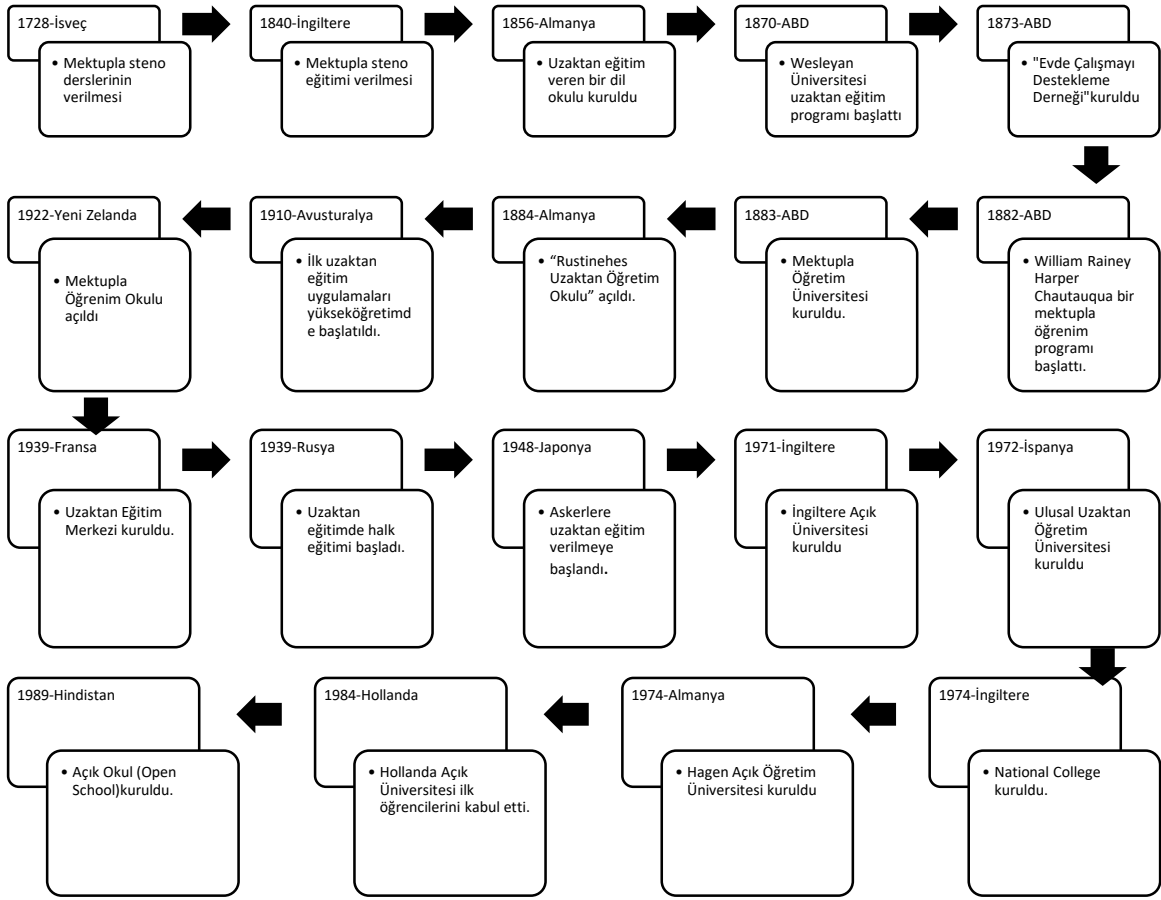
sağlıksız bireyler yetiştireceğini savunmaktadır (Lau, Yang ve Dasgupta, 2020). Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan tanımlara genel olarak bakıldığında amacın her şartta öğrenenlerin eğitime ulaşması olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Uzaktan eğitimin Dünyadaki tarihi gelişimi incelendiğinde 1700’lü yıllara kadar uzandığını ancak 20 Mart 1728 tarihinin uzaktan eğitim açısından bir dönüm noktası olduğunu söyleyebiliriz (Kırık, 2014). 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesi’nde “Steno Dersleri” verileceği ilanı yer alırken 1833 yılında da yine İsveç’te mektupla verilecek bir eğitim ilanı yer almaktadır (Çoban, 2013). İngiltere’de uzaktan eğitim 1840 yılında, bir İngilizce öğretmeni olan Isaac Pitman tarafından öğrencilere İncil eğitimi vermek için kullanılmıştır. Ayrıca Pitman uzaktan eğitimde değerlendirme sistemi de uygulayarak öğrencileri değerlendirmiştir (Kırık, 2014). 1856 yılında Almanya’da uzaktan eğitim veren bir dil okulu kurulmuştur (Schlosser ve Simonson, 2009). Amerika Birleşik Devleti’nde (ABD) uzaktan eğitim, “Evde çalışmayı destekleme derneği” tarafından 1873 yılında kullanıldığı bilinmektedir (Bergmann, 2001). Aslına bakıldığında Şekil 1’de de görüldüğü üzere uzaktan eğitim her dönemde bir önceki dönemin devamı olarak ilerlemiştir (Moore ve Kearsley, 2011). Uzaktan eğitimin tarihini bazı dönem ve evrelere ayırmak mümkündür ve bu dönem ve evreler birbirlerinden bağımsız değildir (Rodriguez, 2016). Uzaktan eğitimin dönem ve evreleri Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1: Uzaktan eğitim dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016).

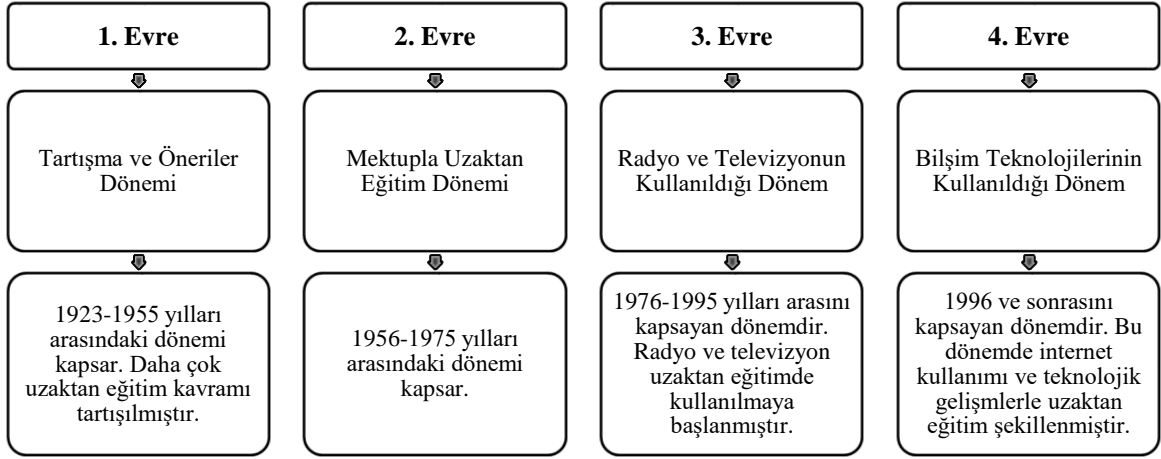
Uzaktan eğitim dönem ve evreleri incelendiğinde, her dönem ve evrenin teknolojik gelişmelerle birbirini geliştirerek takip ettiği görülmektedir. Teknolojide yaşanan bu hızlı değişim uzaktan eğitim süreçlerinde de gelişmeleri beraberinde getirdiği görülmektedir. Dünyada uzaktan eğitim çalışmaları teknolojik gelişmelere paralel olarak ilerlediği görülmektedir. Dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamalarının kronolojik sırası Şekil 2’de listelenmiştir.



Şekil 2: Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları (Özbay, 2015; Kaya, 2002).

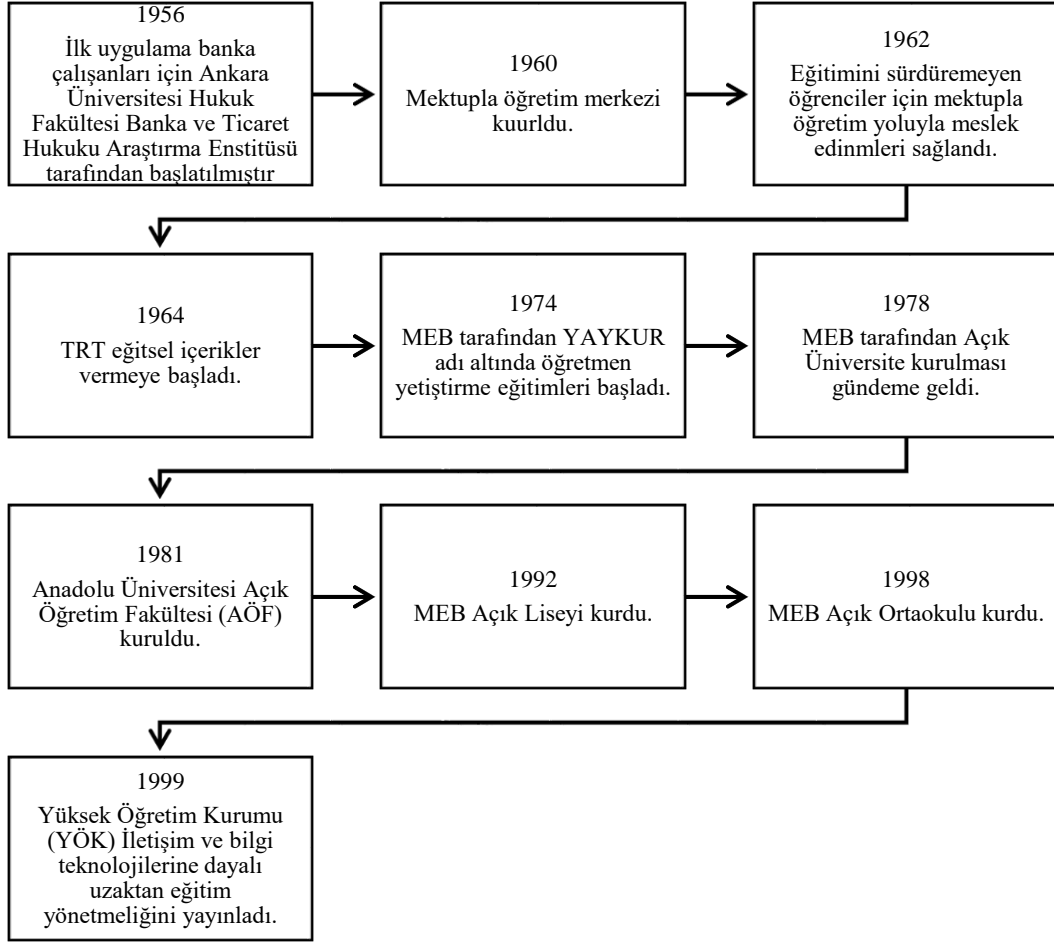
Şekil 2 incelendiğinde Dünyada uzaktan eğitim uygulamalarının mektupla başladığı ve daha çok lisans düzeyinde eğitimlerde kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihi incelendiğinde; ülkemizde uzaktan eğitim ilk olarak 1924 yılında John Dewey tarafından hazırlanan bir raporda gündeme gelse de kavram olarak 1927 yılında okuma yazma bilmeyenlerin okuma ve yazma öğrenmelerini sağlamayı amaçlayan bir toplantıda gündeme gelmiştir (Sarıtaş, 2013). Burada da yine mektupla öğretim üzerinde durulmuş ancak ülke genelinde okuryazar oranının düşük olması nedeniyle uygulamaya geçirilememiştir (Alkan, 1987). Görüldüğü üzere mektupla öğretim modeli en eski ve en tercih edilen öğretme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Çok farklı alanlarda eğitim olanağı sağlayan mektupla öğretim sayesinde eğitim alamayan birçok engelli insan eğitim alma imkânı bulmuşlardır (Şahin, 2021a). Türkiye’de uzaktan eğitim dört evreden oluşmaktadır (Fettahoğlu, 2014). Şekil 3’te bu evreler gösterilmiştir.



Şekil 3: Türkiye’de uzaktan eğitimin evreleri (Bozkurt, 2017; Fettahoğlu, 2014).

Şekil 3 incelendiğinde Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının 1956 yılından itibaren mektupla başladığı, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak da geliştiği görülmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları internet ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak gelişme göstererek uzaktan öğrenmede öğrenenlere büyük avantajlar sağlamıştır (Ekren, 2017). Teknolojik gelişmeler eğitimde teknolojinin kullanılmasını arttırmış, 3. evre ile birlikte televizyon ve radyo kullanılmaya başlanmıştır. 1981 yılında genel bir okuma seferberliği başlatılarak, bu seferberlikte televizyon büyük rol oynamıştır (Şahin, 2021a). Bu süreçte uzaktan eğitim hızlı bir ivme kazansa da, tam olarak herkese ulaşamamıştır. Çünkü o yıllarda televizyon yayınları ülkenin yaklaşık %63’üne ulaşabilmekteydi (Cankaya, 1990). Ülkemizdeki uzaktan eğitim uygulamaları Şekil 4’te listelenmiştir.



Şekil 4: Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları(Dinçer, 2006; Gelişli, 2015; Kurt, 2014; Orakçioğlu, 2019).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve 1981 yılında AÖF kurulmasıyla birlikte uzaktan eğitim uygulamalarına karşı talep artmaya başlamıştır. Özellikle eğitim hayatına devam edemeyen çalışan kesim için uzaktan eğitim uygulamaları tercih edilen bir sistem olarak karşımıza çıkmıştır. AÖF kurulduktan yaklaşık 10 yıl içinde 200 bine yakın öğrenci üniversiteden mezun olmuştur (Kırık, 2014).

Uzaktan eğitime yönelik görüşler ele alındığında; uzaktan eğitimin gündeme geldiği 1700’lü yıllardan itibaren tartışılan bir yöntem olmuştur. Günümüzde de uzaktan eğitimin olumlu olumsuz yanları ve geleceği tartışılmaya devam etmektedir. Sezgin (2021) yaptığı çalışmasında COVID-19 kaynaklı salgının yaşanan ilk salgın olmadığını, gelecek yıllarda da bu tür süreçlerin yaşanma olasılığının olduğunu, uzaktan eğitimin her an olası olduğunu ve bu yüzden uzaktan eğitimin pedagojisinin doğru anlaşılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Akyar ve Yurdakul (2021) yaptığı çalışmasında erken çocukluk öğretmenlerinin

uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek istemişler, salgın ve benzeri hastalıklar nedeniyle uzaktan eğitimin devam edeceği ve bu nedenle internet altyapısının iyileştirilerek her öğrencinin uzaktan erişim sorununun çözülmesi gerektiği sonucuna varırlarken, Gökçe ve diğerleri., (2021) yine okul öncesi öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada uzaktan eğitimin öğrenciler arasındaki etkileşimi azalttığı sonucuna vararak bu yönde çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulanmıştır. Kizir ve Taş (2021) de yaptıkları çalışmalarında uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini ele almışlar, derslerin uzaktan olmasının öğrencilerin teknoloji kullanma yeterliliklerini arttırdığı ve salgının bulaş sürecini engellemesini olumlu yönü olarak ele alırken altyapı eksikliği ve öğrenci-öğretmen-veli etkileşimini azaltmasını da olumsuz yönü olarak ele almışlardır. Çakmak ve Uzunpolat (2021) yaptıkları çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin (DKAB), uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerini almış, DKAP öğretmenlerinin teknik konular, öğrenci devam takibi, öğretme yöntemi ve ölçme değerlendirme aşamalarında sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Can ve Günbayı (2021) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde fırsat eşitliğinin sağlanmadığı, öğrencilerin bir kısmının çeşitli nedenler dolayısıyla uzaktan eğitime erişemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2021) uzaktan eğitimi fen bilimleri bazında ele almış, uzaktan eğitime yönelik kalite standartları belirleme konusunda öğretmenler ve öğretim üyeleri arasında farklı değişkenler açısından farklılıklar oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde konu aynı olsa bile uygulayıcılar arasında farklı görüşler oluşabilmektedir. Karataş Öztürk (2021), Kırtak (2020) yaptıkları çalışmada teorik bilginin yanında uygulama gerektiren derslerde mutlaka video ve animasyon gibi görseller kullanılarak dersin daha verimli işleneceği sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime, kullanılan teknoloji ve yöntemlerine karşı ortaokul öğretmenlerinin tutumlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında; öğretmenlerin orta düzey denilebilecek bir seviyede oldukları ancak yüz yüze eğitimin daha önemli olduğunu vurguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Genç, Ay ve Gümrükçüoğlu (2021) lisansüstü öğrenim gören ilahiyat fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim sürecini olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşırken Erpay (2021) de ilahiyat fakültesi lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin uzaktan eğitimi yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitimde aynı bölümün farklı kademelerinde okuyan öğrenciler arasında dahi farklı görüşler ortaya çıktığı görülmektedir. Uzaktan eğitim süreci ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde doğal afet, küresel salgın gibi hayatın olağan akışını etkileyen durumlarda yüz yüze eğitim kadar olmasa da zorunlu hallerde kullanılacak etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

1.1 Problem Durumu

İnsanlığın var olduğu dönemlerden buyana eğitim, hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. İnsan, yaratılmış canlılar arasında eğitilme ve elde ettiği eğitimi geliştirme potansiyeline sahip bir canlıdır. Bu özelliği sayesinde diğer eğitilebilir canlılardan ayrılmaktadır.

Günümüzde en yaygın kullanılan eğitim kurumları okullardır. Okul insanların eğitim almak için içine girdiği güçlü, yönlendirici bir kurumdur. Bunun nedeni ise özellikle sanayi devrimi ile ortaya çıkan nitelikli ve eğitilmiş insan gücüne duyulan ihtiyaçtır (Yapıcı, 2004). Bulduğumuz yüzyılda da bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim eğitilmiş insan gücüne ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Tarım toplumlarında gerekli insan gücünün %5'i eğitilirken, sanayi toplumlarında %60'ı ve bilgi toplumunda ise %100'ü eğitilmektedir (Dura ve Atik, 2002). İçinde bulunduğumuz çağ teknoloji, iletişim ve bilgi çağı olarak anılmaktadır (Ceylan, 2021). Bilgi çağında gerekli olan insan gücünü karşılamak için her ne şartta olursa olsun eğitim devam etmeli ve eğitim kurumları açık tutulmalıdır.

Ancak tüm Dünya COVID-19 salgını ile mücadele edebilmek için bir dizi önlemler almıştır. Salgının yayılımını önlemek için insanların kalabalık ortamlarda bulunmasını önleyecek tedbirler hayata geçirilmiştir. Bu duruma bağlı olarak 31 Mart 2021 tarihinden itibaren de ülkemizde resmi ve özel tüm eğitim kurumlarında eğitime ara verilerek yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Beklenmedik bir anda uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle öğretmen, veli ve öğrenci bu duruma hazırlıksız yakalanmıştır (Kırmızı ve Yurdakul, 2021). Eğitime ara verilmesi ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile kurduğu TRT EBA (Eğitim ve Bilişim Ağı) üzerinden bant yayına başlamıştır. Daha sonra ise EBA içeriğinde iyileştirmeye gidilerek çevrimiçi olarak da canlı ders yayınına geçilmiştir.

EBA altyapısını iyileştirerek tüm öğrencilerin eş zamanlı bir şekilde uzaktan eğitime geçmelerini sağlamıştır. Evinde internet erişimi ve bilgisayar, tableti olmayan öğrencilerin kendi okullarında oluşturulan EBA Destek noktalarında uzaktan eğitimi almalarını sağlamıştır. MEB küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim için büyük bir gayretle öğrencilerin eğitimlerine devam etmesine olanak sağlamıştır. Ani gelişen bu durum karşısında MEB gereken önlemleri alsa da eğitim sistemimizde daha önce karşılaşılmayan birçok yeni sorun ile karşı karşıya kalınmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimde sanal sınıflarda sınıf yönetimi konusunda zorlanırken, öğrenenlerinde dijital materyal kullanmakta

zorlandıkları görülmüştür (Iwai, 2020). Bu sürecin olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanları da olmuştur. Kavuk ve Demirtaş (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin teknolojik aletlere sahiplik anlamında yetersiz oldukları, fırsat eşitliğinin sağlanamadığı, alt yapı sorunları ve veli öğretmen iletişiminin aksaması uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yanları olarak değerlendirilmişlerdir. Sari ve Taşer (2018) ve Ülger (2021) yaptıkları çalışmada küresel salgının eğitim sistemine olumsuz katkıları olduğu gibi olumlu katkılarının da olduğunu, öğrenme-öğretme ortamları ve eğitimin taraflarından kaynaklanan sorunları olumsuz katkıları olarak değerlendirirken eğitim sistemine getirdiği yeni algının ise olumlu yönü olduğu, bu durumun uzaktan eğitimde bir dijital dönüşüme yol açacağı sonucuna varmışlardır. Şahan ve Parlar (2021) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada bu süreçte MEB tarafından hayata geçirilen EBA TV ve EBA içeriklerinin 1-4 sınıf seviyesine göre yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Genel olarak bakıldığında bu süreçte uygulamaya konulan eğitim uzaktan eğitim olarak tanımlansa da aslında yapılan çevrimiçi öğretimdir. Salgın süreci ile birlikte çevrimiçi öğretim (uzaktan öğretim) üniversitelerde ve MEB'e bağlı okullarda popüler bir konu haline gelmiştir (Sarıtaş ve Barutçu, 2020). COVID-19 salgını sürecinde uygulamaya konulan çevrimiçi öğretim eğitimde fırsat eşitliği sağlamasa da, bu süreçte edinilecek olan deneyimler daha sonra yaşanacak muhtemel çevrimiçi öğretim faaliyetlerinin planlanmasında yol gösterici olacaktır (Korkmaz ve Toraman, 2021). Çevrimiçi öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimlerinin belirlenmesi gelecekte yaşanması muhtemel doğal afet veya salgın durumunda örgün eğitimden çevrimiçi öğretime geçilmesi durumunda alınacak önlemlere ışık tutacaktır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecinde eğitimin paydaşları ile yaşadıkları deneyimleri belirlenmek istenmiştir.

1.2 Amaç

COVID-19 salgını ile birlikte genel olarak herhangi bir ön hazırlıksız şekilde geçilen çevrimiçi öğretimin öğrenci, öğretmen ve veli gözünden etkilerinin belirlenmesi, özellikle çevrimiçi öğretim veren öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerinin belirlenmesi eğitimin paydaşları açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin yaşanan teknik sorunları nasıl çözdükleri, öğrencilerin derse katılımlarını nasıl sağladıklarını, materyal kullanma ve tasarlama konusunda nasıl bir yol izledikleri, çevrimiçi öğretime karşı düşüncelerini ve velileri bu sürece nasıl dahil ettiklerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin uygulanması amaçlanmıştır. Yaşanan bu çevrimiçi öğretim sürecinde eğitimin tüm

paydaşlarının, özellikle öğretmenlerin sürece bakışlarının alınması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak yaşanan olumsuz durumlar var ise onlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi, olumlu yönlerinin de iyileştirilerek hem de olası çevrimiçi öğretim süreçlerinin daha iyi planlanması adına alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3 Önem

Eğitim insanların gelişmesini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Toplumlar eğitim sayesinde gelişirler. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemini geliştirmek için çok büyük bütçeler ayırırlar (İşman, 2011). Eğitimin her şartta mutlaka devam etmesi gereken bir durumdur. Doğal afetler, savaşlar ve salgınlar tarihte hep yaşanmıştır. Yaşanmaya da devam edecektir. Özellikle ülkemiz jeopolitik konumu nedeniyle doğal afetler ve olası savaşların yaşanabileceği bir konumdadır. Günümüzde de tüm Dünya hiç beklemediği bir anda COVID-19 salgını ile karşı karşıya kalmıştır. Salgınla birlikte insan sağlığı ve sağlık altyapısı konuşulmaya başlandığı kadar öğrenci, öğretmen ve velileri etkileyen eğitim sistemi de konuşulmaya başlanmıştır (Arslan, Arı ve Kanat, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021; Kaplan ve Gülden, 2021; Kızıltaş, 2021; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021). Ülkemizde bu süreçte en çok eğitim sistemi sekteye uğramıştır. İlk olarak 16 Mart 2020 ile 30 Nisan 2020 tarihleri arasında tüm eğitim kademelerinde eğitime 2 hafta ara verilmiş ve çevrimiçi öğretim süreci başlatılmıştır. Daha sonraki süreçte de kademeli olarak yüz yüze eğitimden vazgeçilerek çevrimiçi öğretim hem özel hem resmi tüm kurumlarda uygulanmaya başlamıştır. Yaşanılan bu acil durum uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin deneyimlerinin belirlenmesi ileride yaşanması muhtemel doğal afet, savaş ve küresel salgın süreçlerinde uygulanacak uzaktan eğitim modeline ışık tutması beklenmektedir. Acil durum uzaktan eğitim yürütülen uzaktan eğitim sürecinde eğitimin devam etmesi için uygulanan eğitimidir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Çevrimiçi uzaktan eğitim ile acil durum uzaktan eğitim birbirinden farklı uygulamalardır. Acil durum uzaktan eğitim uygulamaları beklenmedik durumlarda planlamaya ve herhangi bir hazırlık yapmaya fırsat olmadan uygulanmaya konulan bir uygulamadır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Bu süreçte öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak onların süreçte yaşadıkları teknik sorunları, öğrencilerin katılımını nasıl sağladıklarını, materyal tasarlama ve kullanmada yaşadıkları sorunları, çevrimiçi öğretime yönelik düşüncelerini ve velileri nasıl bu sürece dahil ettikleri belirlenecektir. Olası herhangi bir salgın veya doğal afette ya da savaş esnasında uygulamaya koyulacak çevrimiçi öğretimde uygulamalarının planlanması açısından bu çalışmada elde

edilecek veriler önem arz edecektir. Bu çalışmadan elde edilecek veriler eğitimin tüm paydaşlarına ve bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara kaynak olacaktır. Buradan elde edilecek veriler ışığında daha etkin bir çevrimiçi öğretim planlaması yapılabilecektir.

1.4 Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Ülkemizde 1923 yılından itibaren tartışmaya başlayarak gündeme gelen, 1996 yılından itibaren internetin kullanılması ve özellikle teknolojik gelişmelerle şekillenen çevrimiçi öğretim, küresel salgın sürecinden önce sadece örgün eğitime çeşitli nedenlerle devam edemeyen kişilerin kullandığı bir sistem olmuştur. Ancak küresel salgın süreci ile birlikte resmi özel tüm eğitim kurumlarında örgün eğitimden çevrimiçi öğretime geçilmesi nedeniyle çevrimiçi öğretimin etkisinin araştırılması önem arz etmiştir. Öğretmen ve öğrenciler bu süreçte örgün eğitime ara vererek çevrimiçi uzaktan eğitim ile karşı karşıya kalmıştır (Zimmerman, 2020). Bu çalışma beklenmedik bir anda karşımıza çıkan problemleri çözmek yerine, ileride muhtemel salgın süreçlerinde çevrimiçi öğretimin nasıl planlanacağını belirlenmesi çalışmalarına temel teşkil etmesi bakımından önemli bir çalışmadır. Özellikle bu dönemde çevrimiçi öğretimin veli, öğretmen ve öğrenci üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin belirlenmesi etkili ve sürdürülebilir bir eğitim politikası açısından çok değerlidir. Çalışmanın amacına yönelik olarak araştırmanın problemi; “COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi öğretime bakışları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Problem cümlesine daha ayrıntılı cevaplar alabilmek için aşağıda yer alan alt problemler belirlenmiştir.

1. Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Mesleki kıdem
 - d) Eğitim durumu
 - e) Branşlara göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımlarına yönelik bakış açıları;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Mesleki kıdem
 - d) Eğitim durumu

- e) Branşlara göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları;
- a) Cinsiyet
b) Yaş
c) Mesleki kıdem
d) Eğitim
e) Branşlara göre açısından farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretime yönelik tutumları;
- a) Cinsiyet
b) Yaş
c) Mesleki kıdem
d) Eğitim
e) Branşlara göre açısından farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları;
- a) Cinsiyet
b) Yaş
c) Mesleki kıdem
d) Eğitim
e) Branşlara göre açısından farklılık göstermekte midir?

1.5 Sayıtlar

Bu çalışmada;

- Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin sorulara verilen tüm cevapların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
- Araştırmaya katılan öğretmenleri etkileyen olumlu ve olumsuz etkenlerin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Çalışma Balıkesir İlinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 1785 öğretmenle sınırlıdır.

2. ALAN YAZIN

Çalışmanın bu kısmında alanyazında uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Uzaktan eğitim, küresel salgın ile birlikte uyguladığımız güncel bir süreç olduğu için alanyazında araştırma yapılırken çalışmaların güncel olmasına özen gösterilmiştir.

2.1 Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar

COVID-19 küresel salgını ile birlikte eğitim sistemimizde birçok değişiklik meydana gelmiştir. Örgün eğitimde öğretmenlerin üstlenmiş oldukları roller aynen uzaktan eğitimde geçerli hala gelmiştir. Öğretmenlerin geleneksel eğitimde uyguladıkları rehberlik, ölçme ve değerlendirme ile öğretim yöntem ve teknikleri ile materyal kullanma durumları açık ve uzaktan eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Uğur, 2013). Yakın gelecekte teknolojideki gelişimlerle paralel olarak uzaktan eğitim ve dijital eğitim asli eğitim unsuru olarak karşımıza çıkacaktır (Işık ve Bahat, 2021; Yamamoto ve Altun, 2020). COVID-19 salgını ile geçilen uzaktan eğitim uygulamaları okul liderlerine eğitimi bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarına göre yeniden tasarlama imkânı verebilir (Zhao, 2020). Aslında uzaktan eğitim bir sorun değil, gelecekte normal eğitimin yerini alması muhtemel olduğundan şimdiden üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Uzaktan eğitim sürecinde ülkemizde avantajlı olduğu gibi dezavantajlı çocuklarda olmuştur. Bunlara yönelik uzaktan eğitim sonrası mutlaka gerekli tedbirler alınmalıdır. Öğrenme eksiklikleri mutlaka ölçme araçları kullanılarak tespit edilmelidir (Baz, 2021; Köseoğlu, 2021). MEB bu konuda telafi programları uygulamaya başlamıştır. “Telafide bende varım” etkinliği ile bu dönemde oluşan öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. Kurulan bir internet sitesi ile öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik uygulamalara ulaşım imkânı sağlanmıştır (MEB, 2021). Şahin (2021b) uzaktan eğitimin eğitimci ayağı olan öğretim üyeleri üzerinde yaptığı çalışmasında çalışma katılan öğretim üyelerinin yaklaşık %64’ünün uzaktan eğitim öncesi hiç uzaktan öğretim konusunda eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aslında uzaktan eğitime sadece öğrenciler değil veliler ve eğitimcilerde hazırlıksız yakalanmıştır. Karadağ ve diğerleri (2021) üniversitelerin uzaktan eğitim kapasitelerini belirlemek istedikleri çalışmalarında; üniversitelerin uzaktan eğitime yönelik insan kaynağı, donanım ve yazılım, altyapı ve içerik üretimi konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizde olduğu gibi birçok ülkede de eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte ülkeler kendi eğitim politikalarını belirleyerek uygulamaya geçmiştir. Çin “Okul yok ama ders var” sloganı ile ülkemize benzer eğitim politikaları üreterek uzaktan eğitim sürecini yürütmüştür (Yaman, 2021). Bu sürecin en tartışmasız taraflarında biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu

süreçte öğretim yöntemleri, teknolojik yeterlilik konusunda eğitilmeleri şarttır (Fidan, 2021). Öğrenme gereksinimlerinin farklılaşması ve teknolojik gelişmelere paralel olarak uzaktan eğitimin dinamik bir yapıya bürünmüş olması öğrenen ve öğretene açısından önemli sonuçtur (Çiftçi, 2021). Asandaş ve Hacıcaferoğlu (2021) yaptıkları çalışmada dünyada COVID-19 salgını süreci ile gelişen süreci değerlendirdiği çalışmalarında, salgının öğretmen, veli ve öğrencileri toplu olarak etkilediği, özellikle öğrenciler arasında teknolojiye sahip olma ve kullanma yetkinlikleri açısından çok farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Reimers ve Schleicher (2020) 98 ülkeyi kapsayan çalışmada eğitimin bu süreçte gereksinimlerini belirlemek istemişler ve oluşturulacak bir komisyona veli, öğretmen, öğrenci ve pedagoğ gibi alanında uzman kişilerin yer alması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Süğümlü (2021) Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersini uzaktan eğitim sürecinde nasıl öğrettiklerini belirlemeye çalıştığı çalışmasına 16 Türkçe öğretmeni katılmış ve Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimi kullanarak Türkçe öğretimi konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitim tanımlanırken kavramsal olarak çok farklı tanımlarla karşılaşırız. Bu tanımlar özellikle içinde bulunulan döneme göre farklılaşmaktadır. Kayaduman, Kursun ve Palancı (2021) Türkiye’de 2005-2019 yılları arasında uzaktan eğitimde yaşanan kavram karmaşasını belirlemek için yaptıkları çalışmalarında bu alanda yapılan doktora tezlerini incelemişler ve uzaktan eğitim tanımlanırken 2005-2009 yılları arasında eğitim merkezli, 2010-2014 yılları arasında öğrenci-öğretim merkezli ve 2015-2019 yılları arasında da çevrimiçi ve esnek öğrenme kavramlarının ön plana çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk (2021) Uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrencilerin televizyon başında geçirdikleri süreleri analiz ettiği çalışmasında öğrencilerin özellikle uzaktan eğitime geçilen aylarda Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi’ne (TİAK) dayandırdığı verilerde bir artış olduğu sonucuna varmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen öğrenci etkileşimi, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, içerik üretim yetkinlikleri bu süreçte önemi artmıştır. Öğretmenler bu konuda hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile desteklenmelidir (Avcı ve Güven, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen deneyimlerinin ele alınması çok önemlidir. Öğretmen deneyimlerinden yola çıkarak uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilebilecektir. Canpolat ve Yıldırım (2021) ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini incelediği çalışmasına sekiz öğretmen katılmış ve öğretmenler genel olarak uzaktan eğitimi benimsedikleri ancak öğrencilerin derse katılım konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Daşcı, Sönmez ve Cemaloğlu (2020) okullaşma sürecinde uzaktan eğitim süreci ile ilgili yaptıkları çalışmalarında ders içeriklerinin tasarlanırken bulunduğu kademenin bilişsel ve fiziksel ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiği sonucuna

ulaşmışlardır. Okul öncesine devam eden bir öğrencinin belirli bir süre ekran başında sabit durmasını gerektirecek içerikler öğrencinin derse katılımını olumsuz etkileyecektir.

2.2 Uzaktan eğitimde materyal kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu süreçte öğretmenlerin en zorlandığı alanlardan bir tanesi de uzaktan eğitim sürecinde materyal geliştirme olmuştur. Daş ve diğerleri (2021) lisans öğrencileri ile yaptıkları ve etkileşimli kitap kullanmalarını etkileyen faktörleri araştırdıkları çalışmalarında, uzaktan eğitim süreci ile birçok basılı yayın yerine dijital yayınların kullanılmaya başlanması, ancak öğrencilerin dijital yayınlara dokunamadıkları için pek olumlu bakmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma gösteriyor ki öğrenci materyale dokunmak istemekte ve durumda öğretmenin dijital ortamda materyal hazırlamasını zorlaştırmaktadır. Gökbulut ve diğerleri (2021) yaptığı çalışmada üniversite öğretim üyeleri ile öğretmenlerin dijital materyal hazırlama yetkinliklerini belirlemeye çalıştığı çalışmada bir devlet üniversitesinden 70 akademisyen ve 395 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin dijital materyal hazırlama yetkinlikleri yüksek bulunurken öğretmenlerin dijital materyal hazırlama yetkinlikleri orta düzeyde bulunmuştur. Erümit (2013) yaptığı çalışmada üniversitede web tabanlı uzaktan eğitim yoluyla verilen genel biyoloji dersi için materyal tasarlamak için yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoklu ortam materyalleri ile hazırlanan içerikleri beğendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin dikkatini çoklu ortam yöntemleri ile hazırlanan materyallerin daha çok çektiği görülmektedir. Başaran ve diğerleri (2021) ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 20 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin başlarında ZOOM kullanmakta zorlandıkları, öğretmenlerin basit düzeyde sunum ve materyal hazırladıkları, gerektiği durumlarda da hazır sunumlar hazırlayarak ders işledikleri tespit edilmiştir. ZOOM mobil veya masa üstü cihazlar yardımıyla videolu görüşme olanağı sağlayan bir uygulamadır (Yamamoto ve Altun, 2020). MEB öğretmenlerin daha verimli ders işlemeleri için EBA üzerinden içerik ve materyal tasarlama olanağı sunmuştur. Tonbuloğlu (2021) tarafından Türkiye'deki acil uzaktan öğretim ve EBA incelemesi yaptığı çalışmada, EBA'nın öğretmenlere ders materyali hazırlama noktasında kolaylık sağladığı, EBA içeriğinde yer alan VFabrika uygulaması ile öğretmenlerin kendi sınıf ve branşlarına uygun öğrencilerin kolayca ulaşabileceği ders içerikleri tasarlayabildiğini belirtmiştir. EBA'da sunulan VFabrika programı, içinde barındırdığı şablonlar ile öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili etkileşimli içerik hazırlamasını kolaylaştıran bir uygulamadır (Tonbuloğlu, 2021). Çakır ve diğerleri (2015) uzaktan eğitim sürecinde verimli ve etkili bir ders işlenmesi içerik tasarımlarının uygun

hazırlanmasına ve uygun görsellerle desteklenmesine, ders materyallerinin öğrencinin dikkatini çekmesine bağlıdır. Kumtepe ve diğerleri (2017) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (AÖF) uzaktan eğitim e-öğrenme uygulamasında yer alan 10 materyalin kullanılma sıklığını araştırdıkları çalışmalarında, materyali fazla kullanan öğrencilerin az kullananlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada gösteriyor ki uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımı öğretimin sağlanması için önemli bir unsur. Kavan (2021) Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasına 21 Türkçe öğretmeni katılmış, yeterli düzeyde hazırlanmış dijital materyalin olmayışı ve basılı yayınların tüm öğrencilere ulaşmamış olmasından dolayı uzaktan eğitimde eğitim materyali sorunu yaşandığı sonucuna varmıştır.

2.3 Uzaktan eğitimde veli katkısını ele alan çalışmalar

Uzaktan eğitim sürecinin etkilediği bir kısımda veliler olmuştur. Velilerin bu süreci öğretmenle iş birliği içinde yürütmesi önem arz etmektedir. Özdoğru (2021) 20 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin gözüyle uzaktan eğitimde velilerin rolü değerlendirilmiş, etkili bir öğrenme için velilere bu süreçte daha fazla görev ve sorumluluk düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Haşiloğlu (2020) uzaktan eğitim sürecinde 10 fen bilimleri öğretmeni ile yaptıkları çalışmalarında, velilerin genel olarak ilgisiz oldukları ilgili olan az sayıda velinin de sosyoekonomik durumlarının iyi olduğu ve bu velilerin çocuklarının da uzaktan eğitimde başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Karakuş ve diğerleri (2021) 102 ortaokul velisi ile yaptıkları çalışmalarında Türkçe dersinin uzaktan eğitim sürecinde veli gözüyle değerlendirilmesini yaptıkları çalışmalarında, velilerin uzaktan eğitimde Türkçe dersinin verimli olmadığı yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aydemir (2021) 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin velilerle daha çok telefon vb. araçları kullanarak iletişim kurduklarını, velilerin öğrencileri derse karşı güdelemede yetersiz oldukları ve velilerin bu süreçte öğretmene yeterli desteği vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Arslan ve diğerleri (2021) 15 ortaokul velisi ile yaptıkları çalışmada velilerin gözünden uzaktan eğitim süreci değerlendirilmek istenmiş, velilerin uzaktan eğitimde kullanılan uygulamaları kullanmakta yetersiz oldukları, öğrencilere verilen ödevlerin yetersiz olduğunu belirttikleri, bu sürecin verimli olması için hem öğrenci hem de velilere yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Konca ve Çakır (2021) küresel salgın sürecinde okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçen 20 öğrenci velisi ile yaptıkları çalışmada, velilerin okul öncesinde daha çok öğretmen tarafından sosyal

medya grupları üzerinden gönderilen ödevleri öğrencilere kendilerinin yaptırdıkları, birinci sınıfta ise EBA'nın daha etkin kullanıldığı, bu süreçte velilerin iş yükünün arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Kuzu (2020) EBA TV ve EBA vasıtasıyla verilen uzaktan eğitimin etkililiği konusunda ilkokulda öğrencisi olan 257 velinin görüşüne başvurulduğu çalışmasında, katılımcıların büyük çoğunluğu evden uzaktan eğitimi faydalı olduğunu, içeriğinin ve ders süresini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin bu süreçte endişeli olduklarını ancak öğretmenle her zaman iletişim olmaları nedeniyle bu sorunu da aştıklarını belirtmiştir. Üstündağ (2021b) küresel salgın sürecinde ebeveynlerin uzaktan eğitimde deneyimlerini incelediği çalışmasına 21 ebeveyn katılmış, katılımcılar okulların küresel salgın sürecinde kapatılmasını onaylarken örgün eğitime geçilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiğini de vurgulamışlardır. Çocuklarına yeterli zaman ayırabildiklerini, okulların sağladığı destekten memnun olduklarını, ancak uzaktan eğitimde teknik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi uzaktan eğitimde gerek EBA gerek diğer platformlar aracılığı ile yürütülen uzaktan eğitimlerde birtakım aksaklıklar olduğu gibi eğitimin devam etmesini sağlayan olumlu durumlarda vardır. Öğretmenler öğrencileri ekran başında fazla tutmayacak etkinlikler planlarken öğrenciler daha fazla kalmak istemektedirler (Baysal, Ocak ve Ocak, 2020). COVID-19 küresel salgın döneminde velilerin öğrenci sağlığı, öğretmenle iletişim, öğrenci psiko-sosyal gelişimi ve uzaktan eğitim başlıkları altında yeni rolleri oluşmuştur. Bu süreçte velilerin bu rolleri de üstlenerek öğretmenlere uzaktan eğitimde yardımcı olmaları gerekir (Özdoğru, 2021). Yıldız ve Bektaş (2020) yaptıkları çalışmada EBA TV üzerinden yapılan beden eğitimi dersi ile ilgili 20 veli ve 10 beden eğitimi öğretmenin görüşünü almışlardır. Veliler sokağa çıkma yasağının uygulandığı günlerde EBA TV üzerinden yapılan beden eğitimi derslerinin çocukların fiziksel hareket ihtiyaçlarını karşıladığı için olumlu bulmuşlardır.

Uzaktan eğitim başladığı andan itibaren veliler sürece ayak uydurmaya çalışmışlardır. Çocuklarının bu süreçten olumsuz etkilenmemeleri için öğretmenlerle ve okul idaresiyle iş birliği içinde olmaya çalıştıkları yapılan araştırmalardan görülmektedir. Veliler bu süreçte eğitimin bir ayağı olarak kendilerine uzaktan eğitime yönelik eğitimler verilmesini ve çevrimiçi kitap okuma saatlerinin olması gerektiğini vurgulamıştır (Arslan ve diğerleri, 2021).

2.4 Uzaktan eğitimde öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar

Akyar ve Yurdakul (2021) yaptıkları çalışmalarında erken çocukluk dönemi öğretmeni 25 katılımcıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini

belirlemek istemişler, öğretmenler internet erişimi sorunu ve teknik altyapı eksikliği nedeniyle öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanamadığı, aile yaşantılarının öğrencileri olumsuz etkiledikleri ve öğrencilerin ekran başında uzun süre zaman geçirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle okul öncesi çağındaki çocukların uygun rehberlik yapılması durumunda kurallara uydukları, ancak ekran başında fazla zaman geçirmeleri nedeniyle bu çağda en büyük ihtiyaçları olan sosyalleşme etkinliğinden yoksun kalmaktadırlar (Gökçe ve diğerleri, 2021). Taş (2021) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin günümüzde değerini kaybeden öğretmenlik mesleğinin değerini hatırlatması ve salgının bulaşma riskini azaltması olumlu etkisi olarak değerlendirilirken, yaparak-yaşayarak öğrenme olanağının olmayışı ve öğrencilerin sosyalleşmesini sınırlandırması olumsuz etkisi olarak değerlendirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenleri bu süreçte uzaktan eğitimin tekniği, öğrencilerin derse katılımı, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerinde sorunlar yaşamışlardır. DKAB öğretmenlerinin yaşadıkları bu sorunları en aza indirebilmek için özellikle teknoloji kullanım yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir (Çakmak ve Uzunpolat, 2021). Küresel salgın sürecinin başında öğretmenler içerik geliştirme konusunda sorunlar yaşasa da zamanla uzaktan eğitimin hayatın bir parçası haline gelmiştir. Yılmaz (2021) Fen Bilimleri alanında görev yapan 96 öğretim üyesi, 124 fen bilimleri öğretmeni ve 168 fen bilimleri öğretmen adayı ile fen bilimleri standartlarının belirlenmeye çalışıldığı çalışmada özellikle öğretmenler ve öğretim üyeleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Fen Bilimleri dersinin uzaktan eğitim sürecinde ilkökulda görev yapan öğretmenler öğrencilerin fen bilimleri dersi içeriklerinden faydalanmaları için EBA platformuna yönlendirmektedir (Yılmaz, 2021). Ayaz (2021) çalışmasında evde yapılacak etkinlikler öğrencilere ödev olarak verilerek öğrencilerin fen bilimleri dersini uzaktan eğitimde etkili bir şekilde öğrenmeleri sağlanmaktadır. Kırtak (2020) fizik öğretmen adayları ile yapılan çalışmada; alan (sayısal) derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi nedeniyle öğrenmede zorluklar yaşandığı, bu yüzden öğrencilerin bu alanlarda daha fazla ders çalışmaları gerektiği belirtilmiştir. Aynı şekilde öğretmen adayları uzaktan eğitimle yapılan çalışmaların öğrenmeyi zorlaştırdığı, öğrenme motivasyonunu düşürdüğü staj ve laboratuvar derslerinin uzaktan olamayacağı sonucuna varılmıştır (Özer ve Turan, 2021). Ortaokulda derse giren öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlemeye çalışan (Arslan, 2021) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime karşı olumlu tutum sergiledikleri, ancak örgün eğitimin yerini alamayacağı sonucuna varmıştır. Genç ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmalarında küresel salgın sürecinde ani uzaktan eğitim sürecine geçilmiş olsa da ilahiyat fakültesi yüksek lisans öğrencileri bu duruma çabuk ayak

uydurmuşlar ve uzaktan eğitim hakkında olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Uzaktan eğitim lisans öğrencileri arasında ekonomik ve esnek olması nedeniyle avantajlı olarak değerlendirilirken, yapılan ölçme ve değerlendirmenin kolay ama etik açısından sorunlu olduğu görüşü hakimdir (Yağan, 2021). Küresel salgın sürecinde ilahiyat fakültesi yüksek lisans öğrencileri yapılan araştırmalarda uzaktan eğitime yönelik olumlu görül belirtirken (Erpay, 2021) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin ilahiyat lisans öğrencileri için uygun olmadığı, uygulanan uzaktan eğitimin iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan internet temelli özel eğitim alan bireyler, maliyetinin az olması, bakıcı hizmetinin olmayışı, ulaşım kolaylığı ve esnekliği nedeniyle uzaktan eğitim alan özel eğitim öğrencileri için uygun bir sistemdir (Kizir, 2021). Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin genel olarak uzaktan eğitim hakkındaki tutumları, deneyimleri, sınıf düzeyleri, bilgisayar ve internet kullanma gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir (Yakar ve Yakar, 2021). Sınıf öğretmenlerine göre ilkokulda uzaktan işlenen matematik dersine öğrencilerin katkılarının iyi olduğu velilerinde uzaktan işlenen matematik dersine olumlu baktıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerine göre matematik dersinin uzaktan işlenmesinin olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır (Karaduman, Ertaş ve Baytar, 2021). Uzaktan eğitim uygulamalarından hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri memnundur. Ancak içerikler mutlaka geliştirilmelidir (Ergönül ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime karşı tutumları olumsuz yöndedir. Özellikle sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumsuz tutumlarına karşı hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir (Metin, Emlik, Gürlek ve Demirba, 2021). Bu süreçten en fazla etkilenen öğrenci kesimlerinden biri de özel eğitim öğrencileridir. Özel eğitim öğrencileri özel gereksinimli öğrenciler olduğu için her öğrenci mutlaka farklı bir uzaktan eğitim modeli ister. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin öğretmenle olan iş birliği de çok önemlidir (Akbayrak, Vural ve Agar, 2021). Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimin başında ciddi sorunlarla karşılaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerde bu süreçte donanımsal olarak eksik oldukları ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı görülmüştür. EBA içerik olarak mutlaka geliştirilmeli ve uzaktan eğitim mutlaka bir plan çerçevesinde yürütülmelidir. Sınıf öğretmenlerine ders içerik hazırlamada ve ölçme değerlendirmede yardımcı olmak için Web2.0 araçları hakkında hizmetiçi eğitimler verilmelidir (Kurt ve diğerleri, 2021; Usta ve Dönmez, 2021). Uzaktan eğitimin en önemli sorunlarından biri olan öğrenci devam durumu ve öğretilenlerin ölçülmesi olmuştur. Uzaktan eğitimde devam zorunluluğu olmalı, öğrenciler mutlaka teknolojik olarak desteklenmeli ve ölçme ve değerlendirmeyi uzaktan yapabilecek araçlar geliştirilmelidir (Saygı, 2021). İlkokullarda öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle sınıf

öğretmenleri yaşanan zorlukları veliler ile iş birliği yaparak aşmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri bu süreçte yapılan ölçme ve değerlendirmeyi de uygun bulmamaktadır (Baran ve Sadık, 2021).

2.5 Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili çalışmalar

Uzaktan eğitim sürecinde hem öğretmen, hem öğrenci hem de veliler birçok sorunla karşı karşıya kalmışlar ve çoğu zaman kendileri çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Bu süreçte öğrenciler televizyon ve bilgisayarla daha fazla zaman geçirmeye başlamışlardır. Özellikle medya organları daha fazla izlenme uğruna uygun olmayan içeriklere başvurmuşlardır. Bu da ileride öğrencilerde psikolojik rahatsızlıkların oluşmasını sağlayacaktır (Sarman ve diğerleri, 2020). Değişen iş ve çalışma ortamları bireyleri bu süreçte olumsuz etkilemekte ve psikolojik ve travmatik sonuçlarla karşı karşıya kalınmaktadır (Aşkın ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitim esnasında öğretmenler öğrencilerden ve velilerden kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Öğrencilerin teknolojik yetersizlikleri ve velilerin öğretmenle iş birliği yapmadaki isteksizlikleri bunlardan bazılarıdır (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Bu süreç beraberinde sorunlar getirdiği gibi bu sorunlar yeni fırsatların doğmasına da yol açmıştır. Öğrenme sürecinde yaşananlar sorunlar olarak değerlendirilirken, öğrenme eksikliğini en aza indirmek için geliştirilen öğretim modelleri de fırsat olarak değerlendirilebilir (Sarı ve Nayır, 2020b). Öğrencilerin derslere devamının sağlanması için derse devam mutlaka zorunlu hale getirilmeli, EBA içerikleri uzaktan eğitime uygun olmalı ve EBA TV öğretmen ve öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılmalıdır (Şahan ve Parlar, 2021). Salgın döneminde yaşanan psikolojik travmalar kişinin sosyal statüsü, bireysel özellikleri ve ruhsal altyapısına göre şekillenmektedir. Özellikle hastalanma korkusu ya da başkasına hastalığı bulaştırma korkusu kişilerin psikolojini etkilemektedir (Kaya, 2020). Küresel salgın ve benzeri süreçlerde teknoloji içeren eğitim olanaklarından daha fazla faydalanmalı, küresel salgın sonrası eğitim planlanırken teknoloji ön planda tutulmalıdır (Ülger, 2021). Çocukların fiziksel aktivitelerini yaptıkları okul, park ve spor salonları gibi alanların kapanması çocuklarda kaygı, depresyon ve travma gibi psikolojik sorunların oluşmasına neden olurken, örgün eğitime ara verilmesi de öğrencilerin yeni sisteme uyum sorunu yaşamalarına neden olmuştur (Direktör, 2021). Salgının yayılma seyrini azaltmak için sokağa çıkma yasakları başlamış ve ailedeki her yaştaki birey evde kalmak zorunda kalmıştır. Aile bireylerinin hastalanması, bazen ölümle sonuçlanan durumların oluşması okul çağındaki aile bireylerinin psikolojisini olumsuz etkilemiştir (Çelik ve Çak, 2021). Öğrenciler arkadaşları ile beraber

oyunlar oynamayı, derslerini okullarında işlemeyi özlemişlerdir. Öğrencilerin beslenme alışkanlıkları da değişerek daha çok abur cubur tüketmeye başlamışlardır (Üstündağ, 2021a).

2.6 Uzaktan eğitimde yayınlanmış çalışmaların içerik analizleri

COVID-19 küresel salgını ile birlikte eğitim sitemimizin tam merkezinde yer alamaya başlayan uzaktan eğitim kavramı ile ilgili daha önce yapılan çalışmaların irdelenmesi yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması bakımından önem arz etmektedir. Babur ve diğerleri (2016) 2009-2013 yılları arasında yayınlanan ve dergileri yönetsel açıdan inceledikleri çalışmalarında, 1233 makaleyi incelemişlerdir. Makalelerin yıllara göre dağılımı Tablo 2.1’de listelenmiştir.

Tablo 2.1: 2009-2013 yılları arasında uzaktan eğitim ile ilgili yayınlanan makalelerin yıllara göre dağılımı.

Yıl	Makale Sayısı
2009	223
2010	209
2011	236
2012	250
2013	315

Tablo 2.1 incelendiğinde yıllara göre uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında bir artış olduğu gözükmemektedir. Özen ve Baran (2019) 2016-2018 yılların arasında proquest veri tabanında yayınlanan tezlerin içerik analizini yaptıkları çalışmalarında 4335 tezi incelemişler ve Tablo 2.2’de yer alan bulguları elde etmişlerdir.

Tablo 2.2: 2016-2018 yılların arasında proquest veri tabanında yayınlanan tezlerden uzaktan eğitim ile ilgili olanların yıllara göre dağılımı.

Yıl	Tez Sayısı
2016	1603
2017	1418
2018	1314

Özmen ve Kan (2021) Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında uzaktan eğitim ile ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analizini yaptıkları çalışmalarında 138 tezi incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre uzaktan eğitim konulu tezlerin sayısında 2019 yılına kadar artış olduğu, 2019 dan sonra ise belirgin bir düşüş olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada tezlerin yayınlandığı bölgelerin dağılımı Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5: Tezlerin bölgelere dağılımı.

Azizoğlu (2021) COVID-19 Salgını sürecinde yayınlanan uzaktan eğitim konulu tezleri incelediği çalışmada 133 tezi konu edinmiş ve elde ettiği bulgular Tablo 2.3 de listelenmiştir.

Tablo 2.3: 2020-2021 yılları arasında uzaktan eğiti ile ilgili yayınlanan tezlerin yıllara göre dağılımı.

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
2020	38	20
2021	60	15

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma sürecinde izlenen yöntem, tercih edilen çalışma grubu, kullanılan ölçeğin geliştirilme aşamaları ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel araçlar ve teknikler üzerinde durulacaktır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı; COVID-19 küresel salgınının neden olduğu çevrimiçi öğretim sürecinde örgün eğitimden çevrimiçi öğretime geçilmesi nedeniyle Balıkesir ilinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin sahada uygulayıcı olarak çevrimiçi öğretime karşı bakışlarını belirlemektir. Bu amaçla çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi tercih edilmiştir. Tarama yöntemi, daha çok belirli bir topluluğun bir konudaki bilgi, deneyim ve görüşlerinin ele alındığı, özelliklerinin belirlendiği çalışma modelidir. Çalışmada öğretmenlerin içinde bulunduğu durum olduğu gibi değiştirilmeden ele alınmıştır. Bu tür araştırmalarda çalışma grubuna hiçbir şekilde müdahale edilmez (Karasar, 2005). Araştırma bir betimsel araştırma modeli olarak tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, ilgi duyulan bir konuyu ya da durumu tam olarak saptamaya çalışan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2018).

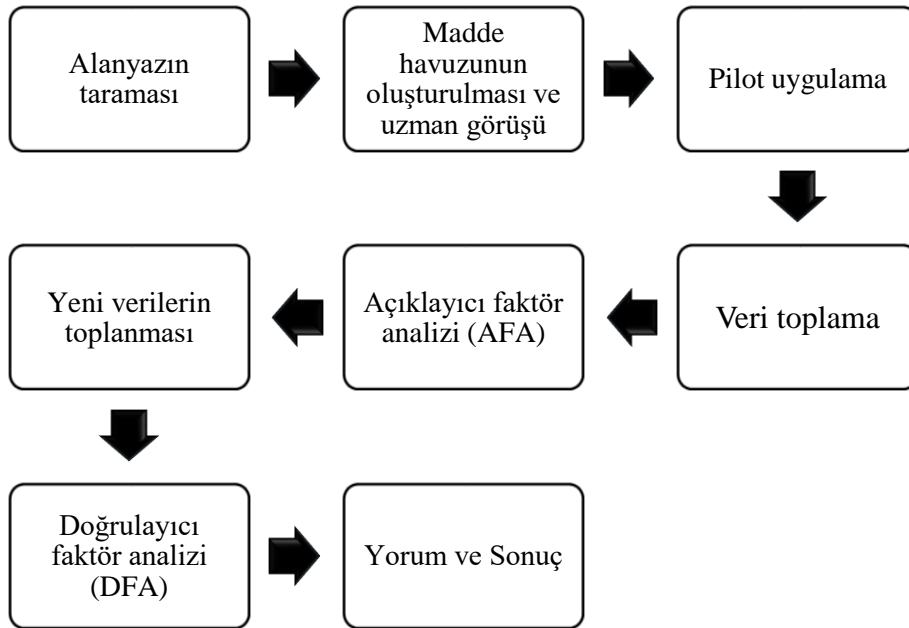
3.2 Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı; COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi öğretim bakışlarını belirlemek olduğu için çalışmanın örneklemini Balıkesir İlinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belirli ölçütlere sahip kişi, nesne veya olaylardan oluşan örnekleme yöntemidir. Araştırmanın örneklemini COVID-19 salgını nedeniyle örgün eğitimden çevrimiçi öğretime geçtiğimiz eğitim öğretim yılında Balıkesir ili 20 ilçesinde, devlet okullarında çevrimiçi öğretim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Balıkesir ili 20 ilçesinde toplam (N=15196) öğretmen görev yapmaktadır (Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021). 15196 öğretmenin (N=1785)'i ölçekteki soruları yanıtlamıştır. Çalışma yapmadan önce Balıkesir Üniversitesi Etik Kurulundan alınan 15.03.2021 tarih ve 19359 sayılı etik kurul onayı ile Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvuru yapılmıştır. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü 12.10.2021 tarih ve 34466452 sayılı onayı ile araştırma izni vermiştir. Gerekli izinler alınarak Balıkesir ili 20 ilçesinde görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan 5 faktör ve 16 maddeden oluşan ölçek küresel salgın tedbirleri nedeniyle Google Forms üzerinden ulaştırılmış ve yanıtlar

aynı şekilde toplanmıştır. Çalışmaya katılanların demografik yapısı hakkında bilgi sahibi olmak için ölçeğin başına demografik bilgileri içeren maddeler konmuştur.

3.3 Veri Toplama Aracı

Çalışmada COVID-19 Salgını sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi öğretime bakışlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Pandemi Sürecinde İlköğretim Matematik Ve Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışları” ölçeği (UEBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin adı daha sonra uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Bakışları” (ÖUEB) olarak değiştirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik yapılarını belirlemeye yönelik maddeler, ikinci bölümde ise çevrimiçi öğretime yönelik maddeler vardır. Ölçek geliştirme sürecinde; alanyazın taraması, uzman görüşü, pilot uygulama, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Worthington ve Whittaker, 2006). Ölçeğin geliştirilme adımları Şekil 6’da listelenmiştir.



Şekil 6: Ölçek geliştirme aşamaları.

3.3.1 Alanyazın Taraması

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır (Anderson ve Çıkrıkçı, 1998). Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan yerli ve yabancı çalışmalar incelenmiş, incelenen çalışmaların güncel olması tercih edildiği için bulunduğumuz yıldan geriye dönük bir filtreleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan ya da yeni oluşturulan

ölçekler incelenmiştir. Sahada uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerle görüş alış verişi yapılmıştır. Ölçeğin hazırlık aşamasında onlardan gelen görüşlerin etkisi olmuştur.

3.3.2 Madde Havuzunun Oluşturulması Ve Uzman Görüşü

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin deneyimlerini içeren 119 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler ilk önce bir Edebiyat öğretmenine dilbilgisi ve cümlelerdeki anlam bakımından Google Forms üzerinden gönderilerek incelettirilmiştir. Dil açısından incelendikten sonra 6 başlık altında maddeler toplanmıştır. Bu başlıklar; “Sorun Çözme”, “Öğrenci Katılımı”, “Materyal Kullanımı”, “Tutum”, Veli Katkısı” ve “Sınıf Yönetimi” olarak belirlenmiştir. Daha sonra maddelerin iç geçerliliği açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman 10 akademisyene gönderilmiş, ancak sadece beş akademisyenden dönüt alınmıştır. Bunlar; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Anabilim Dalından (BOTE) dört ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından (EPÖ) bir akademisyen olmak üzere beş uzmandan dönüt alınmıştır. Uzmanların görüşleri COVID-19 tedbirleri nedeniyle Google Forms üzerinden hazırlanan uzmanlara yönelik form üzerinden alınmıştır. Uzmanlara formda “Cümle ve kategori uygun”, “Cümle uygun kategorisi uygun değil”, “Cümle uygun değil kategorisi uygun”, “Cümle ve kategorisi uygun değil” ve “Diğer” seçeneklerini kullanarak görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanlardan gelen geribildirimler tek bir formda birleştirilmiş ve ölçeğin son halinde 59 madde kalmıştır.

3.3.3 Pilot Uygulama

Araştırma için 15/03/2021 tarih ve E.19359 sayılı ile Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan izin alınmıştır. Etik kurulu onayından sonra Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 27.04.2021 tarih ve 24703044 sayılı izin onayı ile Balıkesir ili 6 ilçesinde görev yapan toplam 145 ilköğretim matematik ve Türkçe öğretmenine 59 madde ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Google Forms üzerinden hazırlanan beşli Likert ölçeği ile yapılmıştır. Faktörler güçlü ve belirgin ise 100 ile 200 arası örneklem yeterli olacaktır (Büyüköztürk, 2002). Ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” arasında seçim yapılacak şekilde tasarlanmıştır.

3.3.4 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Veriler toplandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi için veri analiz programında AFA yapılmış ve temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. AFA hangi

maddenin hangi faktör altında yer alacağını belirlemede kullanılır (Ergül ve Yılmaz, 2020). Öncelikle öz değeri 1'den küçük olan faktörler çıkarılmıştır (Hair ve diğerleri, 2006). Her faktör, makul madde yüklemelerine sahip en az üç maddeye sahip olacak şekilde oluşturulmuştur (Gorsuch, 1983). Veri matrisinin ve örneklemin faktör analizine uygunluğu incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.742 ve Barlett Küresellik testinin ise anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0.01$). Bu durum örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. İlk analizde maddeler 17 faktör altında toplanmıştır. 17 faktörün fazla olması nedeniyle manuel olarak madde havuzu oluşturma esnasında araştırmacı tarafından belirlenen 6 faktörlü yapı ile sınırlandırılarak eksen döndürme ile faktör analizi yeniden yapılmıştır. Madde yükleri düşük ve binişik olan maddeler teker teker çıkarılmıştır. İstenilen oranlar elde edilemeyince maddelerin analizine 5 faktör üzerinden devam edilmiştir. Madde yükü düşük olan ve farklı faktörler altında binişik olarak yer alan maddeler çıkarılmaya ve eksen döndürme işlemine devam edilmiştir. Daha sonra yapılan analiz sonucunda öz değer-bileşen grafiği incelendiğinde öz değeri bir değerinden yüksek istenilen düzeyde beş faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçek geliştirme aşamasında 119 maddeden oluşan madde havuzu uzmanlardan gelen geribildirimler ile 59 maddeye indirilmiştir. Ölçeğin son halinde kalan 59 madde ile 145 İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. AFA ve DFA analizleri sonucunda beş faktör ve 16 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. beş faktör ve 16 maddeden oluşan ölçek madde yükleri ,661 ile ,894 arasında değişmektedir. AFA sonrası elde edilen her faktöre; “Sorun Çözme”, “Öğrenci Katılımı”, “Materyal Kullanımı”, “Tutum”, “Veli Katkısı” olarak son hali verilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesi aşamasında özdeğerin birden büyük olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca yamaç grafiğinde eğimin kırılma noktasına bakılmış, açıklanan varyans oranı ve faktörün toplam varyans oranına katkısı gibi ölçütler dikkate alınmamıştır (Field, 2005; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA sonucu oluşan faktörler ve madde yükleri Tablo 3.1’de listelenmiştir.

Tablo 3.1: AFA sonucu oluşan faktörler ve madde yükleri.

M.No	F1	F2	F3	F4	F5
M10	,83				
M13	,79				
M11	,79				
M12	,75				

Tablo 3.1 (devam)

M.No	F1	F2	F3	F4	F5
M15		,87			
M14		,87			
M16		,83			
M3			,89		
M2			,88		
M1			,73		
M5				,81	
M4				,78	
M6				,77	
M8					,84
M7					,80
M9					-,66

Bu beş faktörlü yapıda açıklanan varyans değeri %70,612 olarak tespit edilmiştir. Yani bu ölçek toplam varyansın %70,612 sini açıklamaktadır. Birinci faktör (F1) %27,608'ini, ikinci faktör (F2) %14,405'ini, üçüncü faktör (F3) %10,513'ünü, dördüncü faktör (F4) %10,201'unu ve beşinci faktör (F5) ise toplam varyansın %7,876'sını açıklamaktadır.

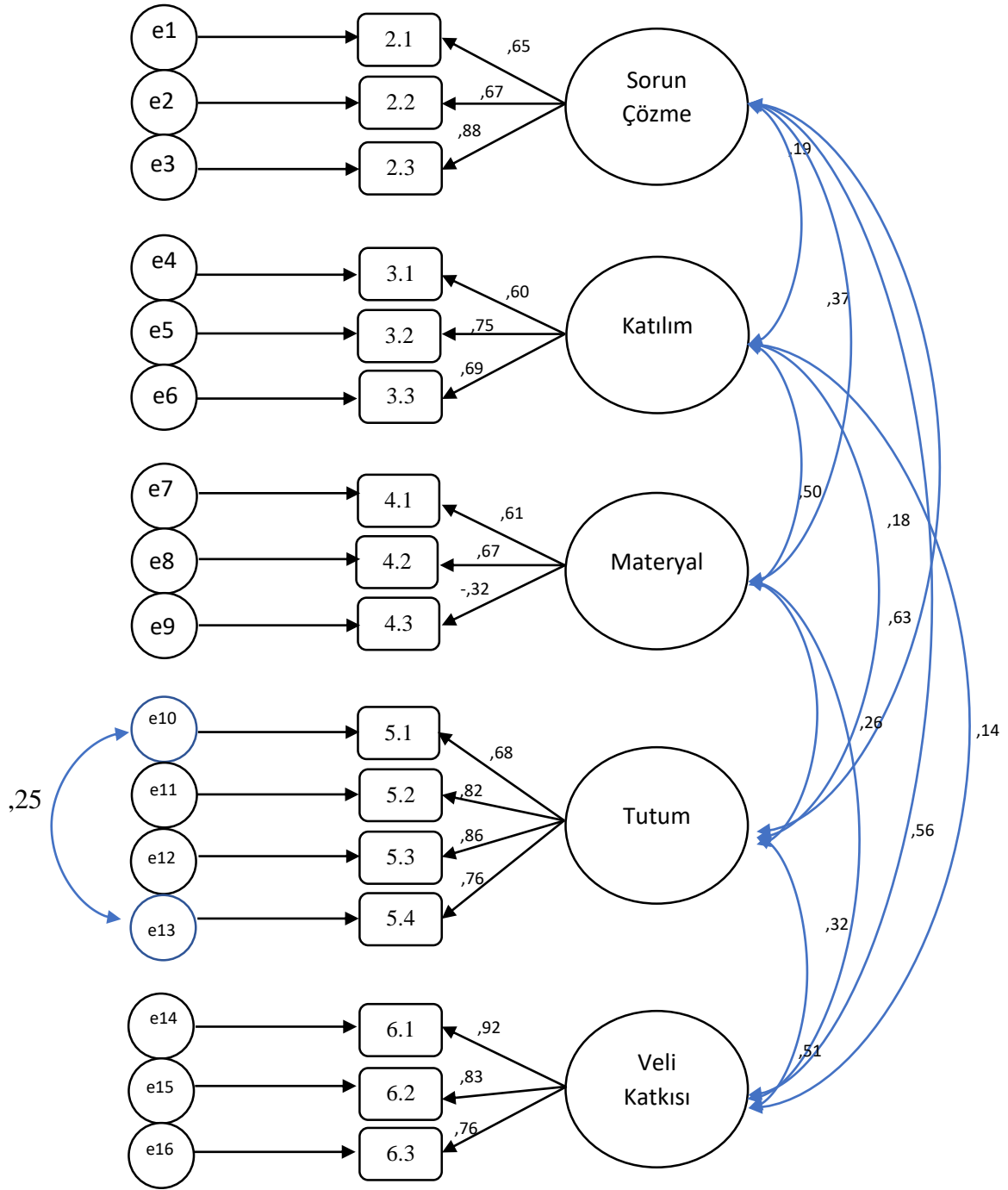
3.3.5 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA ile oluşturulan durumun doğrulanması için DFA yapılmıştır. Kapsam geçerliliği sağlanan ölçeğin yapı geçerliliğinin de analiz edilmesi için DFA yapılmıştır. DFA genellikle ölçek geliştirme çalışmalarında sık kullanılan ve ölçeği hazırlayana büyük kolaylık sağlayan bir analiz yöntemidir (Yaşlıoğlu, 2017). DFA ölçeği oluşturan faktörlerde yer alan maddeler arasındaki ilişkiyi inceler (Ergül ve Yılmaz, 2020). DFA analizi yapmak için veri analiz yazılımından faydalanılmıştır. DFA sonucunda oluşturulan beş boyutlu ölçek için uygulanan uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 1,628$ sd= 151,3 RMSEA= .044, NFI= .927, CFI= .970, GFI= .945, AGFI= .920, RMR= .050 olarak bulunmuştur. AFA sonucu oluşan faktörler ile veri uyumunun değerlendirilmesi için (N=321) öğretmen ile DFA yapılmış ve elde edilen değerlerin iyi uyum gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Ölçeğin DFA uyum modeli tablo 3.2 de listelenmiştir.

Tablo 3.2: Ölçeğin DFA uyum değerleri.

Endeks	İyi Uyum	İstatistik	Kaynak
χ^2 /df	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	1,628	Tabachnick ve Fidell (2005)
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2$	151,4<360	Yılmaz ve Çelik (2009)
p	$,05 \leq \chi^2 \leq 1$	<,000	Hoyle (1995)
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$ $00 \leq RMSEA \leq .08$	0.044	Schumacker ve Lomax (2004), Raykov ve Marcoulides (2006), Hooper ve diğerleri. (2008), Steiger (2007), Hu ve Bentler (1999)
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	0.970	Hu ve Bentler (1999)
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	0.945	Hu ve Bentler (1999)

Modelin uyumunu Tablo 3.2'de incelediğimizde elde edilen değerlerin genel olarak iyi uyum gösterdikleri görülmektedir. ,05'ten küçük olan ortalama karasel yaklaşım hatası (RMSEA) bazı kaynaklarda iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004 , Raykov ve Marcoulides, 2006). Mevcut uygulamada RMSEA .044 olarak bulunmuştur. Değer ,05 in altında olduğu için iyi bir uyum göstermektedir. Ayrıca GFI ve p değerlerinde iyi uyum sergilemektedir. 321 öğretmenle yapılan DFA sonucunda beş faktör ve 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek maddeleri tüm öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı bakış açılarını belirleyebilecek niteliktedir. Ölçekte en fazla 80 ve en az 16 puan alınabilmektedir. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin DFA sonucu şekil 7'de listelenmiştir.



Şekil 7: DFA edilmiş maddelerin değerler diyagramı.

Şekil 7 incelendiğinde ÖUEB için model veri uyumunun iyi olduğu görülmektedir. Ayrıca AFA ve DFA sonucunda geçerliği iyi düzeyde olan bir ölçek oluşturulmuştur. 5.1 ve 5.4 maddeleri arasında benzerlik olduğu görülmüştür. “Tutum” faktörü altında yer alan 5.1 “Uzaktan eğitimin, eğitim sistemimizin geleceği olduğuna inanıyorum.” 5.4 “Pandemi süreci sonlandığında da uzaktan eğitimin devam etmesini isterim.” maddeleri anlam

bakımında yakın oldukları için bu maddeler arasında kovaryans yapılmıştır. Yapılan kovaryanstan sonra program tekrar çalıştırılmış ve maddelerin uyum sağladığı görülmüştür. 4.3 maddesi yük değeri -,32 olarak bulunmuştur. ,30 ve ,59 arası yük değerleri orta düzey yük değerleridir (Büyüköztürk, 2002; Kline, 1994). AFA sonucu son hali verilen ölçeğin DFA sonucunda 4.3 maddesinde elde edilen -,32 madde yükünün o faktörden çıkarılmasından vazgeçilmiştir. Yapı geçerliliği için kapsam geçerliliğinden vazgeçilmemiştir. AFA ve DFA sonucu ölçeğin son hali tablo 3.3'te listelenmiştir.

Tablo 3.3:ÖUEB AFA ve DFA sonucu oluşan maddeler.

Faktör Adı	No	Maddeler
Sorun Çözme	M1	Bilgisayarım da oluşan teknik sorunları kendim çözerim.
	M2	Canlı derste kullandığım yazılımın dilinin İngilizce olması beni zorlamaz.
	M3	Canlı derste kullandığım yazılımla ilgili yaşadığım sorunları çabuk çözerim.
Öğrenci Katılımı	M4	Canlı ders esnasında öğrenciler işimi kolaylaştırır.
	M5	Canlı ders esnasında öğrenciler daha fazla söz alırlar.
	M6	Öğrenciler canlı derse hazırlıklı gelir.
Materyal Kullanımı	M7	Dersten önce öğrencilere ön hazırlık materyali gönderirim.
	M8	Canlı ders içeriklerinde dikkat çekici görsel kullanırım.
	M9	Canlı ders sürecinde materyal bulmakta zorlanırım.
Tutum	M10	Canlı dersin, eğitim sistemimizin geleceği olduğuna inanıyorum.
	M11	Canlı derste bazı kazanımları yüz yüze eğitime göre daha verimli işlediğimi düşünüyorum.
	M12	Canlı dersin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.
	M13	Pandemi süreci sonlandığında da canlı dersin devam etmesini isterim.
	M14	Öğrenci velileri bana canlı ders sürecinde de destek olurlar.
Veli Katkısı	M15	Öğrenci velileri öğrencilerin ödevlerini kontrolü noktasında işimi kolaylaştırır.
	M16	Veliler öğrencilerin canlı derse katılmalarını sağlar.

4. BULGULAR

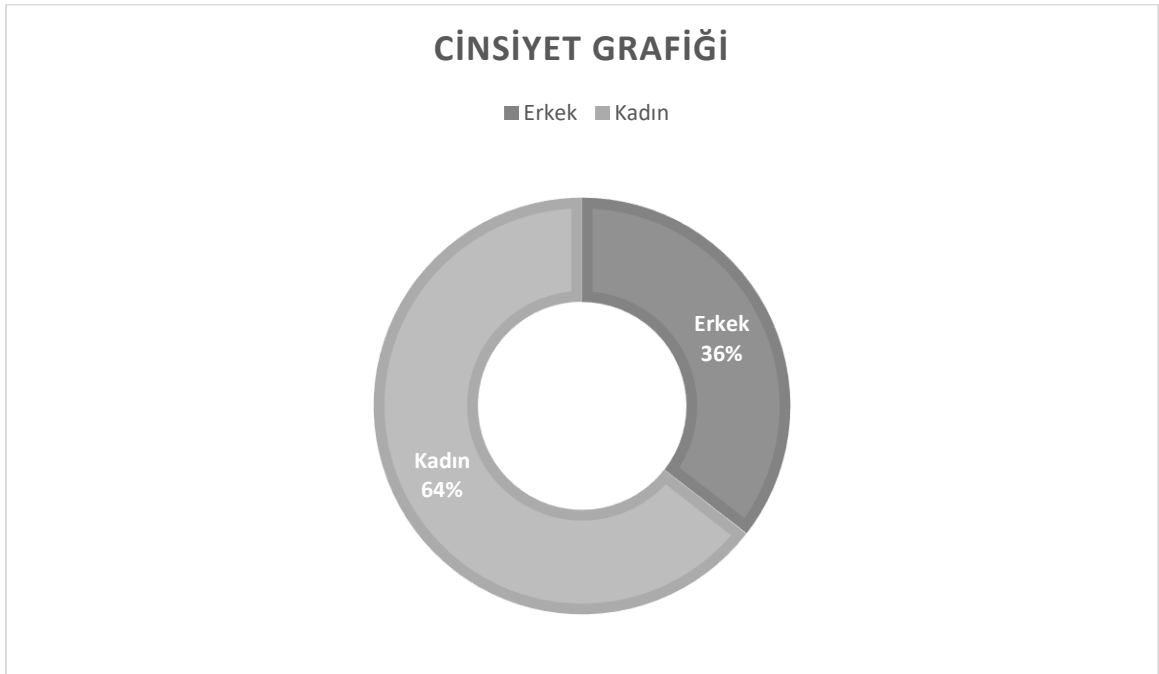
Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; kullanılan ölçek 5 faktörden oluştuğu için demografik özelliklerden başlayarak her faktör ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde analiz programı kullanılmıştır.

4.1 Demografik yapıya ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş aralığı, mesleki kıdem, branş ve mezun oldukları son eğitim kurumuna ait bilgiler yer almaktadır.

4.1.1 Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin elde edilen veriler Şekil 8’de listelenmiştir.

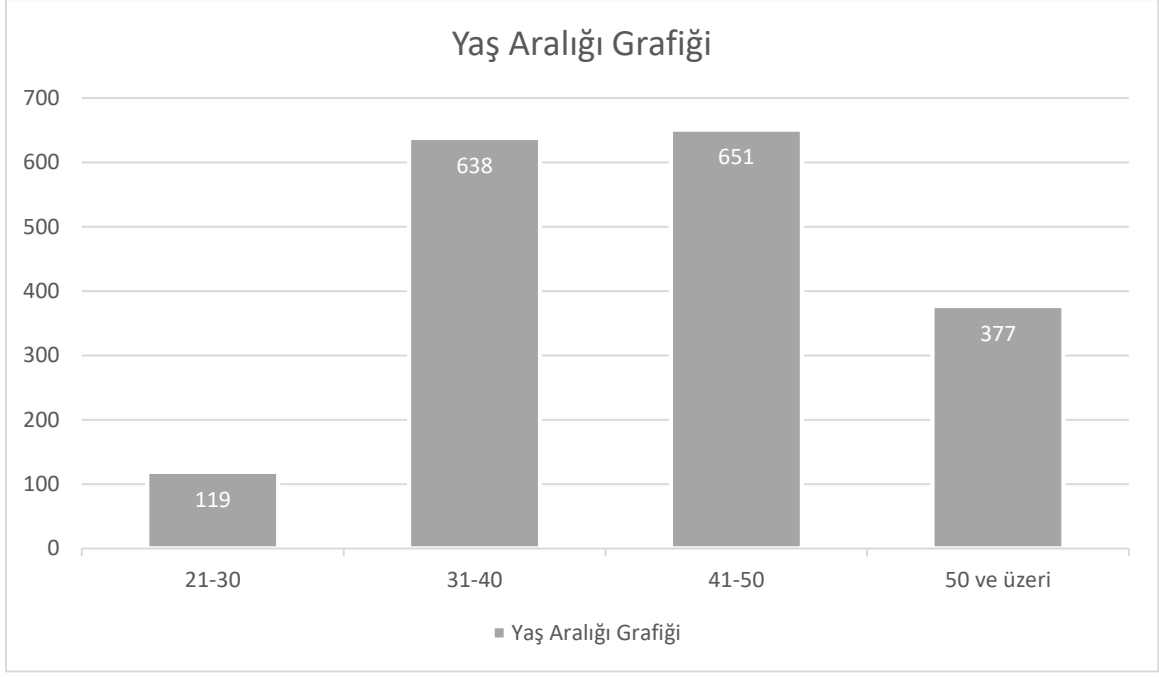


Şekil 8: Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

Şekil 8 incelendiğinde çalışmaya katılan (N=1785) katılımcıdan (N=1151) erkek ve (N=634) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Kadın öğretmenlerin sayısı neredeyse erkek öğretmenlerin iki katı kadardır.

4.1.2 Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına ilişkin bulgular Şekil 9’da yaş aralığı grafiğinde listelenmektedir.

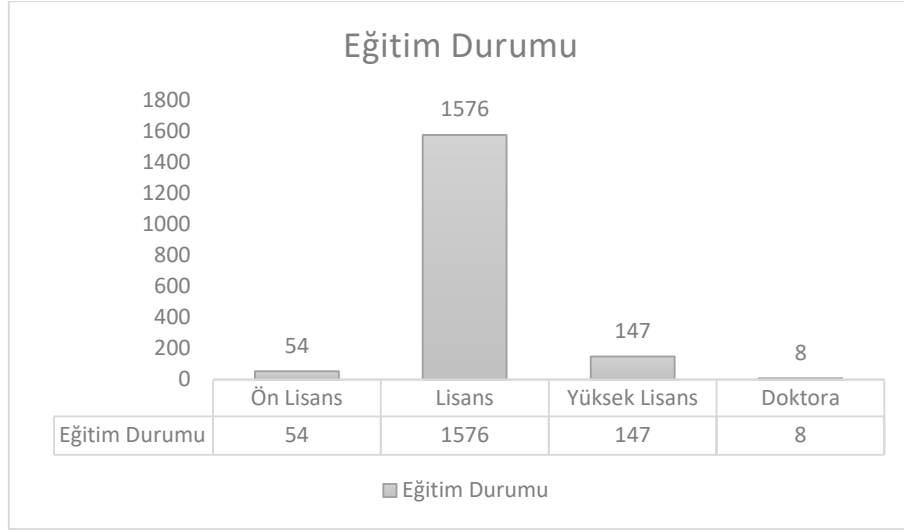


Şekil 9: Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı Şekil 9 incelendiğinde öğretmenlerden (N=119) tanesi 21-30 yaş aralığında, (N=638) tanesi 31-40 yaş aralığında, (N=651) tanesi 41-50 yaş aralığında ve (N=377) tanesi 50 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır. (N=757) öğretmen 21-40 yaş aralığında yer almaktadır. Buda gösteriyor ki, Balıkesir genelinde görev yapan öğretmenlerin neredeyse yarısının genç ve orta yaş grubu öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

4.1.3 Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bulgular Şekil 10'da eğitim durumu grafiğinde listelenmektedir.



Şekil 10: Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları.

Şekil 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin (N=54) tanesi ön lisans, (N=1576) tanesi lisans, (N=147) tanesi yüksek lisans ve (N=8) tanesi doktora eğitimini tamamladıkları görülmüştür. Eğitim durumlarının branşlara göre dağılımı Tablo 4.1 de listelenmiştir.

Tablo 4.1: Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının branşlara göre dağılımı.

Branş	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Almanca	0	11	0	0
Arapça	1	2	0	0
Beden Eğitimi	0	58	3	0
Bilişim Teknolojileri	0	29	3	1
Biyoloji	0	22	8	1
Coğrafya	0	21	8	0
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1	70	4	0
Elektrik	0	6	0	0
Elektrik –Elektronik Teknolojisi	2	17	1	0
Elektronik	0	2	0	0
Felsefe	0	15	4	1
Fen Bilimleri	0	73	4	1
Fizik	0	23	3	0
Gıda Teknolojisi	0	3	6	0
Görsel Sanatlar	0	33	1	0
Grafik ve Fotoğraf	0	4	0	0
İlköğretim Matematik	0	61	13	0
İngilizce	0	148	6	0
İnşaat Teknolojisi	0	3	0	0
Kimya / Kimya Teknolojisi	0	11	3	1

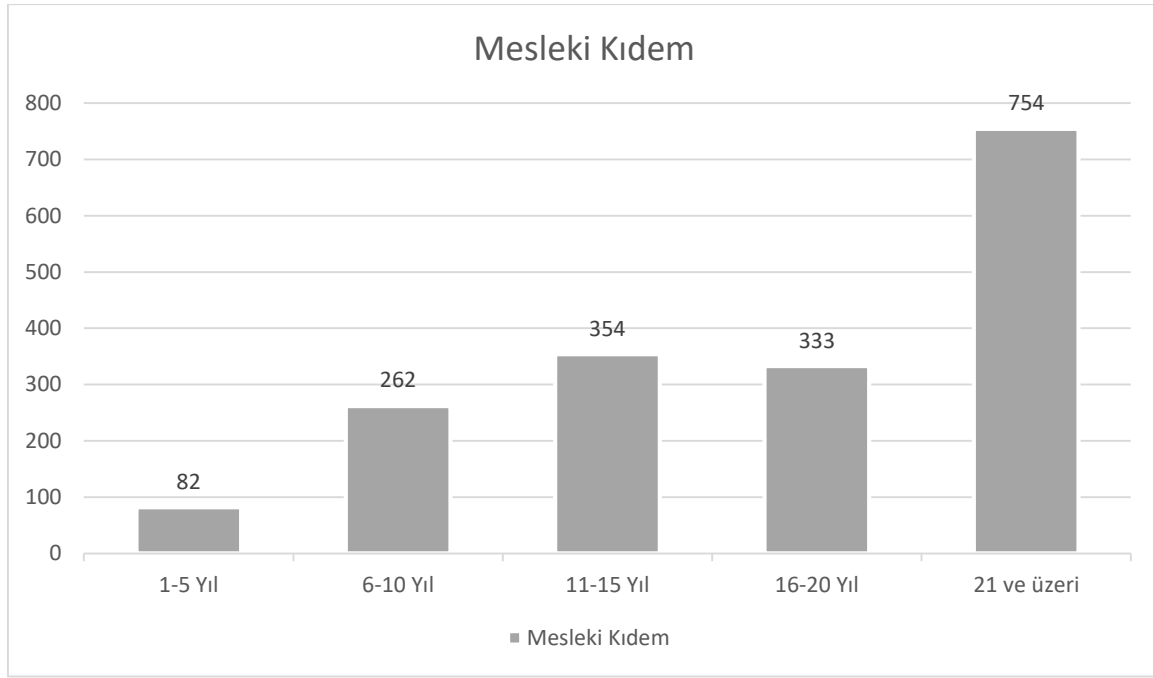
Tablo 4.1 (devamı)

Branş	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	0	1	0	0
Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi	0	18	2	0
Matbaa/Matbaa Teknolojisi	0	1	0	0
Matematik	1	82	17	1
Metal Teknolojisi	1	1	0	0
Motorlu Taşıtlar Teknolojisi	0	3	0	0
Muhasebe ve Finansman	0	10	0	0
Müzik	0	24	1	0
Okul Öncesi	4	119	7	0
Özel Eğitim	0	53	0	0
Rehberlik	0	41	1	0
Sağlık/Sağlık Hizmetleri	0	18	1	0
Sınıf Öğretmenliği	41	342	14	0
Sosyal Bilgiler	1	60	1	2
Tarih	0	18	5	0
Teknoloji ve Tasarım	2	27	3	0
Türk Dili ve Edebiyatı	0	58	20	0
Türkçe	0	81	8	0
Yiyecek İçecek Hizmetleri	0	4	0	0
Toplam	54	1576	147	8

Tablo 4.1 incelendiğinde Balıkesir ilinde MEB de görev yapan (N=39) farklı branştaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu en az lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür. Lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin lisansüstü ve doktora programlarına katılma oranlarının ise oldukça az olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.4 Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin elde edilen veriler Şekil 11’de listelenmiştir.



Şekil 11: Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı.

Şekil 11 incelendiğinde öğretmenlerin (N=82) tanesinin 1-5 yıl, (N=262) tanesinin 6-10 yıl, (N=354) tanesinin, (N=33) tanesinin 16-20 yıl ve (N=754) tanesinin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanları değerlendirdiğimizde, Balıkesir ilinde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %61'i meslek hayatının yarısını tamamlamış, tecrübeli öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki tablo 4.2 de listelenmiştir.

Tablo 4.2: Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlar bazında kıdem yılı tablosu.

Branş	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve üzeri
Almanca	0	0	1	1	9
Arapça	2	0	1	0	0
Beden Eğitimi	3	12	8	10	28
Bilişim Teknolojileri	3	3	10	12	3
Biyoloji	1	6	4	5	15
Coğrafya	1	2	4	2	20
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	8	23	10	7	27
Elektrik	1	0	0	0	5
Elektrik –Elektronik Teknolojisi	0	0	4	2	14
Elektronik	0	0	0	0	2
Felsefe	3	3	4	1	9
Fen Bilimleri	3	16	21	9	29

Tablo 4.2 (devamı)

Branş	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve üzeri
Fizik	1	0	3	5	17
Gıda Teknolojisi	1	4	0	0	4
Görsel Sanatlar	0	9	6	5	14
Grafik ve Fotoğraf	0	0	0	0	4
İlköğretim	4	17	23	27	3
Matematik	5	26	44	38	41
İngilizce	0	0	0	0	3
İnşaat Teknolojisi	1	2	3	1	8
Kimya / Kimya Teknolojisi	0	0	0	0	0
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	0	0	0	1	0
Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi	1	0	0	1	17
Matbaa/Matbaa Teknolojisi	0	0	0	0	1
Matematik	4	15	8	23	51
Metal Teknolojisi	0	0	0	0	5
Motorlu Taşıtlar Teknolojisi	0	0	0	0	3
Muhasebe ve Finansman	1	2	1	0	6
Müzik	1	7	3	2	12
Okul Öncesi	8	30	55	23	14
Özel Eğitim	12	5	10	11	15
Rehberlik	4	14	6	3	15
Sağlık/Sağlık Hizmetleri	1	5	0	4	9
Sınıf Öğretmenliği	4	28	65	73	227
Sosyal Bilgiler	0	7	14	19	24
Tarih	1	3	1	3	15
Teknoloji ve Tasarım	0	0	8	4	20
Türk Dili ve Edebiyatı	5	9	12	11	41
Türkçe	3	14	22	29	21
Yiyecek İçecek Hizmetleri	0	0	2	1	1
Toplam	82	262	354	333	754

Tablo 4.2 incelendiğinde bazı branşlarda kıdem yılı fazla olan branşların çalışmaya katılma oranları daha fazladır. Bu durumda Balıkesir ili genelindeki çalışmaya katılan öğretmenlerin deneyimli öğretmenler olduğunu söylenebilir.

4.1.5 Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarını gösteren veriler Tablo 4.3’de listelenmiştir.

Tablo 4.3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş tablosu.

Branş	F	%
Almanca	11	%0,6
Arapça	3	%0,2
Beden Eğitimi	61	%3,4
Bilişim Teknolojileri	33	%1,8
Biyoloji	31	%1,7
Coğrafya	29	%1,6
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	75	%4,2
Elektrik	6	%0,3
Elektrik –Elektronik Teknolojisi	20	%1,1
Elektronik	2	%0,1
Felsefe	20	%1,1
Fen Bilimleri	78	%4,4
Fizik	26	%1,5
Gıda Teknolojisi	9	%0,5
Görsel Sanatlar	34	%1,9
Grafik ve Fotoğraf	4	%0,2
İlköğretim Matematik	74	%4,1
İngilizce	154	%8,6
İnşaat Teknolojisi	3	%0,2
Kimya / Kimya Teknolojisi	15	%0,8
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	1	%0,1
Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi	20	%1,1
Matbaa/Matbaa Teknolojisi	1	%0,1
Matematik	101	%5,7
Metal Teknolojisi	5	%0,3
Motorlu Taşıtlar Teknolojisi	3	%0,2
Muhasebe ve Finansman	10	%0,6
Müzik	25	%1,4
Okul Öncesi	130	%7,3
Özel Eğitim	53	%3
Rehberlik	42	%2,4
Sağlık/Sağlık Hizmetleri	19	%1,1
Sınıf Öğretmenliği	397	%22,2
Sosyal Bilgiler	64	%3,6
Tarih	23	%1,3
Teknoloji ve Tasarım	32	%1,8
Türk Dili ve Edebiyatı	78	%4,4
Türkçe	89	%5
Yiyecek İçecek Hizmetleri	4	%0,2
Toplam	1785	

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en az olduğu branş (N=1) ile Konaklama ve Seyahat Hizmetleri ve Matbaa ve Matbaa Teknolojileri branşlarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla olduğu branş ise (N=397) ile Sınıf Öğretmenliği branşı olmuştur. Eğitimin ilk kademesinde görev alan sınıf öğretmenlerin yapılan araştırmaya %22,2 ile katılımı çevrimiçi öğretimi önemsedikleri sonucuna ulaşılabilir.

4.2 Araştırma problemine ilişkin bulgular

Çalışmanın bu kısmında “COVID-19 Salgını sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi öğretime bakışları nasıldır?” problem cümlesine yönelik elde edilen bulgular ile alt problemlere ait bulgular yer alacaktır. Ölçekte birinci, ikinci, üçüncü ve beşinci faktörde üç madde, dördüncü faktörde ise dört madde bulunmaktadır. Dördüncü faktörde en az dört en çok 20 puan alınabilmektedir. Diğer faktörlerde ise en az üç, en çok 15 puan alınabilmektedir. Faktörlerden alınacak toplam puanların ortasındaki puan dördüncü faktörde 12 diğer faktörlerde dokuzdur. Dördüncü faktörde 12’in üzerinde olması öğretmenlerin olumlu yönde bir bakış açısına sahip olduklarını, 12’in altında olması olumsuz yönde bir bakış açısına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Diğer faktörlerde ise alınacak toplam puan dokuzun üzerinde olması öğretmenlerin olumlu yönde bir bakış açısına sahip olduklarını, dokuzun altında olması öğretmenlerin olumsuz yönde bir bakış açısına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığının kontrolü için ölçekte yer alan beş faktör altındaki maddelerin toplam değerleri üzerinden normallik testi yapıldı. Ölçeklerin genel puan ortalaması üzerinden yapılan normal dağılım analizinde, çarpıklık basıklık (Skewness ve Kurtosis)değerleri göz önüne alınmıştır. Bu değerlerden ölçeğin çarpıklık-basıklık değerlerinin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Dağılımın normalliğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, -1 ile +1 arasında olduğu, verilerin normal dağıldığı görülmüştür (Hair ve diğerleri., 2013). Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçeğin normal dağılım değerleri tablo 4.4 de listelenmiştir.

Tablo 4.4: ÖUEB normallik değerleri.

	Sorun Çözme	Öğrenci Katılımı	Materyal Kullanımı	Tutum	Veli Katkısı
N	1785	1785	1785	1785	1785
Mean	9,43	7,48	10,22	8,81	7,94
Median	10,00	7,00	10,00	8,00	8,00
Minimum	3	3	3	4	3
Maximum	15	15	15	20	15
Skewness	-,06	,36	,26	,66	,24
Kurtosis	-,76	-,30	1,76	-,20	-,85

Tablo 4.4 incelendiğinde tüm faktörlerin basıklık ve çarpıklık değerleri sadece materyal kullanımı faktöründe hariç (Hair ve diğerleri, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013) normal dağılım değerlerine uygundur. Materyal kullanımındaki çarpıklık değeri 1,76 çıkmıştır. Bazı durumlarda normallik değerleri -2 ile +2 arasında da normal dağıldığı belirtilmektedir (George, 2011). 1,76 çarpıklık değerinin de normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Veriler normal dağılım sergilediği için analize parametrik testlerle devam edilmiştir. Alt problemlere parametrik testlerden t testi ve ANOVA yapılmıştır.

4.2.1 Birinci alt probleme ait bulgular

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.5 de listelenmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Erkek	634	10,15	3,03	7,55	,76
Kadın	1151	9,03	2,98		

Tablo 4.5 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 634’ü erkek, 1151’i ise kadın öğretmenden oluşmaktadır. Erkek öğretmenlerin sorun çözme puan ortalamaları $\bar{X}=10,15$ ve kadın öğretmenlerin sorun çözme puan ortalamaları ise $\bar{X}=9,03$ tür. Kadın ve erkek öğretmenlerin sorun çözmeye bakışları olumlu yönde eğilim göstermektedir diyebiliriz.

Kadın ve erkek öğretmenlerin sorun çözmeye bakışları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, $p>.05$ den olduğu için varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir. Öğretmenlerin sorun çözmeye yönelik bakış açıları ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı, 21-30,31-40,41-50 ve 50 ve üzeri olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Yaş aralığı belirlenirken (TÜİK, 2021) verileri incelenmiş ve verilerde Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından beşer yaş aralığı kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada yaş aralığı, katılımcı sayısı çok daha az olacağı için 10 olarak belirlenmiştir.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları yaş aralığına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerin sorun çözme alt boyutuna yönelik bakış açılarının yaş aralığına göre dağılımı Tablo.4.6’da, öğretmenlerin yaş aralıklarının sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanlara etkisinin tek faktörlü ANOVA ile karşılaştırılması Tablo 4.7’de listelenmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Yaş Aralığına Göre Dağılımı.

Yaş Aralığı	N	\bar{X}	Ss	Sh
A. 21-30	119	9,94	2,94	,26
B. 31-40	638	10,04	3,06	,12
C. 41-50	651	9,21	2,98	,11
D. 50 ve üzeri	377	8,89	2,94	,15
Toplam	1785	9,42	3,05	,07

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 119 tanesi 21-30 yaş aralığında, 638 tanesi 31-40 yaş aralığında, 651 tanesi 41-50 yaş aralığında ve 377 tanesi ise 50 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin toplam sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanlarının ortalamaları ele alındığında 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin sorun çözmeye yönelik bakış açıları ortalamaları $\bar{X}=9,94$ olduğu, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=10,04$ olduğu, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=9,21$ olduğu ve 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=8,89$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralığına

göre toplam sorun çözme puanlarının genel ortalamasına ($\bar{X}=9,42$) göre olumlu yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	566,656	3	188,805	20,980	,034	,000	A-D, B- C, B-D, C-D
Grup İçi	16034,771	1781	9,003				
Toplam	16601,426	1784					

Tablo 4.7 değerlendirildiğinde $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin sorun çözmeye yönelik bakış açıları ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(3,1781)}=20,980;p<.05;\eta^2=.034$). Bu sonuç öğretmenlerin sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların yaş aralıklarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi yaş aralıklarında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=,395;p=,757) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan Scheffe Testi yapılmıştır. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50, 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerinde 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerden sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.8 ve Tablo 4.9 da listelenmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Kıdeme Göre Dağılımı.

Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss	Sh
A. 1-5 yıl	82	9,92	2,87	,31
B. 6-10 yıl	262	9,74	3,00	,18
C. 11-15 yıl	354	9,92	2,95	,15
D. 16-20 yıl	333	9,83	3,22	,17
E. 21 ve üzeri	754	8,85	2,96	,10
Toplam	1785	9,42	3,05	,07

Tablo 4.8 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip 82 öğretmen, 6-10 yıl kıdeme sahip 262 öğretmen, 11-15 yıl kıdeme sahip 354 öğretmen, 16-20 yıl kıdeme sahip 333 öğretmen ve 21 ve üzeri kıdeme sahip 754 öğretmen çalışmada yer almıştır. Kıdem yıllarına göre toplam sorun çözme alt boyutuna yönelik bakış açıları puanlarının ortalamaları ele alındığında, 1-5 yıl aralığında $\bar{X}=9,92$ olduğu, 6-10 yıl aralığında $\bar{X}=9,74$ olduğu, 11-15 yıl aralığında $\bar{X}=9,92$ olduğu 16-20 yıl aralığında $\bar{X}=9,83$ ve 21 ve üzeri yıl aralığında $\bar{X}=8,85$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam sorun çözme alt boyutuna yönelik puanlarının ortalamaları $\bar{X}=9,42$ ele alındığında olumlu yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	435,547	4	108,887	11,989	,026	,000	B-E,C-E, E-D
Grup İçi	16165,879	1780	9,082				
Toplam	16601,426	1784					

Tablo 4.9 incelendiğinde $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin sorun çözme alt boyutuna yönelik bakış açıları ile mesleki kıdemleri arasında, yaş aralığında olduğu gibi anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. ($F_{(4,1780)}=11,989;p<.05;\eta^2=.026$). Bu sonuç öğretmenlerin sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu tespit etmek için

öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=1,601;p=,171) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan Scheffe Testi yapılmıştır. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.10 ve Tablo 4.11 de listelenmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sh
A. Ön Lisans	54	8,81	3,20	,43
B. Lisans	1576	9,33	3,00	,07
C. Yüksek Lisans	147	10,57	3,19	,26
D. Doktora	8	11,12	2,69	,95
Toplam	1785	9,42	3,05	,07

Tablo 4.10 incelendiğinde ön lisans mezunu 54 öğretmen, lisans mezunu 1576 öğretmen, yüksek lisans mezunu 147 öğretmen ve doktora mezunu 8 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılan öğretmenlerin sorun çözme alt boyutuna yönelik bakış açıları toplam puanlarının ortalamaları, ön lisans $\bar{X}=8,81$ olduğu, lisans $\bar{X}=9,33$ olduğu, yüksek lisans $\bar{X}=10,57$ olduğu ve doktora $\bar{X}=11,12$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam sorun çözme alt boyutuna yönelik bakış açıları puanlarının ortalamaları ele alındığında mezun oldukları eğitim kurumuna göre olumlu yönde bir eğilim olduğu söylenebilir. Özellikle mezun oldukları eğitim kurumunun derecesi arttıkça sorun çözmeye yönelik bakışlarında olumlu yönlü bir eğilim olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Eğitim Durumunun Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	248,967	3	82,989	9,039	,015	,000	A-C,B-C
Grup İçi	16352,459	1781	9,182				
Toplam	16601,426	1784					

Tablo 4.11 incelendiğinde $p < .05$ olduğundan öğretmenlerin sorun çözmeye yönelik bakış açıları ile mezun oldukları son okul, yani eğitim durumları arasında, yaş ve kıdem yılı aralığında olduğu gibi anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(3,1781)}=9,039; p < .05; \eta^2 = .015$). Bu sonuç öğretmenlerin sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumuna göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin eğitim durumuna sahip öğretmenler arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri = ,987; $p = ,398$) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan Scheffe Testi yapılmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Branşlar ANOVA yapılırken analizin daha doğru sonuçlar vermesi için katılımcı sayısı az olan branşlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle 15’den az katılımcı olan branşlar çıkarılmıştır. Ayrıca branşlar ANOVA yapılırken Sanatsal/Sportif branşlar, Sayısal branşlar, Sözel branşlar, Mesleki branşlar, Eşit ağırlık branşlar ve Yabancı dil branşlar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.12 ve Tablo 4.13 de listelenmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Sorun Çözme Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.

Branş	N	\bar{X}	Ss	Sh
A-Sanatsal/Sportif	120	8,62	3,00	,27
B-Sayısal	390	9,85	3,17	,16
C-Sözel	541	8,91	2,84	,12
D-Mesleki	59	9,74	3,16	,41
E-Yabancı dil	154	11,92	2,06	,12
F-Eşit Ağırlık	459	8,92	2,97	,13
Toplam	1723	9,40	3,05	,07

Tablo 4.12 incelendiğinde toplam altı kategoride yer alan branşlarda toplam 1723 öğretmen yer almaktadır. Sanatsal/Sportif branşlarda 120 öğretmen, Sayısal branşlarda toplam 390 öğretmen, Sözel branşlarda 541 öğretmen, Mesleki branşlarda 59 öğretmen, Yabancı dil branşlarda 154 öğretmen ve Eşit ağırlık branşlarda 459 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Genel olarak sorun çözme alt boyutu toplam puan ortalamalarına ($\bar{X}=9,40$) göre olumlu yönde bir eğilim branş bazında da vardır diyebiliriz.

Tablo 4.13: Öğretmen Branşlarının Sorun Çözme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1371,230	5	274,246	32,136	,086	,000	A-B,A-D,B-C,B-E,B-F,C-E,D-E,F-E
Grup İçi	14652,755	1717	8,534				
Toplam	16023,985	1722					

Tablo 4.13 incelendiğinde $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin sorun çözmeye yönelik bakış açıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. ($F_{(5,1717)}=32,136;p<.05;\eta^2=.086$). Bu sonuç öğretmenlerin sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların branşlara göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşitliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=8,821;p=,000) varyansların homojen olmadığı yani eşit dağılmadığı görülmüştür. Varyansların eşit dağılmadığında kullanılan Tamhane testi kullanılmıştır. Sanatsal/Sportif branşlar; sayısal ve mesleki branşları ile, sayısal branşlar; sözel, yabancı dil ve eşit ağırlık branşlar ile, sözel branşlar; yabancı dil branşları ile, mesleki

branşlar; yabancı dil branşları ile, eşit ağırlık branşları ise yabancı dil branşları ile sorun çözüme alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

4.2.2 İkinci alt probleme ait bulgular

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımlarına yönelik bakış açıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.14 de listelenmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Erkek	634	7,41	2,76	-,76	,08
Kadın	1151	7,51	2,64		

Tablo 4.14 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 634’ü erkek, 1151’i ise kadın öğretmenden oluşmaktadır. Erkek öğretmenlerin öğrenci katılımı puan ortalamaları $\bar{X}=7,41$ ve kadın öğretmenlerin öğrenci katılımı puan ortalamaları ise $\bar{X}=7,51$ ’dir. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakış açıları toplam puanların ortalaması ele alındığında olumsuz yönde eğilim vardır diyebiliriz. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakışları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, $p>.05$ den olduğu için, varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakış açıları ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımlarına yönelik bakış açıları yaş aralığına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo.4.15 ve Tablo 4.16 da listelenmiştir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.

Yaş Aralığı	N	\bar{X}	Ss	Sh
A. 21-30	119	7,26	2,93	,26
B. 31-40	638	7,30	2,66	,10
C. 41-50	651	7,51	2,62	,10
D. 50 ve üzeri	377	7,80	2,72	,14
Toplam	1785	7,48	2,68	,06

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 119 tanesi 21-30 yaş aralığında, 638 tanesi 31-40 yaş aralığında, 651 tanesi 41-50 yaş aralığında ve 377 tanesi ise 50 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin toplam öğrenci katılımına yönelik bakış açıları puanlarının ortalamaları ele alındığında 21-30 yaş aralığında $\bar{X}=7,26$ olduğu, 31-40 yaş aralığında $\bar{X}=7,30$ olduğu, 41-50 yaş aralığında $\bar{X}=7,51$ olduğu ve 50 ve üzeri yaş aralığında $\bar{X}=7,80$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam öğrenci katılımına yönelik puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=7,48$) genel olarak olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	65,399	3	21,800	3,032	,005	,028	B-D
Grup İçi	12804,259	1781	7,189				
Toplam	12869,658	1784					

Tablo 4.16 incelendiğinde $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakış açıları ile yaş aralığı arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(3,1781)}=3,032; p<.05; \eta^2=.005$). Bu sonuç öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların yaş aralıklarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi yaş aralıklarında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=,837; $p=,474$) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan Scheffe Testi yapılmıştır. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımlarına yönelik bakış açıları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo.4.17 ve Tablo 4.18 da listelenmiştir.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sh
A. Ön Lisans	54	8,66	2,69	,36
B. Lisans	1576	7,45	2,66	,06
C. Yüksek Lisans	147	7,30	2,75	,22
D. Doktora	8	8,25	3,28	1,16
Toplam	1785	7,48	2,68	,06

Tablo 4.17 incelendiğinde ön lisans mezunu 54 öğretmen, lisans mezunu 1576 öğretmen, yüksek lisans mezunu 147 öğretmen ve doktora mezunu 8 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakış açıları toplam puanlarının ortalamaları, ön lisans $\bar{X}=8,66$ olduğu, lisans $\bar{X}=7,45$ olduğu, yüksek lisans $\bar{X}=7,30$ olduğu ve doktora $\bar{X}=8,25$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam öğrenci katılımına yönelik bakış açıları puanları ortalamaları ele alındığında ($\bar{X}=7,48$) olumsuz yönde bir eğilim olduğu görülmektedir. Ancak mezun oldukları eğitim kurumunun derecesi arttıkça öğrenci katılımına yönelik bakışlarında olumlu yönde bir eğilim olduğu da görülmektedir.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin Eğitim Durumunun Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	86,315	3	28,772	4,009	,007	,007	A-B,A-C
Grup İçi	12783,343	1781	7,178				
Toplam	12869,658	1784					

Tablo 4.18 incelendiğinde, $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakış açıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(3,1781)}=4,009;p<.05;\eta^2=,007$). Bu sonuç öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi eğitim durumları arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=,347;p=,791) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan Scheffe Testi

yapılmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımlarına yönelik bakış açıları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo.4.19 ve Tablo 4.20 de listelenmiştir.

Tablo 4.19: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.

Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss	Sh
A. 1-5 yıl	82	7,29	3,14	,34
B. 6-10 yıl	262	7,29	2,66	,16
C. 11-15 yıl	354	7,27	2,48	,13
D. 16-20 yıl	333	7,37	2,76	,15
E. 21 ve üzeri	754	7,70	2,68	,09
Toplam	1785	7,48	2,68	,06

Tablo 4.19 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip 82 öğretmen, 6-10 yıl kıdeme sahip 262 öğretmen, 11-15 yıl kıdeme sahip 354 öğretmen, 16-20 yıl kıdeme sahip 333 öğretmen ve 21 ve üzeri kıdeme sahip 754 öğretmen çalışmada yer almıştır. Kıdem yıllarına göre toplam öğrenci katılımı puanlarının ortalamaları ele alındığında, 1-5 yıl aralığında $\bar{X}=7,29$ olduğu, 6-10 yıl aralığında $\bar{X}=7,29$ olduğu, 11-15 yıl aralığında 7,27 olduğu 16-20 yıl aralığında $\bar{X}=7,37$ ve 21 ve üzeri yıl aralığında $\bar{X}=7,70$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam öğrenci katılımına yönelik bakış açıları puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=7,48$) ele alındığında olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	69,699	4	17,425	2,423	,005	,046	B-E,C-E
Grup İçi	12759,959	1780	7,191				
Toplam	12869,658	1784					

Tablo 4.20 incelendiğinde, $p < .05$ olduğundan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakış açıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(4,1780)}=2,423; p < .05; \eta^2=.005$). Bu sonuç öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi yıllar arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=2,231; $p=.064$) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan ve daha küçük ortalama farklılıklarının önemli bulunması ihtimali yüksek olduğu zaman kullanılan LSD(Least Significant Difference) Testi yapılmıştır. LSD herhangi iki ortalama arasındaki minimum farkı bulmak için etkili bir yöntemdir (Bülbül, 2000). Bu test varyansların eşit olması durumunda araştırmacılar tarafından tercih edilebilecek bir testtir (Kres, 2012). 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımına yönelik bakış açıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Branşlar ANOVA yapılırken analizin daha doğru sonuçlar vermesi için katılımcı sayısı az olan branşlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle 15’den az katılımcı olan branşlar çıkarılmıştır. Ayrıca branşlar ANOVA yapılırken Sanatsal/Sportif branşlar, Sayısal branşlar, Sözel branşlar, Mesleki branşlar, Eşit ağırlık branşlar ve Yabancı dil branşlar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.21 ve Tablo 4.22 de listelenmiştir.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.

Branş	N	\bar{X}	Ss	Sh
A-Sanatsal/Sportif	120	7,37	2,80	,25
B-Sayısal	390	6,93	2,36	,11
C-Sözel	541	7,57	2,80	,12
D-Mesleki	59	6,81	2,60	33
E-Yabancı dil	154	7,55	2,54	,20
F-Eşit Ağırlık	459	8,06	2,71	,12
Toplam	1723	7,52	2,68	,06

Tablo 4.12 incelendiğinde toplam altı kategoride yer alan branşlarda toplam 1723 öğretmen yer almaktadır. Sanatsal/Sportif branşlarda 120 öğretmen, Sayısal branşlarda toplam 390 öğretmen, Sözel branşlarda 541 öğretmen, Mesleki branşlarda 59 öğretmen, Yabancı dil branşlarda 154 öğretmen ve Eşit ağırlık branşlarda 459 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Genel olarak öğrenci katılımı alt boyutu toplam puan ortalamalarına ($\bar{X}=7,52$) göre olumsuz yönde bir eğilim vardır diyebiliriz.

Tablo 4.22: Öğretmen Branşlarının Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	304,489	5	60,898	8,623	,024	,000	B-C,B-F,D-F
Grup İçi	12125,570	1717	7,062				
Toplam	12430,059	1722					

Tablo 4.13 incelendiğinde $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakış açıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(5,1717)}=8,623;p<.05;\eta^2=.024$). Bu sonuç öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların branşlara göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=4,000;p=,001) varyansların homojen olmadığı yani eşit dağılmadığı görülmüştür. Varyansların eşit dağılmadığında kullanılan Tamhane testi kullanılmıştır. Sayısal branşlar; sözel ve eşit ağırlık branşlar ile, mesleki branşlar; eşit ağırlık branşlar ile öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

4.2.3 Üçüncü alt probleme ait bulgular

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.23 de listelenmiştir.

Tablo 4.23: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Erkek	634	9,97	1,52	-5,36	,34
Kadın	1151	10,36	2,64		

Tablo 4.23 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 634'ü erkek, 1151'i ise kadın öğretmenden oluşmaktadır. Erkek öğretmenlerin materyal kullanımı puan ortalamaları 9,97 ve kadın öğretmenlerin materyal kullanımı puan ortalamaları ise 10,36 dır. Kadın ve erkek öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik bakış açıları toplam puanların ortalaması ele alındığında olumlu yönde eğilim vardır diyebiliriz. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik bakışları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, $p>.05$ den olduğu için, varyansların eşit olduğu kabul edilmiş, öğretmenlerin öğrencilerin katılımına yönelik bakış açıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları yaş aralığına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo.4.24 ve Tablo 4.25 de listelenmiştir.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.

Yaş Aralığı	N	M	Ss	Sh
A.21-30	119	10,43	1,67	,15
B.31-40	638	10,34	1,38	,05
C.41-50	651	10,17	1,46	,05
D.50 ve üzeri	377	10,03	1,60	,08
Toplam	1785	10,22	1,48	,03

Tablo 4.24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 119 tanesi 21-30 yaş aralığında, 638 tanesi 31-40 yaş aralığında, 651 tanesi 41-50 yaş aralığında ve 377 tanesi ise 50 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin toplam materyal kullanımına yönelik bakış açıları puanlarının ortalamaları ele alındığında 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin materyal kullanma ortalamaları $\bar{X}=10,43$ olduğu, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=10,34$ olduğu, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=10,17$ olduğu ve 50 ve üzeri yaş

aralığında olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=10,03$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralığına göre toplam materyal kullanmaya yönelik bakış açıları puanlarının genel ortalamasına ($\bar{X}=10,22$) göre olumlu yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Yaş Aralığının Materyal Kullanımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	30,337	3	10,112	4,594	,008	,003	B-D
Grup İçi	3920,027	1781	2,201				
Toplam	3950,364	1784					

Tablo 4.25 incelendiğinde, $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik bakış açıları ile yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(3,1781)}=4,594;p<.05;\eta^2=.008$). Bu sonuç öğretmenlerin materyal kullanımı alt boyutundan aldıkları puanların yaş aralıklarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi yaş aralıklarında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=1,859;p=,134) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan Scheffe Testi yapılmıştır. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo.4.26 ve Tablo 4.27 de listelenmiştir.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.

Eğitim Durumu	N	M	Ss	Sh
A.Ön Lisans	54	10,38	1,67	,22
B.Lisans	1576	10,20	1,45	,03
C.Yüksek Lisans	147	10,38	1,61	,13
D.Doktora	8	9,62	3,15	1,11
Toplam	1785	10,22	1,48	,03

Tablo 4.26 incelendiğinde ön lisans mezunu 54 öğretmen, lisans mezunu 1576 öğretmen, yüksek lisans mezunu 147 öğretmen ve doktora mezunu 8 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılan öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik bakış açıları toplam puanlarının ortalamaları, ön lisans $\bar{X}=10,38$ olduğu, lisans $\bar{X}=10,20$ olduğu, yüksek lisans $\bar{X}=10,38$ olduğu ve doktora $\bar{X}=9,62$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam materyal kullanımına yönelik bakış açıları puanları ortalamaları ele alındığında($\bar{X}=10,22$) olumlu yönde bir eğilim vardır diyebiliriz.

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Eğitim Durumunun Materyal Kullanımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,423	3	2,808	1,269	,284
Grup İçi	3941,941	1781	2,213		
Toplam	3950,364	1784			

Tablo 4.27 incelendiğinde, $p>.05$ olduğundan öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik bakış açıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F_{(3,1781)}=1269;p>.05$).

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminde ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo.4.28 ve Tablo 4.29 da listelenmiştir.

Tablo 4.28: Öğretmenlerin Materyal Kullanımı Alt Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.

Kıdem Yılı	N	M	Ss	Sh
A.1-5 yıl	82	10,42	1,91	,21
B.6-10 yıl	262	10,37	1,54	,09
C.11-15 yıl	354	10,40	1,34	,07
D.16-20 yıl	333	10,27	1,40	,07
E.21 ve üzeri	754	10,04	1,50	,05
Toplam	1785	10,22	1,48	,03

Tablo 4.28 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip 82 öğretmen, 6-10 yıl kıdeme sahip 262 öğretmen, 11-15 yıl kıdeme sahip 354 öğretmen, 16-20 yıl kıdeme sahip 333 öğretmen ve 21 ve üzeri kıdeme sahip 754 öğretmen çalışmada yer almıştır. Kıdem yıllarına göre toplam materyal kullanımı puanlarının ortalamaları ele alındığında, 1-5 yıl aralığında $\bar{X}=10,42$ olduğu, 6-10 yıl aralığında $\bar{X}=10,37$ olduğu, 11-15 yıl aralığında 10,40 olduğu $\bar{X}=16-20$ yıl aralığında $\bar{X}= 10,27$ ve 21 ve üzeri yıl aralığında $\bar{X}=10,04$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam materyal kullanımı puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=10,22$) ele alındığında olumlu yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.29: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Materyal Kullanımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	46,762	4	11,690	5,331	,012	,000	B-E,C-E
Grup İçi	3903,602	1780	2,193				
Toplam	3950,364	1784					

Tablo 4.20 incelendiğinde, $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik bakış açıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir($F_{(4,1780)}=5,331;p<.05;\eta^2=,012$). Bu sonuç öğretmenlerin materyal kullanımı alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi mesleki kıdem yılları arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=3,223;p=,012) varyansların homojen olmadığı yani eşit dağılmadığı görülmüştür. Varyansların eşit olmadığına kullanılan Tamhane Testi yapılmıştır. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Branşlar ANOVA yapılırken analizin daha doğru sonuçlar vermesi için katılımcı sayısı az olan branşlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu

nedenle 15’den az katılımcı olan branşlar çıkarılmıştır. Ayrıca branşlar ANOVA yapılırken Sanatsal/Sportif branşlar, Sayısal branşlar, Sözel branşlar, Mesleki branşlar, Eşit ağırlık branşlar ve Yabancı dil branşlar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.30 ve Tablo 4.31 de listelenmiştir.

Tablo 4.30: Öğretmenlerin Materyal Kullanımına Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.

Branş	N	\bar{X}	Ss	Sh
A-Sanatsal/Sportif	120	10,47	1,79	,16
B-Sayısal	390	9,87	1,52	,07
C-Sözel	541	10,41	1,47	,06
D-Mesleki	59	10,08	1,29	,16
E-Yabancı dil	154	10,10	1,26	,10
F-Eşit Ağırlık	459	10,30	1,44	,06
Toplam	1723	10,22	1,49	,03

Tablo 4.30 incelendiğinde toplam altı kategoride yer alan branşlarda toplam 1723 öğretmen yer almaktadır. Sanatsal/Sportif branşlarda 120 öğretmen, Sayısal branşlarda toplam 390 öğretmen, Sözel branşlarda 541 öğretmen, Mesleki branşlarda 59 öğretmen, Yabancı dil branşlarda 154 öğretmen ve Eşit ağırlık branşlarda 459 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Genel olarak sorun çözme alt boyutu toplam puan ortalamalarına ($\bar{X}=10,22$) göre olumlu yönde bir eğilim vardır diyebiliriz.

Tablo 4.31: Öğretmen Branşlarının Materyal Kullanımına Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	80,732	5	16,146	7,353	,021	,000	A-B,B-C,B-F
Grup İçi	3770,254	1717	2,196				
Toplam	3850,987	1722					

Tablo 4.31 incelendiğinde $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik bakış açıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(5,1717)}=7,353;p<.05;\eta^2=,021$). Bu sonuç öğretmenlerin materyal kullanımını alt boyutundan aldıkları puanların branşlara göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi

sonucunda (Levene Değeri=2,900;p=,013) varyansların homojen olmadığı yani eşit dağılmadığı görülmüştür. Varyansların eşit dağılmadığında kullanılan Tamhane testi kullanılmıştır. Sanatsal/sportif branşlar; sayısal branşlar ile, sayısal branşlar; sözel branşlar ve eşit ağırlık branşlar ile materyal kullanımı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

4.2.4 Dördüncü alt probleme ait bulgular

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretime yönelik tutumları; cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.32 de listelenmiştir.

Tablo 4.32: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Erkek	634	9,97	1,52	-5,36	,34
Kadın	1151	10,36	2,64		

Tablo 4.32 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 634’ü erkek, 1151’i ise kadın öğretmenden oluşmaktadır. Erkek öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumlarının puan ortalamaları $\bar{X}=9,97$ ve kadın öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumlarının puan ortalamaları ise 10,36 dır. Kadın ve erkek öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutum toplam puanların ortalaması ele alındığında olumsuz yönde eğilim vardır diyebiliriz. Kadın ve erkek öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, $p>.05$ den olduğu için, varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin katılımına yönelik bakış açıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretime yönelik tutumları; yaş aralığına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.33 ve tablo 4.34 de listelenmiştir.

Tablo 4.33: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.

Yaş Aralığı	N	\bar{X}	Ss	Sh
A.21-30	119	8,28	3,93	,36
B.31-40	638	8,96	3,99	,15
C.41-50	651	8,75	3,93	,15
D.50 ve üzeri	377	8,80	3,99	,20
Toplam	1785	8,80	3,96	,09

Tablo 4.33 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 119 tanesi 21-30 yaş aralığında, 638 tanesi 31-40 yaş aralığında, 651 tanesi 41-50 yaş aralığında ve 377 tanesi ise 50 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik toplam tutum puanlarının ortalamaları ele alındığında 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin tutum ortalamaları $\bar{X}=8,28$ olduğu, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=8,96$ olduğu, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=8,75$ olduğu ve 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=8,80$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına göre toplam tutum puanlarının genel ortalamasına ($\bar{X}=8,80$) göre olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.34: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	50,493	3	16,831	1,068	,361
Grup İçi	28062,745	1781	15,757		
Toplam	28113,238	1784			

Tablo 4.34 incelendiğinde, $p>.05$ olduğundan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumları ile yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir($F_{(3,1781)}=1,068;p>.05$).

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretime yönelik tutumları; eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.35 ve tablo 4.36 de listelenmiştir.

Tablo 4.35: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sh
A.Ön Lisans	54	10,00	4,48	,61
B.Lisans	1576	8,64	3,85	,09
C.Yüksek Lisans	147	9,92	4,69	,38
D.Doktora	8	12,00	3,81	1,34
Toplam	1785	8,80	3,96	,09

Tablo 4.35 incelendiğinde ön lisans mezunu 54 öğretmen, lisans mezunu 1576 öğretmen, yüksek lisans mezunu 147 öğretmen ve doktora mezunu 8 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutum puanlarının ortalamalarına göre, ön lisans $\bar{X}=10,00$ olduğu, lisans $\bar{X}=8,64$ olduğu, yüksek lisans $\bar{X}=9,92$ olduğu ve doktora $\bar{X}=12,00$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutum puanları ortalamaları ele alındığında ($\bar{X}=8,80$) olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.36: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	381,805	3	127,268	8,174	,014	,000	B-C
Grup İçi	27731,433	1781	15,571				
Toplam	28113,238	1784					

Tablo 4.27 incelendiğinde, $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir($F_{(3,1781)}=8,174;p<.05;\eta^2=,014$). Bu sonuç öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi eğitim durumları arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=8,202;p=,000) varyansların homojen olmadığı yani eşit dağılmadığı görülmüştür. Varyansların eşit olmadığı kullanılarak Tamhane Testi yapılmıştır. Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretime yönelik tutumları; mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.37 ve tablo 4.38 de listelenmiştir.

Tablo 4.37: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutunun Kıdem Yılına Göre Dağılımı.

Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss	Sh
A.1-5 yıl	82	8,84	4,45	,49
B.6-10 yıl	262	9,14	4,00	,24
C.11-15 yıl	354	8,51	3,62	,19
D.16-20 yıl	333	8,95	4,28	,23
E.21 ve üzeri	754	8,76	3,91	,14
Toplam	1785	8,80	3,96	,09

Tablo 4.38 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip 82 öğretmen, 6-10 yıl kıdeme sahip 262 öğretmen, 11-15 yıl kıdeme sahip 354 öğretmen, 16-20 yıl kıdeme sahip 333 öğretmen ve 21 ve üzeri kıdeme sahip 754 öğretmen çalışmada yer almıştır. Kıdem yıllarına göre tutum puanlarının ortalamaları ele alındığında, 1-5 yıl aralığında $\bar{X}=8,84$ olduğu, 6-10 yıl aralığında $\bar{X}=9,14$ olduğu, 11-15 yıl aralığında $\bar{X}=8,51$ olduğu 16-20 yıl aralığında $\bar{X}=8,95$ ve 21 ve üzeri yıl aralığında $\bar{X}=8,76$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumlarının toplam puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=8,80$) ele alındığında olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.38: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	68,482	4	17,121	1,087	,361
Grup İçi	28044,756	1780	15,755		
Toplam	28113,238	1784			

Tablo 4.20 incelendiğinde, $p>.05$ olduğundan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik bakış açıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir($F_{(4,1780)}=1,087;p>.05$).

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki tutumlarına yönelik bakış açıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Branşlar ANOVA yapılırken analizin daha doğru sonuçlar vermesi için katılımcı sayısı az olan branşlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle 15’den az katılımcı olan branşlar çıkarılmıştır. Ayrıca branşlar ANOVA yapılırken Sanatsal/Sportif branşlar, Sayısal branşlar, Sözel branşlar, Mesleki branşlar, Eşit ağırlık branşlar ve Yabancı dil branşlar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.39 ve Tablo 4.40 da listelenmiştir.

Tablo 4.39: Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.

Branş	N	\bar{X}	Ss	Sh
A-Sanatsal/Sportif	120	7,44	3,62	,33
B-Sayısal	390	9,00	3,85	,19
C-Sözel	541	8,85	4,04	,17
D-Mesleki	59	7,44	3,52	,45
E-Yabancı dil	154	9,48	4,31	,34
F-Eşit Ağırlık	459	9,11	3,95	,18
Toplam	1723	8,86	3,98	,09

Tablo 4.39 incelendiğinde toplam altı kategoride yer alan branşlarda toplam 1723 öğretmen yer almaktadır. Sanatsal/Sportif branşlarda 120 öğretmen, Sayısal branşlarda toplam 390 öğretmen, Sözel branşlarda 541 öğretmen, Mesleki branşlarda 59 öğretmen, Yabancı dil branşlarda 154 öğretmen ve Eşit ağırlık branşlarda 459 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Genel olarak tutum alt boyutu toplam puan ortalamalarına ($\bar{X}=8,86$) göre olumsuz yönde bir eğilim vardır diyebiliriz.

Tablo 4.40: Öğretmen Branşlarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	458,684	5	91,737	5,850	,017	,000	A-B,A-C,A-E,A-F,D-E
Grup İçi	26925,145	1717	15,682				
Toplam	27383,829	1722					

Tablo 4.40 incelendiğinde $p < .05$ olduğundan öğretmenlerin tutuma yönelik bakış açıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(5,1717)}=5,850; p < .05; \eta^2=,017$). Bu sonuç öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanların branşlara göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri= $,933; p=,458$) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit dağıldığında kullanılan Scheffe testi kullanılmıştır. Sanatsal/sportif branşlar; sayısal, sözel, yabancı dil, eşit ağırlık branşlar ile, mesleki branşlar; yabancı dil branşlar ile tutum alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

4.2.5 Beşinci alt probleme ait bulgular

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları; cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.41 de listelenmiştir.

Tablo 4.41: Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları cinsiyete göre dağılımı.

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Erkek	634	7,53	3,10	-4,030	,000
Kadın	1151	8,16	3,26		

Tablo 4.41 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 634’ü erkek, 1151’i ise kadın öğretmenden oluşmaktadır. Erkek öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları puan ortalamaları $\bar{X}=7,53$ ve kadın öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları puan ortalamaları ise $\bar{X}=8,16$ dır. Kadın ve erkek öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, $p < .05$ den olduğu için, varyansların eşit olmadığı kabul edilmiştir. Öğretmenlerin veli katısına yönelik bakış açıları ile cinsiyet arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları; yaş aralığına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.42 ve tablo 4.43 de listelenmiştir.

Tablo 4.42: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutunun Yaş Aralığına Göre Dağılımı.

Yaş Aralığı	N	\bar{X}	Ss	Sh
A.21-30	119	8,00	3,16	,28
B.31-40	638	7,84	3,30	,13
C.41-50	651	7,84	3,16	,12
D.50 ve üzeri	377	8,22	3,20	,16
Toplam	1785	7,93	3,22	,07

Tablo 4.42 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 119 tanesi 21-30 yaş aralığında, 638 tanesi 31-40 yaş aralığında, 651 tanesi 41-50 yaş aralığında ve 377 tanesi ise 50 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları yaş aralığına göre toplam puanlarının ortalamaları ele alındığında 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=8,00$ olduğu, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=7,84$ olduğu, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin $\bar{X}=7,84$ olduğu ve 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=8,22$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına göre toplam veli katısı puanlarının genel ortalamasına ($\bar{X}=7,93$) göre olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.43: Öğretmenlerin Yaş Aralıklarının Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	42,068	3	14,023	1,351	,256
Grup İçi	18482,029	1781	10,377		
Toplam	18524,097	1784			

Tablo 4.43 incelendiğinde, $p>.05$ olduğundan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katısına yönelik bakış açıları ile yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir($F_{(3,1781)}=1,351;p>.05$).

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları; eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.44 ve tablo 4.45 de listelenmiştir.

Tablo 4.44: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sh
A.Ön Lisans	54	9,72	3,08	,41
B.Lisans	1576	7,93	3,19	,08
C.Yüksek Lisans	147	7,29	3,38	,27
D.Doktora	8	7,25	1,83	,64
Toplam	1785	7,93	3,22	,07

Tablo 4.44 incelendiğinde ön lisans mezunu 54 öğretmen, lisans mezunu 1576 öğretmen, yüksek lisans mezunu 147 öğretmen ve doktora mezunu sekiz öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları toplam puanlarının ortalamalarına göre, ön lisans $\bar{X}=9,72$ olduğu, lisans $\bar{X}=7,93$ olduğu, yüksek lisans $\bar{X}=7,29$ olduğu ve doktora $\bar{X}=7,25$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları toplam puanları ortalamaları ele alındığında($\bar{X}=7,93$) olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.45: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	235,661	3	78,554	7,650	,013	,000	A-B,A-C
Grup İçi	18288,437	1781	10,269				
Toplam	18524,097	1784					

Tablo 4.45 incelendiğinde, $p<.05$ olduğundan öğretmenlerin veli katısına yönelik bakışları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir($F_{(3,1781)}=7,650;p<.05;\eta^2=,013$). Bu sonuç öğretmenlerin veli katısı alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi eğitim durumları arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri=1,749;p=,155) varyansların homojen olduğu yani eşit dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olduğunda kullanılan Scheffe Testi yapılmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katısına yönelik bakış açıları; mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.46 ve tablo 4.47 de listelenmiştir.

Tablo 4.46: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.

Kıdem Yılı	N	M	Ss	Sh
A.1-5 yıl	82	8,39	3,40	,37
B.6-10 yıl	262	7,54	3,24	,20
C.11-15 yıl	354	8,03	3,24	,17
D.16-20 yıl	333	7,84	3,25	,17
E.21 ve üzeri	754	8,01	3,16	,11
Toplam	1785	7,93	3,22	,07

Tablo 4.46 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip 82 öğretmen, 6-10 yıl kıdeme sahip 262 öğretmen, 11-15 yıl kıdeme sahip 354 öğretmen, 16-20 yıl kıdeme sahip 333 öğretmen ve 21 ve üzeri kıdeme sahip 754 öğretmen çalışmada yer almıştır. Kıdem yıllarına göre veli katkısı puanlarının ortalamaları ele alındığında, 1-5 yıl aralığında $\bar{X}=8,39$ olduğu, 6-10 yıl aralığında $\bar{X}=7,54$ olduğu, 11-15 yıl aralığında $\bar{X}=8,03$ olduğu 16-20 yıl aralığında $\bar{X}=7,84$ ve 21 ve üzeri yıl aralığında $\bar{X}=8,01$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katısına bakışları toplam puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=7,93$) ele alındığında olumsuz yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.47: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	67,286	4	16,821	1,622	,166
Grup İçi	18456,812	1780	10,369		
Toplam	18524,097	1784			

Tablo 4.47 incelendiğinde, $p > .05$ olduğundan öğretmenlerin veli katkısına yönelik bakış açıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F_{(4,1780)}=1,622; p > .05$).

“Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katkısına yönelik bakış açıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin verileri analiz etmek için ANOVA yapılmıştır. Branşlar ANOVA yapılırken analizin daha doğru sonuçlar vermesi için katılımcı sayısı az olan branşlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle 15’den az katılımcı olan branşlar çıkarılmıştır. Ayrıca branşlar ANOVA yapılırken Sanatsal/Sportif branşlar, Sayısal branşlar, Sözel branşlar, Mesleki branşlar, Eşit ağırlık branşlar ve Yabancı dil branşlar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.48 ve Tablo 4.49 da listelenmiştir.

Tablo 4.48: Öğretmenlerin Veli Katkısı Alt Boyutuna Yönelik Bakış Açılarının Branşlara Göre Dağılımı.

Branş	N	\bar{X}	Ss	Sh
A-Sanatsal/Sportif	120	7,21	3,10	,28
B-Sayısal	390	7,04	2,71	,13
C-Sözel	541	8,12	3,26	,14
D-Mesleki	59	5,81	2,42	,31
E-Yabancı dil	154	7,45	3,07	,24
F-Eşit Ağırlık	459	9,39	3,14	,14
Toplam	1723	8,01	3,20	,07

Tablo 4.48 incelendiğinde toplam altı kategoride yer alan branşlarda toplam 1723 öğretmen yer almaktadır. Sanatsal/Sportif branşlarda 120 öğretmen, Sayısal branşlarda toplam 390 öğretmen, Sözel branşlarda 541 öğretmen, Mesleki branşlarda 59 öğretmen, Yabancı dil branşlarda 154 öğretmen ve Eşit ağırlık branşlarda 459 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Genel olarak veli katkısı alt boyutu toplam puan ortalamalarına ($\bar{X}=8,01$) göre olumsuz yönde bir eğilim vardır diyebiliriz.

Tablo 4.49: Öğretmen Branşlarının Veli Katkısı Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması.

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1658,930	5	331,786	35,429	,094	,000	A-D,A-F,B-C,B-D,B- F,C-D,C-F,E-F
Grup İçi	16079,582	1717	9,365				
Toplam	17738,512	1722					

Tablo 4.49 incelendiğinde $p < .05$ olduğundan öğretmenlerin tutuma yönelik bakış açıları ile branşları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(5,1717)}=35,429; p < .05; \eta^2 = ,094$). Bu sonuç öğretmenlerin veli katkısı alt boyutundan aldıkları puanların branşlara göre değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliğin hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için öncelikle varyans eşleşliği testi yapılmış ve Levene Testi sonucunda (Levene Değeri= $7,884; p = ,000$) varyansların homojen olmadığı yani eşit dağılmadığı görülmüştür. Varyansların eşit dağıldığında kullanılan Tamhane testi kullanılmıştır. Sanatsal/sportif branşlar; mesleki ve eşit ağırlık branşlar ile, sayısal branşlar; sözel, mesleki ve eşit ağırlık branşlar ile, sözel branşlar; mesleki ve eşit ağırlık branşlar ile, yabancı dil branşlar ise eşit ağırlık branşlar ile veli katkısı alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmanın verilerine ait bulguların sonuç ve tartışma önerilerine yer verilmiştir. Küresel salgın süreci ile birlikte geçilen çevrimiçi öğretim sürecinde öğretmenlerin gözünden çevrimiçi öğretim beş farklı alanda değerlendirmelerine yer verilmiştir. Bunlar;

1. Çevrimiçi öğretimde sorun çözme becerileri,
2. Çevrimiçi öğretimde öğrencilerin derse katılımları,
3. Çevrimiçi öğretimde materyal kullanma,
4. Çevrimiçi öğretimde öğretmenlerin tutumları,
5. Çevrimiçi öğretimde velilerin katkısıdır.

Her alan çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine, yaş aralığına, mesleki kıdemine, eğitim durumuna ve branşlarına göre ayrı ayrı analiz edilmiştir.

5.1 Sonuçlar

5.1.1 Birinci alt probleme ait sonuçlar

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları cinsiyete, yaş aralığına, eğitim durumuna, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme becerilerine bakışları cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülürken, yaş aralıklarına, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve branşlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaş aralıkları arttıkça sorun çözme becerilerinin de arttığı görülmektedir.

Cinsiyet

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Araştırmaya katılan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre sorun çözme alt boyutunda, toplam puana göre kendilerini daha yeterli görmektedir.

Bu durum erkek öğretmenlerin teknik becerilerinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yaş Aralığı

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak yaş aralıklarına göre farklılaşmaktadır.
- Yaş aralıkları, yani öğretmenlerin yaşları arttıkça çevrimiçi öğretim sürecinde sorun çözmeye karşı bakışları olumlu yönde değişmektedir.
- Bu eğilim özellikle 30'lu yaşlarda diğer yaşlara göre daha fazladır. Bu durum bu yaş grubu öğretmenlerin dijital çağda doğmuş olmaları ve teknolojik araç gereçlere aşina olmaları ile açıklanabilir.
- 51 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerde çevrimiçi öğretimde sorun çözmeye bakışları toplam puana göre olumlu yönde olsa da, diğer yaş aralıklarından daha az olduğu görülmektedir.

Bu durum öğretmenlerin yaşları arttıkça sorun çözme becerilerinin 50'li yaşlara kadar arttığını ancak 50'li yaşlardan sonra olumlu yönde olsa da azaldığını göstermektedir. Yaşla birlikte öğretmenlikteki deneyimleri de artmakta ve bu deneyim onların sorun çözmeye karşı bakışlarının olumlu yönde olmasını sağlamaktadır.

Eğitim Durumu

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça çevrimiçi öğretimde sorun çözmeye bakışları da olumlu yönde artmaktadır.
- Özellikle doktora mezunu öğretmenlerin sorun çözmeye bakışları diğer eğitim seviyelerine göre çok daha ileri düzeydedir.

Bu durum öğretmenlerin hayatın her aşamasında eğitimin ne kadar önemli olduğunun anlaşılması bakımından da önemlidir. Bu sonuç öğretmenlerin meslek hayatlarına paralel olarak eğitim hayatlarının devam etmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdem

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme becerilerine bakışları genel olarak sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanlara göre birbirine yakın iken, özellikle

mesleğine yeni başlayan genç öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında diğer kıdeme sahip öğretmenlerle aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

- 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ise çevrimiçi öğretimde sorun çözme becerileri olumlu yönde olsa da, diğer kıdemlere sahip öğretmenlerden daha azdır.

Bu durum öğretmenlerin çalışmaları gereken sürelerin yarısından itibaren sorun çözme becerilerin de, toplam sorun çözme puanlarına göre olumlu yönde bir eğilim olsa da, azalmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Branşlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak branşlara göre farklılaşmaktadır.
- Özellikle sanatsal/sportif branşların sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanlar en az, yabancı dil branşlarının sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması en fazladır. Bu durum beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi branş öğretmenlerinin teknik yeterliliklerinin yetersiz, İngilizce, Almanca gibi branşların ise yaşanan teknik sorunlara çözüm ararken dil bilmenin avantajı ile daha fazla çözüme ulaşabildikleri ve bu nedenle sorun çözme alt boyutundan aldıkları toplam puanın en fazla çıkması şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Özdoğru (2020) COVID-19 sürecinde özel yetenekli öğrencilerin gözünden öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerini belirlemek istediği çalışmasında, özellikle kullanılan programların dillerinin öğretmenler tarafından bilinmemesi öğretmenleri zorlasa da, gerek teknoloji kullanma becerilerini geliştirme çabası içinde olmaları ya da başkalarından yardım alarak sorunları kendi başlarına çözmeleri çalışmamızdaki verilerle örtüşmektedir. Baki ve Çelik (2021) yaptıkları çalışmada ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ders işlerken uzaktan eğitimde kullanılan programları ve bilgisayarda oluşan teknik sorunları çözmekte ilk başlarda zorlansalar da kullanılan programın içeriğini ve oluşan teknik sorunları kendi çabalarıyla öğrenerek çözdükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmamıza katılan öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin olumlu yönde eğilim göstermesiyle uyumludur. Canpolat ve Yıldırım (2021) ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitimde deneyimlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin bu süreçte teknoloji kullanma becerilerinin artması ve buna paralel olarak da uzaktan eğitim esnasında oluşan teknik sorunları çözme becerilerinin olumlu yönde arttığı bulgusu çalışmamızla uyumludur. Adak (2021) Bilişim

Teknolojileri öğretmenlerinin bu süreçte alan itibariyle en az sorun yaşayan branş olduğu bulgusu, çalışmamızdaki branş bazında sorun çözme alt boyutu toplam puan ortalamasında ($\bar{X}=13,93$) en yüksek Bilişim Teknolojileri branşının çıkmasıyla uyumludur.

5.1.2 İkinci alt probleme ait sonuçlar

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımına yönelik bakış açıları cinsiyete, yaş aralığına, eğitim durumuna, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımına bakışları cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülürken, yaş aralıklarına, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve branşlarına göre farklılaştığı görülmüştür.

Cinsiyet

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde öğrenci katılımı alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci katılımına yönelik bakışları toplam puanına göre az da olsa daha olumludur ancak olumsuz yöndedir.

Bu durum kadın ve erkek öğretmenlere göre çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılım konusunda olumsuz yönde bir eğilim olsa da, kadın öğretmenlere göre öğrencilerin derse katılımı daha iyi düzeydedir şeklinde yorumlanabilir.

Yaş Aralıkları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde öğrenci katılımı alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak yaş aralıklarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu toplam puanlarına göre olumsuz yönde bir eğilim olduğu görülmektedir.
- Yaş Aralıkları ele alındığında yaş aralıkları, yani öğretmenlerin yaşları arttıkça çevrimiçi öğretim sürecinde öğrenci katılımına yönelik bakışları olumlu yönde değişmektedir.

Bu durum öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleki deneyimlerinin de buna paralel olarak olumlu yönde ilerlediği, öğrencileri çevrimiçi öğretimde derse katılımı sağlama konusunda kendilerinden yaşça küçük öğretmenlere göre daha deneyimli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Durumu

- Araştırmaya katılan ęretmenlerin evrimii ęretimde ęrenci katılımı alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- retmenlerin ęrenci katılımı alt boyutu toplam puanlarına göre olumsuz yönde bir eğilim olduğu görülmektedir.
- Özellikle doktora ve n lisans mezunu ęretmenlerin ęrenci katılımına yönelik bakışları diğer eğitim seviyelerine göre çok daha ileri düzeydedir.

Bu durum özellikle n lisans mezunu ęretmenlerin kıdemli ve deneyimli ęretmenler olması nedeniyle ęrencilerin derse katılımları konusunda daha etkili oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdem

- Araştırmaya katılan ęretmenlerin evrimii ęretimde ęrenci katılımı alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.
- retmenlerin ęrenci katılımı alt boyutu toplam puanlarına göre olumsuz yönde bir eğilim olduğu görülmektedir.
- retmenlerin evrimii ęretimde ęrenci katılımına yönelik bakışları alt boyutundan aldıkları puanlar birbirine yakın iken, özellikle mesleklerinin ilk 10 yılında aynı düzeydedir. 15. yıldan itibaren ęrenci katılımına yönelik bakış açıları olumlu yönde eğilim göstermektedir.

Bu durum ęretmenlerin ęrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre olumsuz yönde bir eğilim olsa da, mesleki kıdemleri arttıa ęrencilerin katılımına yönelik bakış açılarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Branşlar

- Araştırmaya katılan ęretmenlerin evrimii ęretimde ęrenci katılımı alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak branşlara göre farklılaşmaktadır.
- retmenlerin ęrenci katılımı alt boyutu toplam puanlarına göre olumsuz yönde bir eğilim olduğu görülmektedir.
- Özellikle mesleki branşları ęrenci katılımı toplam puanlarına göre en az ortalamaya sahip oldukları, Eşit ağırlık grubu ęretmenlerin ise ęrenci katılımı toplam puanlarına göre en fazla ortalamaya sahip oldukları görülse de genel ortalamanın altında kaldığı görülmüştür.

Bu durum sağlık/sağlık hizmetleri branşı, makine ve tasarım teknolojisi gibi branşların teorik derslerin yanında uygulama ağırlıklı bir müfredatı oldukları için öğrencilerin bu derse katılımlarda isteksiz davranmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve tarih gibi eşit ağırlık branşların müfredatlarının ise daha çok teorik olması ve çevrimiçi derslerde uygulanma kolaylığı bu derslere öğrenci katılımının daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin bu sürece daha etkin katılma eğiliminde olmaları sınıf öğretmenlerinin toplam puanlarının olumsuz yönde olsa da daha fazla çıkmasının nedeni olarak yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Sayđı (2021) yaptığı çalışmada çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin derse katılma oranları yetersizdir, kısmen derse katılma oranları ise %70'dir, Avcı ve Akdeniz (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılma oranlarının dűřük olduğu ya da derse geç girdikleri bulguları çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik toplam puanlarının ortalamasıyla uyumludur. Tican ve Gokođlu (2021)yaptıkları çalışmada matematik öğretmenlerinin uzaktan işlenen matematik dersinde öğrenci katılımının az olduğu, katılımı arttırmak için velilerle görűmeleri yaptıkları veya gelmeyen öğrencinin aranarak derse katılmasının sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Baki ve elik (2021) genel olarak örgűn eğitimde derse katılan ve istekli olan öğrencilerin uzaktan eğitime de katıldıkları, ilgisiz öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılımda da isteksiz oldukları, genel olarak da ders ile ilgili değerlendirme yapılmamasının öğrencilerin derse katılmasında isteksizlik oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik toplam puanlarının ortalamasıyla uyumludur. Uzaktan eğitimde öğrenci katılımını arttırmak için Canpolat ve Yıldırım (2021)derse katılan öğrencilerin ödüllendirilmesi, öğrencilere dönű verilmesi ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurulması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Kaplan ve Gülden (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin derse devamları konusunda sorunlar yaşansa da, bu sorunun şubeler ev branşlara göre farklılaştığı, bazı şubelerde ve branşlarda öğrencilerin katılımının çok iyi olduğu, bazılarında az olduğu bulgusu, çalışmamızdaki branşlardan bazılarında öğrencilerin derse katılım alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının dűřük bazılarının yüksek olmasıyla uyumludur. Özellikle öğrenciler uygulama ağırlıklı meslek derslerinde derse katılımda isteksiz davranmaktadır. Bakırcı ve diğerleri (2021)öğrenciler bu sürece derse katılmakta isteksiz davranmışlardır. Kızıltaş (2021) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derse devamlarının akademik açıdan önemlidir. Adak (2021) öğrenciler derse katılmadıkları ve bunun nedeninin de derse devam

zorunluluğunun olmaması bulgusu çalışmamıza katılan öğretmenlerin gerek kıdemlerine göre gerekse de eğitim düzeylerinde öğrenci katılımı alt boyutuna yönelik almış oldukları toplam puan ortalamalarının olumsuz yönde eğilimli olmasıyla uyumludur. Yürek (2021) uzaktan eğitimin olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkileri de olmuştur. Öğrencilerin eğitimden kopmayarak derse olan katılımları uzaktan eğitim sürecinde de artmıştır. Bu durum özellikle okulöncesi öğrencilerinin derse katılımında istekli olduklarını göstermektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre en fazla puanın okul öncesi öğretmenliği branşına ait olmasıyla uyumludur. Şentürk ve diğerleri (2021) öğrenciler derse fiziki olarak katılmadıkları gibi katılanlarda derse katılım göstermemektedir.

5.1.3 Üçüncü alt probleme ait sonuçlar

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları cinsiyete, yaş aralığına, eğitim durumuna, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde materyal kullanımına yönelik bakışları cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülürken, yaş aralıklarına, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve branşlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaş aralıkları arttıkça sorun çözme becerilerinin de arttığı görülmektedir.

Cinsiyet

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde materyal kullanma alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Araştırmaya katılan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre materyal kullanmaya yönelik bakışları toplam puanına göre daha etkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durum kadın öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecinde materyal kullanma konusunda erkeklerden daha etkinler şeklinde yorumlanabilir.

Yaş Aralıkları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde materyal kullanma alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak yaş aralıklarına göre farklılaşmaktadır.
- Bu fark özellikle 31-40 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasındadır.

- Öğretmenlerin materyal kullanma alt boyutu toplam puanlarına göre olumlu yönde bir eğilim olduğu görülmektedir.

Bu durum öğretmenlerin yaşları arttıkça çevrimiçi öğretim sürecinde materyal kullanma istekleri eğilimi olumlu yönde olsa da, azalmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Durumu

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde materyal kullanma alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin materyal kullanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında ortalamaların birbirine çok yakın ve olumlu yönde bir eğilim olduğu görülmektedir.

Bu durum öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecinde materyal kullanma konusunda birbirlerine yakın düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdem

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde materyal kullanma alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin materyal kullanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında olumlu yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.
- Bu farklılaşma mesleklerinin 15. yılından itibaren başlamaktadır.

Bu durum öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça materyal kullanımına yönelik bakış açıları alt boyutundan aldıkları puanlar birbirine çok yakın olsa da azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Branşlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde materyal kullanımı alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak branşlara göre farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin materyal kullanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında olumlu yönde bir eğilim olduğu söylenebilir.

- Sayısal branş öğretmenlerinin materyal kullanma alt boyutundan aldıkları puanlar en az, Sanatsal/sportif branş öğretmenlerinin materyal kullanma alt boyutundan aldıkları puanlar en fazladır.

Bu durum öğretmenlerin genel olarak çevrimiçi öğretim sürecinde derslerinde materyal bulmakta, materyal tasarlamakta ve materyal kullanmakta zorlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Ünay ve diğerleri (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler en çok materyal bulmakta zorlansalar da, gerek internetten buldukları gerekse de kendi yaptıkları dijital içerikleri öğrencilere ulaştırmakta sorun yaşamamışlardır. Zan (2021) Kimya öğretmenleri derse başlamadan etkinlik ve z kitap hazırlığı, konuyla ilgili görsel içerik ve video hazırlıkları yapar, öğrenciye dijital ortamları kullanarak ulaştırır bulgusu çalışmanın materyal kullanımı alt boyutundan alınan toplam puanlarla örtüşmektedir. Tican ve Gökoğlu (2021)uzaktan eğitimde yapılan ortaokul matematik dersi verimli olmamakta. Öğretmen dersi ilgi çekici hale getirmek için materyal bulmakta zorlanmakta bulgusu çalışmadaki öğretmenlerin materyal kullanma alt boyutundan elde edilen olumlu yönde eğilimle uyuşmamaktadır. Baki ve Çelik (2021)öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde eğitimi daha etkili hale getirmek için dijital materyal kullanmışlar ancak öğretmenin görev yaptığı okula göre bu durum farklılaşmıştır bulgusu, çalışmada materyal kullanımı alt boyutundan branşlar bazında farklılaşmasıyla uyumludur. Kaplan ve Gülden (2021) öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde mutlaka materyallerle desteklenmelidir. Adak (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çok farklı içeriklerde materyallere ulaşması uzaktan eğitimin olumlu kazanımlarıdır bulgusu materyal kullanımı alt boyutundan alınan puanlarla uyumludur. Çalışmada özellikle Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ortalaması yüksektir. Akıncı (2021) uzaktan eğitimde içeriklerin görselleştirilmesi ve öğrencilerin dikkatini çekecek materyaller kullanılması gerekmektedir. Özgül ve diğerleri (2020) uzaktan eğitimde Türkçe dersinde ders materyali olarak EBA içerikleri yeterli ve etkili olmuştur. Bu durum materyal kullanma alt boyutundan branşlar bazında Türkçe ve diğer branşların toplam puanlarıyla uyumlu ve olumlu yöndedir. Erpay (2021) uzaktan eğitimde öğretmenler en çok dijital içerikleri ve yardımcı kaynakları tercih etmişlerdir bulgusu da çalışmada bulguları ile uyumludur. Susam ve diğerleri (2021) uzaktan eğitimle yapılan hayat bilgisi dersinde sunum ve video gibi materyaller daha etkilidir.

5.1.4 Dördüncü alt probleme ait sonuçlar

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki tutumları; cinsiyete, yaş aralığına, eğitim durumuna, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme becerilerine bakışları cinsiyetlerine, yaşa aralıklarına, kıdem yıllarına göre farklılaşmadığı görülürken, eğitim durumlarına ve branşlarına göre farklılaştığı görülmüştür.

Cinsiyet

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna bakışları olumsuz yönde eğilim gösterdiği söylenebilir.
- Araştırmaya katılan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çevrimiçi öğretime bakışları tutum alt boyutundan aldıkları toplam puanına göre kendilerini daha yeterli görmektedir.

Bu durum kadın öğretmenlerin COVID-19 küresel salgın nedeniyle uygulanan çevrimiçi öğretimi erkek öğretmenlere göre daha etkili buluyorlar şeklinde yorumlanabilir.

Yaş Aralıkları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak yaşa aralığına göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları toplam puanlar olumsuz yönde eğilim gösterdiği söylenebilir.

Bu durum öğretmenlerin COVID-19 küresel salgın sürecinde uygulanan çevrimiçi öğretime karşı tutumlarının yaş aralıklarına göre az da olsa etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Durumu

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna bakışları olumsuz yönde eğilimi olduğu söylenebilir.

- Bu fark lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında daha fazladır ancak doktora mezunu öğretmenlerin çevrimiçi öğretime karşı tutumları en fazladır.

Bu durum farklı eğitim kademesinden mezun olan öğretmenlerin COVID-19 küresel salgın sürecinde uygulanan çevrimiçi öğretimi etkisiz bulsa da, en son mezun oldukları eğitim durumlarının çevrimiçi öğretimde karşı tutumlarının belirginleşmesinde etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdem

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna bakışları olumsuz yönde eğilim olduğu söylenebilir. Ancak ortalama puanlar birbirine çok yakındır.

Bu durum öğretmenlerin COVID-19 küresel salgın sürecinde uygulanan çevrimiçi öğretimde karşı tutumları mesleki kıdemlerine göre değişmemektedir şeklinde yorumlanabilir.

Branşlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutuna yönelik bakışları olumsuz yönde eğilim göstermekte ve istatistiksel olarak branşlara göre farklılaşmaktadır.
- Sanatsal/sportif branş öğretmenleri ve mesleki branş öğretmenlerinin tutum alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamaları en az, yabancı dil branş öğretmenlerinin tutum alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamaları en fazladır.
- Sanatsal/sportif branşlar ile mesleki branşların çevrimiçi öğretimde etkisiz bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanlara bakıldığında her ne kadar farklılaşma olsa da, birbirlerine yakın ve olumsuz yönde bir eğilim olduğu görülmek. Bu durum öğretmenlerin genel olarak çevrimiçi öğretim sürecinde uygulanan eğitimi etkisiz buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Kurt ve diğerleri (2021) uzaktan eğitim iletişim ve etkileşimi sağlamada önemli katkıları olmuştur bulgusu ve Arslan ve diğerleri

(2021) uzaktan eğitim uygulamaları verimli olmuştur bulgusu çalışmaya katılan öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasıyla uyumlu değildir. Zan (2021) kimya dersindeki ünitelerin ve kazanımların işlenmesi zor bulgusu çalışmamıza katılan öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanlara ve çalışmaya katılan kimya öğretmenlerinin tutum alt boyutundan aldıkları puanla uyumludur. Kaplan ve Gülden (2021) uzaktan eğitimde öğrencilerin Türkçe dersinde motivasyonlarının düşük olmasına rağmen, azda olsa bazı öğretmenlere göre bazı sınıf ve şubelerde öğrenci motivasyonu olumlu seyrettiği görülmüştür ancak; Karakuş ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimle yapılan türkçe dersinin velilere göre verimli işlenmediğini ortaya koymaktadır. Küçük kırmızı (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışları orta düzeydedir bulgusu çalışmaya katılan bazı branşların uzaktan eğitimde tutum alt boyutundan aldıkları puanın olumsuz yönde eğilim olsa da, orta düzeye yakın olmasıyla uyumludur. Adak (2021) öğrenciler uzaktan eğitim sürecine çabuk uyum sağladılar, uyum sağlamakta zorlananlar ise kısa zamanda uzaktan eğitime adapte oldular bulgusu çalışmadaki tutum alt boyutu puanlarıyla uyumlu değildir. Kütükcü (2020) ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum seviyeleri orta düzeydedir ve cinsiyet, yaş ve öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır bulgusu çalışmaya katılan öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları puanlar, cinsiyet ve yaş aralıkları değişkenleri farklılaşmamaktadır bulgusuyla uyumludur. Bozkurt (2020) öğretmen adaylarının teknoloji kabul düzeyleri ve uzaktan eğitime karşı tutumları orta düzeydedir ve olumlu yönlü bir eğilim vardır. Deniz (2021) öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve hizmet yıllarının uzaktan eğitim sürecini etkilediği bulgusu çalışmaya katılan öğretmenlerin tutum alt boyutundan aldıkları cinsiyet ve kıdem yılı puanları ile uyumludur. Küçükler (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları olumsuzdur bulgusu çalışmaya katılan öğretmenlerin tutum alt boyutundan alınan puanlarla uyumludur. Aras (2019) akademisyenlerin ve öğrencilerin yarıdan fazlası uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi değiller ancak uzaktan eğitim, eğitim sistemimize uyarlanacaktır. Birhan (2021) uzaktan eğitim yüz yüze eğitime entegre edilmeli ancak sadece uzaktan eğitim ile yapılan fen bilgisi dersi yüz yüze yapılan uzaktan eğitim dersine göre daha az başarılıdır bulgusu çalışmadaki tutum alt boyutundan alınan toplam puanlar ve fen bilimleri özelinde alınan puanlarla uyumludur. Shaikh (2021) uzaktan eğitim süreci yoğun ve öğretmenlerin moralini bozucu bir süreçtir. Susam ve diğerleri (2021) uzaktan eğitim yoluyla yapılan hayat bilgisi dersi öğrenciler açısından yaparak yaşayarak işlenemediği için verimsiz geçmektedir.

5.1.5 Beşinci alt probleme ait sonuçlar

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katkısına yönelik bakış açıları cinsiyete, yaş aralığına, eğitim durumuna, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısına yönelik bakışları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve branşlara göre farklılaşmadığı görülürken, yaş aralıklarına, mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Cinsiyet

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısı alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısı alt boyutuna bakışları olumsuz yönde eğilim göstermektedir.
- Araştırmaya katılan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çevrimiçi öğretimde veli katkısına bakışları toplam puanına göre kendilerini daha yeterli görmektedir.

Bu durum kadın öğretmenlerin velilerle daha iyi ilişkiler kurdukları, velileri sürecin içine dâhil etmekte daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yaş Aralıkları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısı alt boyutuna bakışları istatistiksel olarak yaşa aralığına göre farklılaşmamaktadır.
- 50 ve üzeri yaş aralığına sahip öğretmenlerin veli katkısı alt boyutundan aldıkları puan en fazla olması, bu yaş grubu öğretmenlerin velilerle daha iyi iletişim kurdukları şeklinde yorumlanabilir.
- Öğretmenlerin veli katkısı alt boyutundan aldıkları toplam puanlar olumsuz yönde eğilim göstermektedir.

Bu durum öğretmenlerin COVID-19 küresel salgın sürecinde uygulanan çevrimiçi öğretimde farklı yaşlardaki öğretmenlerin velileri eğitime destek olmaları konusunda ikna etmekte zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Durumu

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısı alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

- Bu fark önlisans ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında daha fazladır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısı alt boyutuna bakışları olumsuz yönde eğilim göstermektedir.
- Öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça çevrimiçi öğretimde velilerin öğretmenlere yardımcı oldukları görüşü azalış göstermektedir.

Bu durum farklı eğitim kademesinden mezun olan öğretmenlerin velilerle iletişim kurma ve onları sürece dâhil etme becerilerinin farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdem

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısı alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.
- Velileri en fazla sürece dâhil eden öğretmenler genellikle mesleğinin ilk 5 yılında olan öğretmenlerdir. Kıdem olarak tecrübesiz oldukları için velilerle daha fazla iletişim kurmak istemiş ya da veliler bu durumdan dolayı öğretmene daha fazla yardımcı olmak istediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu durum öğretmenlerin COVID-19 küresel salgın sürecinde uygulanan çevrimiçi öğretimde farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin velileri sürece dâhil etmekte mesleklerindeki tecrübeleri artsa da değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Branşlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısı alt boyutuna yönelik bakışları istatistiksel olarak branşlara göre farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin veli katkısı alt boyutundan aldıkları puanlara göre olumsuz yönde bir eğilim vardır.
- Mesleki branşlar veli katkısı alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması tüm faktörlerde branşlar bazında çıkan en düşük ortalamadır. Eşit ağırlık branşlarında ise veli katkısı alt boyutundan alınan toplam puanların ortalaması en fazla çıkmıştır.

Bu durum öğretmenlerin bu süreçte velilerin yardımını alamadıkları, velileri çevrimiçi öğretim sürecine dâhil etmekte zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Kurt ve diğerleri (2021) öğrenci velileri uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin derse katılımı konusunda etkili olmadıkları bulgusu

çalışmadaki öğretmenlerin veli katkısı alt boyutundan aldıkları toplam puanların olumsuz yönde olmasıyla uyumludur. Avcı ve Akdeniz (2021) öğretmenler gibi velilerde uzaktan eğitim sürecine ilk zamanlarda adapte olamadı. Gündoğdu (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğrenci velileri ile iletişim kurmakta ve velilerden geri bildirim almakta zorlandık bulgusu çalışmanın veli katkısı alt puanlarıyla uyumludur. Kaplan ve Gülden (2021) velilerin uzaktan eğitim sürecine katkıları yetersiz denecek kadar azdır bulgusu çalışmanın veli katkısı alt boyutundan alınan puanlarla uyumludur. Kızıлтаş (2021) veliler uzaktan eğitim sürecinde deneyimsiz oldukları için öğretmenlere yardımcı olamadılar bulgusu çalışmadaki veli katkısı alt boyutundan alınan puanlarla uyumlu iken, Adak (2021) velilerle uzaktan eğitim sürecinde genellikle problem yaşanmadığı, velilerin öğretmene yardımcı olduğu bulgusuyla uyumlu değildir. Şentürk ve diğerleri (2021) bu süreçte veliler öğrencilerin derse katılımı konusunda etkisiz olmaları, süreçle ilgili deneyimsiz olmaları ve öğrencilerin ödev takibini düzenli yapamamaları uzaktan eğitimin olumsuz etkisidir bulgusu çalışmadaki veli katkısı alt boyutundan alınan puanlarla uyumludur. Susam ve diğerleri (2021) veliler bu süreçte öğretmenlerle iyi iletişim kuramamış ve öğretmenlere yardımcı olmada yetersiz kalmıştır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Çevrimiçi öğretim sürecine ilişkin öneriler

- Bu çalışmada öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözmeye yönelik bakış açıları toplam puan ortalamaları; cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branşlara göre her ne kadar olumlu yönde bir eğilim gösterse de, özellikle 21 ve üzeri kıdeme sahip 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmenlerin sorun çözmeye yönelik tutumları ortalama puanın altında kalmıştır. Bu grup öğretmenlerin sorun çözme becerilerini arttırmaya yönelik mutlaka hizmetiçi çalışmalara yer verilmelidir. Teknik olarak hangi konularda daha çok sorun yaşadıkları tespit edilerek okul idaresi tarafından gerekli önlemler alınmalıdır. Okulun bilişim teknolojileri öğretmeni var ise okul idaresi tarafından sorun çözme becerileri bu grup öğretmenlere rehberlik etmesi için görevlendirilmelidir. Eğer öğretmen evde altyapı sorunu nedeniyle çevrimiçi öğretimde sorun yaşıyorsa okulun teknik olanaklarından faydalanması sağlanmalıdır. Örneğin bilgisayarda sorun yaşıyorsa okul bilgisayarı öğretmenlere verilebilir. İnternet hızında sorun yaşıyorsa öğretmenin okuldan çevrimiçi öğretim faaliyetini yürütmesi sağlanabilir. Öğretmen için geçerli bu durumlar öğrenciler içinde sağlanabilir.

- Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde öğrenci katılımına yönelik bakış açıları toplam puan ortalamaları; cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branşlara göre olumsuz yönde eğilim göstermektedir. Çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencilerin derse devam düzeylerinin artırılması için mutlaka veli ve okul idaresi iş birliği yapılmalıdır. Bu devamsızlığın bir nedeni de MEB tarafından açıklanan öğrencilerin devam zorunluluğunun olmamasıdır. MEB çevrimiçi öğretim sürecinde devam zorunluluğunu mutlaka uygulamalıdır. Öğrencilerin derse katılım konusunda isteksiz olmalarının bir diğer nedeni de çevrimiçi öğretimin ilk başlarında uygulanan birinci dönem notlarının ikinci döneme yansımaları yönünde alınan bakanlık kararıdır. Çevrimiçi öğretim sürecinde de olsa öğrenciler mutlaka değerlendirmeye tabi olmalıdır. Bakanlık EBA alt yapısını ve içerikleri çevrimiçi öğretimde değerlendirme yapabilecek şekilde iyileştirmelidir. Okul idareleri uygulama gerektiren derslerin değerlendirmelerinin okulda yapılması için gerekli tedbirleri alınabilir.
- Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde materyal kullanımına yönelik bakış açıları toplam puan ortalamaları; cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branşlara göre olumlu yönde eğilim gösterse de, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecine uygun dijital materyal tasarlama konusundaki becerilerini arttırmaya yönelik hizmetiçi eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları materyalleri EBA üzerinden tüm öğretmenlerin paylaşımına açılarak kullanmaları sağlanabilir. Ücretli hizmet veren çevrimiçi ders tasarlama araçları ücretleri MEB tarafından karşılanarak EBA üzerinden öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. Eğitim fakülteleri ile iş birliği yapılarak dijital materyal tasarlama teknikleri konusunda öğretmenlere eğitimler verilebilir. Öğretmenlere telif hakkı konusunda eğitimler verilebilir. Hazırladıkları materyalleri çevrimiçi platformlarda paylaşırken telif hakkı ihlali yaşamaları önlenmelidir.
- Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde tutuma yönelik bakış açıları toplam puan ortalamaları; cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branşlara göre olumsuz yönde eğilim göstermektedir. MEB tarafından çevrimiçi öğretimde yöntem ve teknikleri bakımından eksikliklerinin tespit edilerek bu yönde eğitimler verilebilir, her kademedeki öğretmenlerin çevrimiçi öğretim konusunda pedagojik alan bilgileri artırılabilir.
- Öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde veli katkısına yönelik bakış açıları toplam puan ortalamaları; cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branşlara göre

olumsuz yönde eğilim göstermektedir. Bu süreçte öğretmenlerin en büyük destekçisi velilerdir. Velileri bu sürece aktif dâhil edecek çalışmalar yapılmalıdır. Veliler süreç ile ilgili mutlaka bilgilendirilmelidir. Veliler ile öğretmenlerin iletişimini arttırmaya yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

- Bu süreç, öğrencinin ve öğretmenin artık sadece sınıf ortamında değil, her zaman ve her yerde eğitim teknolojileri araçlarının yardımı ile çevrimiçi de yapılabileceğini göstermiştir. Okulların altyapıları bu süreci kaldırabilecek şekilde iyileştirilmeli, öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik teknik beceriler kazanmaları sağlanmalıdır.
- Dünyadaki geliştirmeler gösteriyor ki çevrimiçi öğretim artık daha fazla hayatımızda yer alacak. MEB bu durumu öngörerek öğretmen ve öğrencilere çevrimiçi öğretim konusunda becerilerini arttıracak çalışmalar yapmalıdır.
- Üniversiteler program içeriklerini öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretimde yetkinliklerini arttıracak şekilde güncellemelidir.

5.2.2 Yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler

- Bu çalışma Balıkesir ilinde resmi okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Çalışmaya 39 farklı branşta 1785 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler analiz edilirken verilerin daha doğru sonuçlar vermesi için katılımı az olan branşlar, değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle 15 katılımcının altında olan branşlar analiz edilmemiştir. Geriye kalan branşlar ise sanatsal/sportif branşlar, sayısal branşlar, sözel branşlar, mesleki branşlar, yabancı dil branşlar ve eşit ağırlık branşlar olarak kategorize edilmiştir. Okul türü ve tek tek branşlar özelinde de çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada çevrimiçi öğretim süreci cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından genel olarak incelenmiş, değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Değişkenler tek tek incelenerek farklılığın neden kaynaklandığına yönelik ayrıca araştırmalar yapılabilir.
- Ölçek alt boyutu olan sorun çözme, öğrenci katılımı, materyal kullanımı, tutum ve veli katkısı alanlarının her birinde ayrı ayrı, okul türü, branş özelinde çalışmalar yapılabilir. Branş özelinde çalışmalar yapılırken bu çalışmadan elde edilen veriler kullanılabilir.

- Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Farklı araştırma yöntemleri tercih edilerek derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Nitel desen araştırmaları ve karma çalışmalar yapılabilir.
- Geliştirilen ölçeğin değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerleri ile açıklanan toplam varyans değerlerini arttırmak için farklı maddeler kullanılabilir.

5.2.3 Uygulayıcılara ve okul idaresine ilişkin öneriler

Araştırmaya katılan branşlar özelinde değerlendirme yapıldığı zaman birinci alt problem olan “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki sorunları çözmeye yönelik bakış açıları” alt probleminden aldıkları puanlardan olumsuz yönde eğilim olan branş kategorileri; Sanatsal/sportif branşlar, sözel ve sayısal branşlardır. Bu branşlara öneriler şu şekilde sıralanabilir.

- Bu branşların tek tek teknoloji kullanma ve sorun çözme becerileri yeterlilikleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin sorun çözme konusunda yaşadıkları sorunların neden kaynaklandığı belirlenerek çözülebilir.
- Yaşanılan sorunlarla ilgili okul idaresine bildirimlerde bulunabilir. İdarenin kendini ilgilendiren konularda önlem alması sağlanabilir.
- Bu branşlar öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim sürecinde yaşadıkları teknik sorunları okul idaresine bildirerek, okul idaresinin gerekli tedbirleri alması sağlanabilir.
- Okul idaresi eğer okulda Bilişim Teknolojileri öğretmeni varsa onu sürece dahil ederek öğretmenlere bu konuda destek verilmesini sağlayabilir.
- Okul idaresi gerekirse ilçe milli eğitim müdürlüğü ile iletişime geçerek öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde sorun çözme becerilerini arttırmaya yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenmesini sağlayabilir.
- Okul idaresi bilgisayarı arızalanan ya da bilgisayarı olmayan öğretmen var ise onların okuldaki bilgisayarlardan faydalanmalarını sağlayabilir.

İkinci alt problem olan “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki öğrenci katılımlarına yönelik bakış açıları” alt probleminden aldıkları puanlarda tüm branş kategorilerinde olumsuz yönde eğilim vardır. Öğrencilerin bu derslere katılım sağlamakta neden olumsuz yönde bir eğilime sahip oldukları tek tek araştırılabilir. Bu branşlara öneriler şu şekilde sıralanabilir.

- Öğrencilerin derse katılım konusunda olumsuz yönde eğilim göstermelerinin en büyük nedeninin MEB'in çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencilerin devam zorunluluğunun aranmayacağı yönünde almış olduğu kararların etkisi olduğu düşünülmektedir.
- Öğrencilerin ders esnasında kamera açma zorunluluklarının olmamasının da öğrencilerin derse katılım konusunda olumsuz eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir. En azından dersin başında ve sonunda öğretmenin sağlıklı yoklama alması için kamera açmaları yönünde düzenlemeler yapılabilir.
- Yine MEB aldığı bir kararla öğrencilerin istemeleri halinde okullarda yapılacak değerlendirme sınavlarına katılmayabileceklerini, örgün eğitim var iken aldıkları notların aynı şekilde çevrimiçi öğretim sürecinde de geçerli olacağı yönünde karar alması öğrencilerin çevrimiçi öğretime katılım sağlamakta olumsuz yönde eğilim göstermelerine neden olduğu düşünülmektedir.
- Çevrimiçi öğretimde öğrenci katılımı alt boyutunda olumsuz eğilim olan branşların öğretim programlarının çevrimiçi öğretime uygun olup olmadığı konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Bu branş öğretmenlerinin çevrimiçi öğretimde ders işleme teknik ve yöntemleri konusunda sahip oldukları ön bilgileri belirlenebilir, ihtiyaç varsa hizmetiçi eğitim alınabilir.
- Öğrencilerin derse katılım konusunda isteksiz davranmalarının nedenleri araştırılabilir.
- Devam konusunda olumsuz yönde eğilim olan öğrencilerin velileri ile iletişime geçilebilir.
- Okul idaresi velilerle ve sınıf rehber öğretmenleri ile iş birliği içerisinde çalışmalar yürüterek öğrencilerin derse katılımı konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Okulda varsa rehber öğretmenler sürece dahil edilerek öğrencilerle bireysel ya da grup olarak görüşme yaparak ilk önce derse katılım sağlamada neden olumsuz eğilim sergilediklerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Üçüncü alt problem olan “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki materyal kullanımına yönelik bakış açıları” alt probleminden aldıkları puanlardan olumsuz yönde eğilim olan branş bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan branş kategorilerinin tamamı çevrimiçi öğretimde materyal bulma ve kullanma konusunda olumlu yönde bir eğilim

göstermektedir. Bu branşların materyal kullanma konusunda yetkinliklerini daha fazla arttırmaları için öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Çevrimiçi öğretim sürecinde EBA içerik olarak yetersiz kalmıştır. EBA içeriği tüm kademe ve branşları kapsayacak şekilde ve çevrimiçi öğretime uygun olarak güncellenmelidir.
- Kullandıkları materyalleri başka okullarda çalışan zümrelerinin de kullanması için EBA ve benzeri paylaşım ortamlarında paylaşabilirler.
- Çevrimiçi materyal tasarlama konusunda yetkinliklerini daha fazla arttıracak eğitimler alabilirler.
- MEB öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecinde kendi branşlarına özel tasarlamış oldukları özgün materyalleri EBA, e-okul gibi ortamlarda paylaşarak bir e-materyal havuzu oluşturabilir.
- Çevrimiçi öğretim konusunda farklı tasarımları ile öne çıkan öğretmenlerle hazırlanacak etkileşimli materyal tasarım videoları ile öğretmenlerin yetkinlikleri arttırılabilir.
- Çevrimiçi öğretimde materyal tasarlama konusu ayrıca üzerinde araştırma yapılması gereken bir konudur.
- Okul idaresi zümre öğretmenlerinin uzaktan erişim araçlarını kullanarak iletişimde kalmalarını sağlayabilir. Bu şekilde zümreler arasında bilgi ve tecrübe paylaşımı sağlanmış olabilir.

Dördüncü alt problem olan “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimde yönelik tutumları” alt probleminden aldıkları puanlardan olumsuz yönde eğilim vardır. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecine karşı bakış açılarının neden olumsuz yönde eğilim gösterdiği tek tek branşlar özelinde araştırılabilir. Bu branşlara öneriler şu şekilde sıralanabilir.

- Öğrencilerin teknoloji bağımlılıklarını önlemeye yönelik veli ve okul idaresiyle işbirliğine giderek öğrencilerin ve velilerin bu konuda eğitim almaları sağlanabilir.
- Öğrenciler ve veliler çevrimiçi zararlı içerikler konusunda okulun varsa bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından bilinçlendirilmelidir. Yoksa okul idaresi bu konuda milli eğitim müdürlüğüne yazı yazarak talep bildirilebilir.

- Öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmeleri için motive edici, isteklendirici çalışma ve etkinlikler planlanabilir. Planlama yapılırken sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri ve velilerle iş birliği yapılabilir.
- Eğitim programları planlanırken uygulama gerektiren branşlara özel programlar düzenlenebilir.
- Öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri ders öğretmenleri ile iletişime geçilerek nasıl bir yöntem takip ettikleri incelenebilir. Kullandıkları yöntemlerin kendi derslerine ve öğretim programlarına uygun olup olmadığı yönde çalışmalar yapılabilir.
- Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilerle sadece çevrimiçi öğretim esnasında değil, sosyal medya platformlarında etkin bir şekilde kullanarak onlara iletişimde kalması öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sergilemesi sağlanabilir.
- Bu süreçte öğretmenlerin dijital yeterlilikleri önem arz etmiştir. Öğretmenler mutlaka dijital yeterliliklerini arttırmaya yönelik eğitimlere katılabilirler. Öğretmenlerden bu eğitimleri alanlara hizmet puanı ya da ek ders ücreti ödemesi yapılarak eğitim lamaları özendirilebilir.
- Bu süreçte öğretmen adaylarının da eğitim fakültelerinde çevrimiçi öğretim konusunda ders içerikleri alması, mezun olduktan sonra olası bir çevrimiçi öğretim sürecinde onların sürece adapte olmalarını kolaylaştırabilir.
- Okul idaresi çevrimiçi öğretimde tutum alt boyutunda olumsuz tutum geliştiren branş öğretmenleri ile işbirliğine giderek bu durumu iyileştirici çalışmalar yapabilir. Eğitim fakülteleri ve milli eğitim müdürlüğü ile iş birliği yapabilir.
- Çevrimiçi öğretim sürecinde tutum alt boyutunda olumsuz yönde eğilimi olan branşların ders içerikleri, öğretim programlarının çevrimiçi öğretime uygun olup olmadığı yönünde araştırmalar yapılabilir, geliştirici ve iyileştirici çalışmalar yapılabilir.
- Okul idareleri öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaya yönelik müzik dinletisi gibi sosyal aktiviteler düzenleyebilir.

Beşinci alt problem olan “Öğretmenlerin küresel salgın süreci çevrimiçi öğretimdeki veli katkısına yönelik bakış açıları” alt probleminden aldıkları puanlardan olumsuz yönde eğilim vardır. Öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecine karşı bakış açılarının neden olumsuz yönde eğilim gösterdiği tek tek branşlar özelinde araştırılabilir. Bu branşlara öneriler şu şekilde sıralanabilir.

- Bu süreçten en fazla etkilenen taraflardan bir tanesi de veliler olmuştur. Velilerde bir anda hiç tanımadıkları bir sistemle karşı karşıya kalmışlardır. Bu sürecin olumsuz yanlarını en az şekilde atlatmak için mutlaka veli öğretmen ve hatta okul idaresi iş birliği yapılmalıdır. Bu süreçte uzaktan ya da yüz yüze veli görüşmeleri daha sıklıkla yapılabilir.
- Velileri sürece dahil etmek için çeşitli etkinlikler planlanabilir. Görüşmeler salgın önlemlerine uygun olarak yüz yüze yapılabilir.
- Okul rehber öğretmeni ile iş birliği yapılarak velilere çevrimiçi öğretimde öğrenci davranışlarında dikkat edilmesi gereken konularda bilgilendirme yapılabilir.
- Öğrencilerin derse katılımlarının artması için veli ile iş birliği çok önemlidir. Öğretmen veli ile işbirliğini artırıcı etkinlikler düzenleyebilir.

6. KAYNAKLAR

- Adak, M. M. (2021). COVID-19 Pandemisi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Deneyimleri, 4(1), 6.
- Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Okul Öncesi Çocuklarının Eba ve Diğer Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6297. doi:10.47615/issej.835211
- Akbayrak, K., Vural, G. ve Agar, M. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyim ve Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 471–499. doi:10.17679/inuefd.863029
- Akıncı, M. (2021). Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Matematik Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 85(Kış).
- Akyar, A. N. ve Yurdakul, İ. H. (2021). Erken Çocukluk Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Early Childhood Teachers Views on Emergency Remote Teaching (ERT). *Temel Eğitim Dergisi*, 3(2), 6–14.
- Alkan, C. (1987). Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*.
- Anderson, L. W. ve Çıkrıkçı, Ç. N. (1998). Tutumların Ölçülmesi.
- Aras, E. (2019). Spor Eğitimi Kurumlarında Görev Yapan Akademik Personel ve Spor Eğitimi Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, 1–9.
- Arslan, K., Arı, A. G. ve Kanat, M. H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Verilen Uzaktan Eğitim Hakkında Veli Görüşleri. *Ulakbilge Dergisi*, 9(57), 192–205. doi:10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Arslan, L. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime, Teknolojilerine ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri: Denizli İli Örneği.
- Asandaş, N. ve Hacıcaferoğlu, S. (2021). Koronavirüs(COVID-19) Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci, 213–223.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). Covid - 19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304–318.
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin Çevrim içi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Identifying Training Needs of Inservice Teachers for Online Education, (51), 345–367.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri, 3(4), 0–3.
- Ayaz, E. (2021). İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.19171/uefad.815664
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen ile Öğrenci-Veli İletişimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813–827. doi:10.33206/mjss.824033
- Azizoğlu, N. İ. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Yayınlanan Uzaktan Eğitim Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(14), 238–250. doi:10.29000/rumelide.1011400
- Babur, A., Kiper, A., Çukurbaşı, B., Albayrak Özer, E., Tonbuloğlu, İ., Küçük, Ş., ... Horzum, M. B. (2016). 2009-2013 Yılları Arasında Uzaktan Eğitim Dergilerinde Yayınlanan Makalelerin Yöntemsel Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 123. doi:10.19126/suje.70220
- Baki, G. Ö. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde

- Matematik Öğretim Deneyimleri Secondary Mathematics Teachers ' Mathematics Teaching Experiences in Distance Education, 12, 293–320.
- Bakırcı, H., Özcan, Ö. ve Kara, Y. (2021). Salgın Döneminde Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi Determining the Views of Middle School Teachers on Distance Education during the Epidemic Period, 4(3), 155–170.
- Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2021). 21 Kasım 2021 tarihinde <https://balikesir.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Baran, A. ve Sadık, O. (2021). *Covid 19 Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Öğretim Tecrübelerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* doi:10.19171/uefad.882291
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37). doi:10.26466/opus.903870
- Baz, B. (2021). COVID- 19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation On Possible Learning Losses Of Students During The COVID-19 Pandemic. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25–35.
- Bergmann, H. F. (2001). “The Silent University”: The Society to Encourage Studies at Home, 1873-1897. *The New England Quarterly*, 74(3), 447. doi:10.2307/3185427
- Birhan, H. (2021). Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Gerçekleştirilen Fen Bilimleri Dersinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Yönetici Görüşleri.
- Bozkurt, Aras. (2020). Koronavirüs (Covid - 19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler : Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142. aoad.anadolu.edu.tr adresinden erişildi.
- Bozkurt, Aras. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85–124.
- Bozkurt, Aras ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 2020. doi:10.5281/zenodo.3778083
- Bülbül, S. E. (2000). Çoklu Karşılaştırma Testleri ve Bir Örnek Uygulama, 14.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (19. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi.*
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS uygulamaları ve Yorum. *Pegem Akademi.* doi:10.14527/9789756802748
- Çakır, Ö., Calp, M. H. ve Doğan, A. (2015). Uzaktan Eğitimde İçerik Geliştirme Süreci: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü Örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 0–0.
- Çakmak, A. ve Uzunpolat, Y. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, (June), 855–892. doi:10.47424/tasavvur.916587
- Can, E. ve Günbayı, İ. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı(EBA) Üzerinden Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri. *Academic Social Studies*, 5(16), 279–303. <https://doi.org/10.31455/asya.654343> adresinden erişildi.
- Cankaya, Ö. (1990). *Türk Televizyonunun Yapısı (1986-1985)*. İstanbul: Mozaik Basım ve Yayıncılık.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve*

- Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74–109.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. *Clinical Engineering Handbook* içinde (ss. 410-415).
Editör: Ernesto Iadanza. Floransa-İtalya: Academic Press.
- Çelik, Ş. ve Çak, E. (2021). COVID-19 Pandemi Sürecinin Aile Üzerine Etkisi. *Gevher Nesibe Journal IESDR*, 6(11), 43–49. doi:10.46648/gnj.185
- Ceylan, A. (2021). Toplumsal Yapı Çözümlemeleri Ve Bilgi Toplumu. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9.
- Chang, G.-C. ve Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World education blog*.
<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> adresinden erişildi.
- Çiftçi, G. T. (2021). Dijital İletişim Teknolojileri Bağlamında Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Kapsamı, 23, 1–23.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitim Gelişimi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. *Ankara: Pegem Akademi.*
- Daş, A., Bölen, M. C. ve Daş, N. (2021). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Etkileşimli Elektronik Kitapların Kullanım Kabulünü Etkileyen Faktörler. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 73–83. doi:10.47899/ijss.20213107
- Daşcı Sönmez, E. ve Cemaloğlu, N. (2020). Okullaşma Sürecinde Uzaktan Evde Eğitime (Homeschooling) Geçiş. *İnsan ve İnsan Dergisi*, (27), 63–82. doi:10.29224/insanveinsan.799402
- Deniz, S. (2021). Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Akademik Bilişim 2006 Bildiriler Kitabı* (Şubat 2006), 65–68.
- Direktör, C. (2021). COVID-19 Salgını ve Çocuk Psikolojisi. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 13(4), 739–750. doi:10.18863/pgy.877883
- Downes, S. ve Perrin, D. (1982). United States Distance Learning Association. *Comprehensive Organometallic Chemistry*, vi. doi:10.1016/b978-008046518-0.09004-8
- Dura, C., ve Atik, H. (2002). Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi ve Türkiye. *Literatür.*
- Ekren, O. (2017). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.
- Ergönül, E., Yurt, A., Kırkım, G., Yener, N., Çımrın, D. ve Kutluk, K. (2020). Smyrna Tıp Dergisi Araştırma Makalesi Online Education in Covid-19 Period in Terms of Students and Instructors : A Cross-Sectional Assessment Öğrenci ve Eğitimci Açısından Covid-19 Döneminde Çevrimiçi Eğitim : Kesitsel Bir Değerlendirme, 14–21.
- Ergül, B., ve Yılmaz, V. (2020). COVID-19 salgını süresince aile içi ilişkilerin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 38-51.
- Erpay, İ. (2021). Zorunlu Uzaktan Eğitim: Covid-19 Pandemisi Sürecinde İlahiyat Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Marifetname*, 1(June). doi:10.47425/marifetname.935536
- Erümit, S. F. (2013). Web tabanlı uzaktan eğitimde biyoloji dersi için ders materyali tasarımı : kriterler , uygulama ve değerlendirme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2, 86–111.
- Fettahoğlu, H. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi. 19 Ağustos 2021 tarihinde <https://prezi.com/at-tzuzk1kyg/uzaktan-egitimin-tarihsel-gelisim-sureci/> (21, Mart, 2021). adresinden erişildi.

- Fidan, M. (2021). COVID- 19 Pandemisinde Ameliyathane Yönetimi. *Dicle Tıp Dergisi*, 5(2020), 134–139. doi:10.5798/dicletip.1005304
- Field, A. (2005). *Discovering statistics Using SPSS*, Nd2 Edition, London: Sage Publications.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(3), 313–21.
- Genç, M. F., Ay, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2021). Koronavirüs (covid-19) Sürecinde İlahiyat alanında Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakışları.
- Genç, Ö. (2011). Kara ölüm: 1348 veba salgını ve Orta Çağ Avrupasına etkileri. *The History School*, (August), 123–150.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*, 17.0 update, 10/e. *Pearson Education India*.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. *Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Gökbulut, B., Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Digital Material Design Competencies of Academicians Working at The Faculty of Education and Teachers. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1–10.
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Kızıl Yatmaz, A., Avaroğlu, N. ve Çok, Y. (2021). Pandemi Sürecinin Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 101–113. doi:10.52974/jena.936048
- Gündoğdu, S. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1849–1874. doi:10.26466/opus.827530
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* 6th Edition.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*, Pearson Education Limited.
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S. ve Arslan, A. (2020). COVID-19 UzaktanEğitim Sürecinde Fen Bilimleri Şube Rehber Öğretmenlerinin Gözünden Öğretmen,Öğrenci ve Velilerin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214–239. doi:10.47714/uebt.811306
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*, 1–12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-> adresinden erişildi.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F. ve Wang, H. H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 Outbreak. *Smart Learning Institute of Beijing Normal University UNESCO*, (March), 1–54. <https://iite.unesco.org/news/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption/> adresinden erişildi.
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). COVID 19: Eğitimde Yeni Arayışlar, 4(1), 82–89. doi:10.26701/uad.797635
- Iwai, Y. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic what do we gain and what do we lose when classrooms go virtual. *Scientific American*, 13(1), 119-132.
- İşman, P. D. A. (2011). Uzaktan Eğitim. *Uzaktan Eğitim*. doi:10.14527/9786052412411
- Kaplan, K. ve Gülten, B. (2021). Öğretmen Görüşlerine Göre Salgın (COVID-19) Dönemi Uzaktan Eğitim Ortamında Türkçe Eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24(14), 233–258. doi:10.29000/rumelide.995291
- Karadağ, E., Çiftçi, Ş. K., Gök, R., Su, A., Ergin-kocatürk, H. ve Çiftçi, Ş. S. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Kapasiteleri, 4(1), 8–

22. doi:10.26701/uad.874799
- Karaduman, G. B., Ertaş, Z. A. ve Baytar, S. D. (2021). Uzaktan Eğitim Yolu ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi Investigation of Teachers ' Experiences Regarding Mathematics Courses Carried Out by Distance Education, 5(1), 1–17. doi:10.38089/iperj.2021.42
- Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuşatar, N. ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe Dersleri Özelinde Uzaktan Eğitim Hakkında Veli Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76–93.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Karataş Öztürk, S. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Taşınabilir Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile Verilen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3892–3917. doi:10.26466/opus.915874
- Kavan, N. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Salgın Süreci Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, 0–3.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, D. D. H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar, 1, 55–73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1128112> adresinden erişildi.
- Kaya, B. (2020). Pandeminin Ruh Sağlığına Etkileri Effects of Pandemic on Mental Health. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 123–124. doi:10.5505/kpd.2020.64325
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim (Vol. 1)*. Pegem A Yayıncılık.
- Kayaduman, H., Kursun, E. ve Palancı, A. (2021). Türkiye ' de 2005-2019 Y ı llar ı Aras ı Uzaktan E ğ itim Alan ı nda Ya ş anan Kavram Karma ş as ı n ı n Dünü-Bugünü-Yar ı n ı, (February).
- Kızır, M. (2021). İnternet Temelli Özel Eğitim Hizmeti Alan Bireylerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 165–181. doi:10.21666/muefd.784107
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73–73. doi:10.17829/midr.20142110299
- Kırmızı, F. S. ve Yurdakul, İ. H. (2021). Öğretmen Görüşlerine Göre Covid-19 Salgınının Türkçe Eğitiminde Temel Dil Becerilerini Edinim Sürecine Etkisi The Effect of the Covid-19 Pandemic on the Acquisition of Basic Language Skills in Turkish Education According the Teachers' Views. *Araştırma Makalesi Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 12(2), 593–610.
- Kırtak, V. N. (2020). Fizik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri. *Education and Technology*, 2(2), 78–90.
- Kızıldaş, Y. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. doi:10.17755/esosder.873276
- Konca, A. S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ile Okul Öncesi Eğitimden İlkokula Geçiş Hakkında Veli Görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520–545. doi:10.33308/26674874.2021352307
- Korkmaz, G., ve Toraman, Ç. (2021). COVID-19 Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Öğretimin Fırsat Eşitliğine Etkisi: Eğitimci, Öğrenci ve Veli Gözünden Bir Betimleme. *Uluslararası EJER Kongresi*, (102-104), Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Köseoğlu, Ş. (2021). COVID-19 Krizinde Türkiye'de Eğitim Süreçlerinin Yönetimi. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952., 5–24.
- Kres, H. (2012). *Statistical Tables For Multivariate Analysis: A Handbook With References To Applications*. Springer Science ve Business Media.
- Kurt, N. (2014). Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış

- yüksek lisans tezi, *İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Küçükker, M. S. (2021). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.
- Küçükkırmızı, Y. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde İşlenen Beden Eğitimi ve Spor Derslerine Bakış Açılarının İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması, *4*(1), 6.
- Kumtepe, A., Büyük, K., Güneş, İ., Öztürk, A., Tuna, G., Gümüş, S. ve Atak, N. (2017). Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd Kitlesel uzaktan eğitimde öğrenen-içerik etkileşimi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *AUAd*, *3*, 9–36.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid- 19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri The Views of Classroom Teachers on Distance Education during the Covid- 19 Pandemic Process, 0–2.
- Kütükcü, G. (2020). İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.
- Kuzu, Ç. İ. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı İle İlgili Veli Görüşleri. *Milli Eğitim*, *49*(1), 505–527. doi:10.37669/milliegitim.720556
- Lau, J., Yang, B., ve Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral. *Times Higher Education*, 12.
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H. ve Demirba, S. (2021). Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *5*(1), 0–3.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning.
- Orakçıoğlu, E. (2019). Türkiye’de Uzaktan Eğitim Temalı 2013-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin durumu The Current Status of Distance Education in The World and Turkey. *The Journal of International Education Science*, *2*(5), 376–394.
- Özdoğru, M. (2020). COVID-19 Sürecinde Özel Yetenekli Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı, *1*(2019), 154–162.
- Özdoğru, M. (2021). COVID- 19 Sürecinde Değişen Veli Rollerini Changing Parent Roles in the COVID-19 Process, *7*(June), 35–50.
- Özen, E. ve Baran, H. (2019). Uzaktan Eğitimde Yönelimler : 2016 - 2018 Yılların Arasında Proquest Veri Tabanında Yayınlanan Tezlerin İçerik Analizi Giriş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 28–40.
- Özer, S. ve Turan, E. Z. (2021). Öğretmen Adaylarının Covid-19 Nedeniyle Sunulan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, *Volume 16*(Volume 16 Issue 2), 1049–1068. doi:10.47423/turkishstudies.48147
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan Eğitimde Yapılan Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, *49*(1), 395–412. doi:10.37669/milliegitim.776137
- Özmen, E. ve Kan, A. Ü. (2021). Türkiye’de 2015-2020 Yılları Arasında Uzaktan Eğitim ile İlgili Hazırlanan Tezlerin Bibliyometrik Analizi, (September). doi:10.47423/TurkishStudies.136616
- Öztürk, B. (2021). Pandemi Döneminde Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon: Trt Eba Tv. *İNİFE - Dergi*, *6*(1), 140–162. doi:10.47107/inifedergi.886813
- Pallant, J. (2020). Spss Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM spss. Routledge. (Çev.Balcı S. ve Ahi B.)

- Queen, B., ve Lewis, L. (2011). Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2009-10. First Look. NCES 2012-008. *National Center for Education Statistics*.
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). Linee guida per orientare la risposta del settore dell'istruzione alla pandemia COVID-19 del 2020.
- Rodriguez, C. O. (2016). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses. *The Etablissements de Saint Louis*, 167–170. doi:10.9783/9781512800036-008
- Şahan, B. E. ve Parlar, H. (2021). Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler ve Çözüm Yolları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40). doi:10.26466/opus.883814
- Şahin, H. (2021a). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğretim Üyesi Olmak-Being a faculty member during the Covid-19 pandemic. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(1), 53–57. doi:10.25282/ted.795037
- Şahin, M. (2021b). Dünyada ve Tükiyede'de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitimin Tarihi ve Gelişim Süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education*.
- Sari, İ. ve Taşer, S. (2018). Türkiye'de Dijital Vatandaşlıkla İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1063–1069. doi:10.18506/anemon.412740
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020a). Pandemi Dönemi Eğitim : Sorunlar ve Fırsatlar Education in the Pandemic Period : Challenges and Opportunities. *Turkish Studies*, 15(4), 959–975.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020b). Pandemi Dönemi Eğitim : Sorunlar ve Fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959–975.
- Sarıtaş, M. (2013). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*.
- Sarıtaş, E., ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
- Sarman, A., Tuncay, S. ve Sarman, E. (2020). Covid- 19 Pandemi Sürecinde Medyanın 3 - 18 Yaş Arasındaki Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Psikolojik Etkisinin Önlenmesi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13, 69–75.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar, 129, 109–129.
- Şentürk, G., Keskin Coşgun, S., Ömer, M. ve Dursun, R. (2021). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Örneği*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*. doi:10.21733/ibad.978870
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273–296. doi:10.18037/ausbd.902616
- Shaikh, G. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İlgilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, 4(1), 6.
- Sherry, L. (1996). Issues in distance learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4),337-365
- Simonson, M., ve Schlosser, L. A. (2009). Distance education 3rd edition: Definition and glossary of terms. Iap.
- Süğümlü, Ü. (2021). A Case Study on Teaching Turkish through Distance Education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174–190. doi:10.17220/ijpes.2021.8.1.278
- Susam, B., Gönül, A., Başar, B. ve Demir, M. K. (2021). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Temel Eğitim*, (12),

- 6–17. doi:10.52105/temelegitim.12.1
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. *Boston, Pearson*.
- Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2007) Using multivariate statistics. Boston: Allyn ve Bacon.
- Taş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12(23), 23–49.
- Telafide ben de varım... | T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (y.y.). 9 Kasım 2021 tarihinde <https://telafidebendevarim.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Tican, C. ve Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine İlişkin Görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767–786. doi:10.21666/muefd.996395
- Tonbuloğlu, D. B. (2021). Türkiye’de Acil Durum Uzaktan Öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi.
- Trust, T., ve Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? TÜİK. (2021). TÜİK - Veri Portalı. *Nüfus ve Demografi*. <https://data.tuik.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Uğur, S. (2013). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Eğitimcilerin Rollerini- The Roles of Teachers in Open and Distance Learning.
- Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. *Ankara: Nobel Yayınları*.
- Ülger, K. (2021). Uzaktan Eğitim Modelinde Karşılaşılan Sorunlar-Fırsatlar ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(1), 7. <https://orcid.org/0000-0001-7435-175X> adresinden erişildi.
- Ünay, E., Erdem, R. ve Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 Sürecinde Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 158–184. doi:10.19171/uefad.845915
- Usta, M. E. ve Dönmez, F. (2021). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Covid19 Sürecinde Yürütülen Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri *, 7(1).
- Üstündağ, A. (2021a). COVID-19 Karantinasının Çocukların Günlük Yaşamı ve Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, 12(2), 14–22.
- Üstündağ, A. (2021b). Pandemi Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 572–589. doi:10.31592/aeusbed.911791
- WHO. (2020). Coronavirus. 1 Ağustos 2021 tarihinde https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1 adresinden erişildi.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. doi:10.1177/0011000006288127
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin COVID -19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşleri Attitudes and Opinions of University Students towards Distance Education Carried out During the COVID-19 Epidemic, 4(1), 147–174.
- Yakar, L. ve Yakar, Z. Y. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1–21. doi:10.17860/mersinefd.781097
- Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34. doi:10.32329/uad.711110
- Yaman, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Türkiye Ve Çin’de Uzaktan Eğitim Süreç Ve Uygulamalarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3298–3308. doi:10.26466/opus.857131

- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve Eğitim. *Structure*.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46, 74-85.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2020). EBA TV’de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliklerinin Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 969–987. doi:10.37669/milliegitim.773737
- Yılmaz, A. (2021). Fen Bilimler Eğitimi Kapsamında Uzaktan Eğitimde Kalite Standartları Ve Paydaş Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26–50. doi:10.33418/ataunikkefd.850063
- Yolun, M. (2012). İspanyol Gribinin Dünya ve Osmanlı Devleti Üzerindeki Etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı*.
- Yürek, E. (2021). Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Alandaki Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi.
- Zaharah, Kirilova, G. I. ve Windarti, A. (2020). Dampak wabah virus corona terhadap kegiatan belajar mengajar di Indonesia. *Salam: Jurnal Sosial dan Budaya Syar’i*, 7(3), 269–282. <http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/salam/article/view/15104/0> adresinden erişildi.
- Zan, N. (2021). Kimya Öğretmenlerinin; Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Hakkında Görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kisim C: Kimya Eğitimi*, 6(2), 241–284. doi:10.37995/jotesc.991409
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the great online-learning experiment. *Chronicle of Higher Education*, 10(3).
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*. doi:10.1007/s11125-020-09477-y

EKLER

EK.A Pandemi Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: Madde Havuzu

Pandemi Sürecinde İlköğretim Türkçe Ve Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecini Değerlendirme Ölçeği

1. Canlı derste kullandığım yazılımla ilgili yaşadığım sorunları çabuk çözerim.
2. ZOOM'u ders dışı etkinliklerde de kullanırım.
3. Kullandığım dijital araçların ses ve görüntü kalitesini kontrol ederim.
4. Veli toplantılarını uzaktan çevrimiçi araçlar yardımıyla yaparım.
5. İnternet erişim hizmetinizi nasıl sağlıyorsunuz?
6. Öğrencilere duyuru yapmak için genellikle sosyal medyayı kullanırım.
7. Canlı ders sürecinde hangi bilişim teknolojik ürünlerinden faydalandınız?
8. Bilgisayarımda oluşan teknik sorunları kendim çözerim.
9. Canlı ders esnasında hangi web 2 araçlarını kullandınız?
10. Canlı ders esnasında bilgisayarda yaşanan teknik sorunları kendim çözerim.
11. Canlı ders esnasında öğrencilerin yaşadığı sorunları uzaktan bağlantı araçları ile bağlanarak çözerim.
12. Örgün eğitim esnasında web 2 araçlarını kullanırım.
13. Mezun olduğum eğitim fakültesinden canlı ders verecek düzeyde ders aldığımı inanıyorum.
14. Mezun olduğumuz eğitim fakültesinden aldığımız dersler canlı ders sürecine çabuk uyum sağlamamıza yardımcı olduğuna inanıyorum.
15. Öğretmenlik mesleğine başladığım günden bu yana canlı ders konusunda aldığım hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin bu süreçte faydalı olduğuna inanıyorum.
16. Milli eğitim tarafından yapılan canlı ders kurslarının yeterli olduğunu düşünüyorum.
17. Web 2 araçları konusunda yetkinliğimin iyi olduğuna inanırım.
18. Canlı derste kullandığım yazılımın dilinin ingilizce olması beni zorlamaz.
19. ZOOM'un arayüzünün ingilizce olması güvenlik ayarı yaparken beni zorlar.
20. ZOOM'un güvenli olduğunu düşünürüm
21. Canlı ders esnasında öğrencilerin dikkatini çekmekte zorlanırım.
22. Canlı ders esnasında öğrenciler genellikle sözümü keser.
23. Canlı ders esnasında öğrencilere söz hakkı verdiğimde geç cevap verirler.
24. Canlı derste öğrenciler çabuk sıkılır.
25. Yüz yüze derslere katılmayan bazı öğrenciler çevrimiçi derslere daha fazla katılır.
26. Yüz yüze derslere katılan bazı öğrenciler çevrimiçi derslere daha az katılır.
27. Dersten önce öğrencilere ön hazırlık materyali gönderirim.
28. Canlı ders içeriklerinde dikkat çekici görsel kullanırım.
29. Canlı ders sürecinde materyal bulmakta zorlanıyorum.
30. Canlı ders sürecinde e-içeriklere daha fazla yer veririm.
31. Canlı ders sürecinde hazırladığım ödevleri öğrencilere internet üzerinden gönderirim.
32. Canlı ders sürecinde ilk defa dersine girdiğim öğrencilerle yüz yüze iletişim kuramamam beni üzer.

33. Canlı ders sürecinde sosyal medya kullanım isteğim azaldı.
34. Canlı ders sürecinde kendime ve aileme daha fazla zaman ayırıyorum.
35. Yeni teknolojileri kullanmayı öğrenmem zaman alır.
36. Canlı ders sürecinde canlı ders yapmak bana heyecan verir.
37. Canlı ders kişisel yapıma uygundur.
38. Canlı ders uygulamaları öğrenci merkezli eğitime olanak sağlar.
39. Canlı ders öğrenciye daha etkili bir öğrenme ortamı sunar.
40. Canlı ders öğrenciye kendi hızında öğrenme fırsatı sunar.
41. Canlı ders öğrenmenin kalıcı olmasında etkilidir.
42. Öğrenmenin en iyi şekilde olması için canlı ders yüz yüze eğitimle desteklenmelidir.
43. Canlı ders Öğrenmede yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.
44. Canlı ders önemi gün geçtikçe artıyor.
45. Beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar gibi derslerin canlı dersde verimli olmadığını düşünüyorum.
46. Canlı ders sürecinde bilgisayar kullanım becerim arttı.
47. Canlı ders süreci bittiğinde EBA yı aktif bir şekilde kullanacağımı düşünüyorum.
48. Yeni teknolojileri kullanmakta zorluk yaşarım.
49. EBA ya bağlanırken bağlantı sorunu yaşarım.
50. Zoom ve diğer platformları kullanmak benim için kolaydır.
51. Öğrencilerin EBA şifrelerini tanımlayabilirim.
52. EBA kullanırken sık sık hata yaparım.
53. EBA ya ödev yüklemek kolay bir eylemdir.
54. Canlı dersin, eğitim sistemimizin geleceği olduğuna inanıyorum.
55. Canlı derse, hastalığa yakalanan öğrencinin de evden derse katılımını sağladığı için faydalı buluyorum.
56. Canlı ders esnasında sınıf yönetiminin daha kolay olduğunu düşünüyorum.
57. Canlı ders esnasında öğrencilerin dikkatlerini daha kolay çekerim.
58. Canlı ders esnasında öğrencilerin dikkatlerinin daha az dağıldığını düşünüyorum.
59. Canlı derste bazı kazanımları yüz yüze eğitime göre daha verimli işlediğimi düşünüyorum.
60. Canlı dersin önümüzdeki yıllarda hayatımızda daha fazla olacağına inanıyorum.
61. Canlı dersin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.
62. Canlı dersin öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.
63. Canlı dersin öğretimde etkili bir model olduğunu düşünüyorum.
64. Canlı derse yönelik dersimle ilgili içerikleri canlı derslerde kullanırım.
65. Canlı ders sayesinde kendime daha fazla zaman ayırdığımı düşünüyorum.
66. Canlı derste kullanılan araçların daha etkili olduğunu düşünüyorum.
67. Pandemi süreci sonlandığında canlı dersin devam etmesini isterim.
68. Canlı ders süresini öğrencilerin derse ilgilerinin dağılmaması için yeterli buluyorum.
69. Canlı ders aralarını (10 dakika) yeterli buluyorum.
70. Canlı ders sürecinde kurul toplantılarını da verimli yapıldığına inanıyorum.
71. Uzaktan yapılan toplantılarında etkili olduğuna inanıyorum.
72. Canlı ders sürecinde hiç sorun yaşamadım.
73. Kamera açıkken yapılan dersin kamera kapalıyken yapılan dersten daha verimli olduğunu düşünüyorum.
74. Canlı dersler esnasında kendi kameramı açarım.
75. Canlı derslerde öğrencilerim kameralarını kendi istekleriyle açarlar.

76. EBA canlı derste sorun yaşadığımda farklı uzaktan erişim araçlarından faydalanırım.
77. Canlı ders ile örgün eğitimi karşılaştırmak gerekirse canlı ders daha verimli olduğunu düşünürüm.
78. Canlı derslerde kullandığım araç ve gereçler ihtiyaçlarımı karşıladığına inanıyorum.
79. Öğrencilere ödevlerimi EBA üzerinden gönderebilirim.
80. Öğrencilerimi bu süreçte EBA daki içeriklere yönlendirdim.
81. EBA'nın bu süreçte işimi çok kolaylaştırdığını düşünüyorum.
82. Canlı dersde yaptığım canlı derslerin başarılı olduğunu düşünüyorum.
83. Canlı derslerde ödev kontrolünün yüz yüze derslere göre daha kolay olduğunu düşünüyorum.
84. Çevrimiçi sınav yapabilirim.
85. Çevrimiçi sınav yapmanın daha faydalı olduğunu düşünüyorum.
86. Canlı ders anlatırken çok zorlanırım.
87. Canlı dersler yüz yüze dersler kadar etkili olduğuna inanırım.
88. Bilgisayar kullanma konusunda iyi olduğuma inanırım.
89. Web 2 araçlarından derslerimde çok sık faydalanırım.
90. Canlı ders yaparken web 2 araçlarından faydalanırım.
91. ZOOM'un EBA ya entegre edilmesiyle güvenlik sorununu çözdüğüne inanırım.
92. Canlı derste öğrencileri derse güdülemek için yüz yüze dersten daha fazla çaba harcarım.
93. Canlı derste çabuk sıkılırım.
94. Canlı ders esnasında sorun yaşarsam o dersin telafisini yaparım.
95. Canlı ders esnasında öğrencilerin etkin katılımını sağlarım.
96. Canlı ders sonunda genel bir özet mutlaka yaparım.
97. Canlı derste ders içerik planı yaparım.
98. Ders başında öğrencileri ders ile ilgili bilgilendiririm.
99. Canlı ders sürecinde boyun/bel ağrılarım oluştu/arttı.
100. Canlı ders sürecinde göz rahatsızlıklarım oluştu/arttı.
101. Öğrencilerin canlı derste etkinlikleri onların dinleme, not alma, hareket etme ihtiyaçlarına göre planlarım.
102. Canlı ders sürecinde ders saatlerinin okul idaresince planlanması süreci daha verimli hale getirir.
103. Canlı ders saatlerini kendim belirlemek isterim.
104. EBA da tanımlanan ders saatleri öğretmen ve öğrencilere uygundur.
105. Canlı derste tanımlanan ders saatleri yeterlidir.
106. Canlı derslerde hangi yöntemi kullandınız?
107. Canlı ders süresinde okul idaresinden yeterli destek aldım.
108. Canlı derste öğrencilerin sık sık tuvalete gitme ihtiyacı doğar.
109. Canlı ders başladığında tüm öğrenciler derste hazır olur.
110. Öğrenci velileri öğretmene canlı ders sürecinde de destek olurlar.
111. Öğrenci velileri Canlı ders sürecinde öğrencileri ile daha fazla ilgilenirler.
112. Öğrenci velileri öğrencilerin ödevlerini kontrolü noktasında işimi kolaylaştırır.
113. Öğrenci velileri ile Canlı derste daha etkili iletişim kurarım.
114. Öğrenci velileri ders için gerekli materyalleri zamanında alır.
115. Öğrenci velileri canlı ders saati planlamamda bana kolaylık sağlar.

116. Ders planlarken öğrenci velilerinin görüşlerine yer veririm.
117. Öğrenci velilerimin canlı dersi benimsemesi işimi kolaylaştırır.
118. Öğrenci velileri pandemi sürecinde öğretmenle daha fazla iletişim kurmak ister.
119. Öğrenci velilerine her zaman ulaşabilirim.

EK.B Pandemi Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin

Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: Uzman Görüşü Sonrası Kalan maddeler

1. Lisans eğitiminde canlı dersle ilgili aldığım eğitimler yeterlidir.
2. Öğretmenlik mesleğine başladığım günden bu yana Canlı ders konusunda aldığım hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin bu süreçte faydalı olduğuna inanıyorum.
3. Kullandığım dijital araçların ses ve görüntü kalitesini kendim ayarlarım.
4. Öğrencilere duyuru yapmak için genellikle sosyal medyayı kullanırım.
5. Bilgisayarımda oluşan teknik sorunları kendim çözerim.
6. Canlı ders esnasında öğrencilerin yaşadığı sorunları uzaktan bağlantı araçları ile bağlanarak çözerim.
7. Canlı derste kullandığım yazılımın dilinin İngilizce olması beni zorlamaz.
8. Canlı derste kullandığı yazılımla ilgili yaşadığım sorunları çabuk çözerim.
9. ZOOM'u ders dışı etkinliklerde de kullanırım.
10. Öğrencilerin EBA şifrelerini tanımlayabilirim.
11. EBA ya ödev yüklemek kolay bir eylemdir.
12. Canlı ders esnasında öğrenciler genellikle sözümü keser.
13. Canlı ders esnasında öğrencilere söz hakkı verdiğimde geç cevap verirler.
14. Canlı derste öğrenciler çabuk sıkılır.
15. Yüz yüze derslere fazla katılmayan bazı öğrenciler çevrimiçi derslere daha fazla katılır.
16. Yüz yüze derslere fazla katılan bazı öğrenciler çevrimiçi derslere daha az katılır.
17. Canlı ders esnasında öğrenciler işimi kolaylaştırır.
18. Canlı ders esnasında öğrenciler daha fazla söz alırlar.
19. Öğrenciler canlı derse hazırlıklı gelir.
20. Dersten önce öğrencilere ön hazırlık materyali gönderirim.
21. Canlı ders içeriklerinde dikkat çekici görsel kullanırım.
22. Canlı ders sürecinde materyal bulmakta zorlanırım.
23. Canlı ders sürecinde hazırladığım ödevleri öğrencilere internet üzerinden gönderirim.
24. Canlı ders için materyal bulmak kolaydır.
25. Canlı derslerde kullandığım araç ve gereçler ihtiyaçlarımı karşılar.
26. Canlı derslerimde EBA'daki içerikleri kullanırım.
27. EBA'da dersimle ilgili materyallere kolay erişirim.
28. Canlı ders sürecinde ilk defa dersine girdiğim öğrencilerle yüz yüze iletişim kuramamam beni üzer.
29. Canlı ders sürecinde canlı ders yapmak bana heyecan verir.
30. Canlı dersle öğrenmenin kalıcı olduğuna inanırım.
31. Öğrenmenin en iyi şekilde olması için canlı ders yüz yüze eğitimle desteklenmelidir.
32. Canlı dersin, eğitim sistemimizin geleceği olduğuna inanıyorum.
33. Canlı derste bazı kazanımları yüz yüze eğitime göre daha verimli işlediğimi düşünüyorum.
34. Canlı dersin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.
35. Canlı dersin öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.
36. Pandemi süreci sonlandığında da canlı dersin devam etmesini isterim.

37. EBA'nın bu süreçte işimi kolaylaştırdığını düşünüyorum.
38. Canlı derslerde ödev kontrolünün yüz yüze derslere göre daha kolay olduğunu düşünüyorum.
39. Çevrimiçi sınav yapmanın daha kolay olduğunu düşünüyorum.
40. Canlı ders anlatırken çok zorlanırım.
41. Canlı ders kişisel yapıma daha uygundur.
42. Canlı derste bazı kazanımları yüz yüze eğitime göre daha verimli işlediğimi düşünüyorum.
43. Canlı ders sayesinde kendime daha fazla zaman ayırırım.
44. Canlı derste öğrencileri derse güdülemek için yüz yüze dersten daha fazla çaba harcarım.
45. Canlı derste çabuk sıkılırım.
46. Canlı ders esnasında öğrencilerin derse etkin katılımını sağlarım.
47. Canlı ders sonunda genel bir özet mutlaka yaparım.
48. Canlı ders esnasında sınıf yönetiminin daha kolay olduğunu düşünüyorum.
49. Canlı ders esnasında öğrencilere ihtiyaçlarını gidermeleri için dersten çıkmalarına izin veririm.
50. Canlı ders esnasında öğrenciler genellikle sözümü keser.
51. Canlı ders esnasında öğrenciler genellikle izin alarak konuşur.
52. Öğrenci velileri bana canlı ders sürecinde de destek olurlar.
53. Öğrenci velileri öğrencilerin ödevlerini kontrolü noktasında işimi kolaylaştırır.
54. Öğrenci velileri ders için gerekli materyalleri zamanında alır.
55. Öğrenci velilerinin canlı dersi önemsemesi işimi kolaylaştırır.
56. Ders planlarken öğrenci velilerinin görüşlerini dikkate alırım.
57. Öğrenci velileri pandemi sürecinde öğretmenle daha fazla iletişim kurmak ister.
58. Öğrenci velileri ile canlı ders sürecinde daha fazla iletişim kurarım.
59. Veliler öğrencilerin canlı derse katılmalarını sağlar.

**EK.C Küresel Salgın Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin
Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: Etik Kurul Onayı**

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/03/2021-E.19368



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı :E-19928322-302.08.01-19359
Konu :Etik Kurul Onayı

NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 02/02/2021 tarihli ve 52899066/302.08.01/7485 sayılı yazı.

Necatibey Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi, Dr. Öğr. Üyesi Zeynel Abidin MISIRLI' nın danışmanlığını yaptığı Yüksek Lisans öğrencisi Mahmut Ali ŞAHİN' in "Pandemi Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı tez çalışmasının uygulamalarını yürütmek için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Kurulu 22.02.2021 tarih ve 2021/1 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İbrahim TÜRKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, görevli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BİEKV51J73 İm Kodu :97812

Belge Takip Adresi : <http://www.turkiye.gov.tr/balik-esir-universitesi-ebys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çarşı Yataşkesi 10145 Balıkesir
Telefon:2666121400 Faks:2666121412
Web:<http://www.balikesir.edu.tr>
Kap Adresi:balikesir@univestasi@ha01.kap.tr

İlgi için: Seda Özbay
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 2666121408



EK.D Tez araştırma izin onayı



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-34466452
Konu : Araştırma İzni

12.10.2021

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Mahmut Ali ŞAHİN' in 11/10/2021 tarih ve 34338658 kayıt sayılı dilekçesi.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Mahmut Ali ŞAHİN		
Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Zeynel Abidin MISIRLI		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balikesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Fen Bilimleri Enstitüsü/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Covid-19 Salgını Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Bakışları"		
Başvuru Tarihi	11/10/2021	Başvuru Sayısı:	34338652
Çalışma Başlama Tarihi	30/11/2021		
Çalışma Bitiş Tarihi	31/06/2022		
Veri Toplama Araçları	• Pandemi Sürecinde İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
Balıkesir ili geneli resmi okullarda görev yapan öğretmenlere online olarak uygulanacaktır.			

11/10/2021 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitimiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Ayrıca 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelgenin 28. Maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." denilmektedir Yapılan çalışmaların raporları en geç 30 gün içerisinde birimimize ulaştırılmalıdır.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüze kurum görüşümlü olarak görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (1 Sayfa)

OLUR
12.10.2021
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

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

Telefon No : (0 266) 277 10 49
E-Posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hasan KARADEMİR
Unvan : V.H.K.I.
İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr Faks: (0 266) 277 10 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d365-8a68-36b2-917d-a419 kodu ile tevit edilebilir.



EK.E Uzaktan Eğitime Bakışları Ölçeği: AFA ve DFA Sonucu Ölçeğin Son Hali

ÖLÇEK MADDELERİ

Faktör Adı	No	Maddeler
Sorun Çözme	M1	Bilgisayarımda oluşan teknik sorunları kendim çözerim.
	M2	Canlı derste kullandığım yazılımın dilinin İngilizce olması beni zorlamaz.
	M3	Canlı derste kullandığım yazılımla ilgili yaşadığım sorunları çabuk çözerim.
Öğrenci Katılımı	M4	Canlı ders esnasında öğrenciler işimi kolaylaştırır.
	M5	Canlı ders esnasında öğrenciler daha fazla söz alırlar.
	M6	Öğrenciler canlı derse hazırlıklı gelir.
Materyal Kullanımı	M7	Dersten önce öğrencilere ön hazırlık materyali gönderirim.
	M8	Canlı ders içeriklerinde dikkat çekici görsel kullanırım.
	M9	Canlı ders sürecinde materyal bulmakta zorlanırım.
Tutum	M10	Canlı dersin, eğitim sistemimizin geleceği olduğuna inanıyorum.
	M11	Canlı derste bazı kazanımları yüz yüze eğitime göre daha verimli işlediğimi düşünüyorum.
	M12	Canlı dersin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.
Veli Katkısı	M13	Pandemi süreci sonlandığında da canlı dersin devam etmesini isterim.
	M14	Öğrenci velileri bana canlı ders sürecinde de destek olurlar.
	M15	Öğrenci velileri öğrencilerin ödevlerini kontrolü noktasında işimi kolaylaştırır.
	M16	Veliler öğrencilerin canlı derse katılmalarını sağlar.

EK.F Tez Konusu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.05.2021-E.36347



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-16031472-302.14.01-36347
Konu : Tez Konusu / Mahmut Ali ŞAHİN

31.05.2021

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 25.05.2021 tarihli ve 17344935/302.99/35315 sayılı yazı.

Enstitü Yönetim Kurulunun 26.05.2021 tarih ve 2021/17 sayılı toplantısında; Anabilim Dalımız Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mahmut Ali ŞAHİN, 20 Şubat 2017 tarih ve 29985 (Mükerrer) sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 27. maddesinin (1.) bendi gereğince, Dr.Öğr.Üyesi Zeynel Abidin MISIRLI danışmanlığında "COVID-19 Salgını Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Bakışları" konulu teze başlamasının uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Konu ile ilgili öğretim üyesinin bilgilendirilmesi hususunda;
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye AYDOĞAN
TÜRKOĞLU
Müdür Yardımcısı

EK.G Uzmanlara yönelik ölçek maddelerini değerlendirme formu

Cümle ve Kategori Uygun

Cümle uygun kategorisi uygun değil

Cümle uygun değil kategorisi uygun

Cümle ve kategorisi uygun değil

Diğer

Sorun Çözme

	Cümle ve Kategori Uygun	Cümle uygun kategorisi uygun değil	Cümle uygun değil kategorisi uygun	Cümle ve kategorisi uygun değil	Diğer
Bilgisayarımda oluşan teknik sorunları kendim çözerim.					
ZOOM'un dilinin İngilizce olması beni zorlamaz.					
ZOOM kullanırken yaşadığım sorunları çabuk çözerim.					
Öğrenci Katılımı					
Canlı ders esnasında öğrenciler işimi kolaylaştırır.					
Canlı ders esnasında öğrenciler daha fazla söz alırlar.					
Öğrenciler canlı derse hazırlıklı gelir.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Mahmut Ali ŞAHİN

Doğum tarihi ve yeri : 01.01.1983 / Düziçi

e-posta :mahmutalisahin8080@gmail.com

Öğrenim Bilgileri

Derece	Okul/Program	Yıl
Y. Lisans	Balıkesir Üniversitesi/Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği	2022
Lisans	Balıkesir Üniversitesi/Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği	2019
Lisans	Balıkesir Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği	2005
Ö Lisans	Balıkesir Üniversitesi Balıkesir Meslek Yüksek Okulu/Bilgisayar Programlama	2017
Lise	Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi	2000

Yayın Listesi

- Milli Eğitimde görev yapan öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme modeli (Blended learning) ön bilgilerinin belirlenmesi (Bildiri)
- Lise Öğrencilerinin Metaverse hakkında bilgi tutum ve farkındalıklarının belirlenmesi(Bildiri)
- Milli eğitimde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin çevrimiçi eğitimde ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri (Bildiri)
- Ethics in Distance Education during the Pandemic: Undergraduate Students' Views about Ethics (Makale)
- A Systematic Review Study On Educational Technology And Distance Education: The Case Of Turkey(Makale)