

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI**

ABDULKERİM AKMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA TAVUKÇUOĞLU**

KONYA – 2021

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI**

ABDULKERİM AKMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA TAVUKÇUOĞLU**

KONYA – 2021

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	---

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Abdulkerim AKMAN		
	Numarası	18810201138		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D. – Din Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
Tezin Adı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları			



Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

ÖNSÖZ

Teknolojik gelişmeler, insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Uyandıığımız her yeni gün beraberinde yepyeni teknolojik gelişmeleri getirmektedir. Geldiğimiz noktada artık insanoğlu gelişmeleri hayretler içerisinde izler hale gelmiştir. Bu gelişmelerin etkilediği alanlardan birisi de şüphesiz eğitim olmuştur. Günümüzde eğitim sistemlerine gelişen teknolojiyi entegre edebilmek için birçok çalışma yapılmaktadır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu dolaylı olarak din eğitimini de etkileyecektir. Klasik eğitim-öğretim tekniklerinin yerini teknolojinin desteklediği modern sistemler almaya başlayacaktır.

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitim alanına dahil olan uzaktan eğitim kavramı köklü bir geleceğe sahiptir. Zamanla eğitim sistemleri içerisinde etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır. Sürekli olarak kendisini yenilemekte ve çağa ayak uydurmaktadır. Özellikle günümüzde Covid-19 salgınıyla birlikte önemini bir kez daha kanıtlayan uzaktan eğitim sistemlerinin din eğitimi alanında kullanımı ve eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik bakış açıları araştırmanın özünü oluşturacaktır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan İlköğretim (4,5,6,7 ve 8. sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortaya konulması için, “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” öğretmenlere online ortamda, gönüllülük esasına dayanarak uygulanmış ve sonuçları analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmamızın ortaya çıkması süresince bir an olsun beni desteklerinden eksik bırakmayan danışmanım Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU’na, lisans ve lisans üstü eğitim hayatımda değerli bilgilerinden istifade ettiğim hocam Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR’a, fikirleriyle ve yardımlarıyla çalışmamın ortaya çıkmasında önemli bir rolü olan hocam Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih TURANALP’e, yüksek lisans kariyerim boyunca her an destekleriyle bu süreci bana kolaylaştıran hayat arkadaşım ve biricik eşim Burcu AKMAN’a, yine bu süreçte daima yanımda olan annem, babam ve kardeşime teşekkürü bir borç bilirim.

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	---

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Abdulkerim AKMAN		
	Numarası	18810201138		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU		
Tezin Adı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları			



Teknolojide meydana gelen gelişmeler ile birlikte eğitimde yeni yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin ortaya çıkan yeni yöntem ve tekniklere ayak uydurabilmesi için bu yöntem ve tekniklere yönelik tutumları önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, devlet okullarının ilköğretim 4,5,6,7 ve 8. Sınıflarında görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 1. kuraat döneminde 4,5,6,7 ve 8. sınıflarda görevli 386 (kadın: 228, erkek: 158) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ait veriler, Ağır vd. (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile gerekli izinler alınarak toplanmıştır. Ölçekte uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları olmak üzere iki alt boyut mevcuttur. Toplanan verilerin analizi SPSS 26 programıyla analiz edilmiştir. Problem ve alt problemlerin analizi için yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi teknikler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, mesleki kıdem, kurum türü, öğrenim durumu ve uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ise ölçeğin orta değerinin altında kalarak olumsuz yönde bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde kadın İDKAB öğretmenlerinin, mesleki kıdem değişkeninde

11-15 yıllık İDKAB, kurum türü değişkeninde imam hatip ortaokullarında görev yapmakta olan İDKAB, öğrenim durumu değişkenine göre doktora mezunu İDKAB öğretmenlerinin ve uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma değişkeninde de uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan İDKAB öğretmenlerinin daha olumlu tutumlara sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, uzaktan din eğitimi, teknoloji, tutum, eğitim, uzaktan eğitime yönelik tutum



 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	---

ABSTRACT

Author' s	Name and Surname	Abdulkerim AKMAN		
	Student Number	18810201138		
	Department	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi Bilim Dalı		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU		
Title of the Thesis/Dissertation	Attitudes Of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Teachers Towards Distance Education			

By the developments in technology, new methods and techniques have begun to be used in education. It is important that teachers' attitude to these new methods and techniques to keep up with them. The purpose of this study is to determine the attitudes of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Teachers who educate in 4th, 5th, 6th, 7th and 8th class students toward distance education. The sample of this study is the three hundred and eighty six Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Teachers (woman: 228, man: 158) who educate in 4th, 5th, 6th, 7th and 8th class students in the first semester of 2020-2021 academic year. The data of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' attitude towards distance education was collected by using "Attitude scale towards distance education" developed by Ağır et al (2007). The scale consist of two sub-dimensions which are the advantages of distance education and the limitations of distance education. The datas are analyzed by using the program of SPSS 26. To analyze the major problem and minor problems, the techniques of percentage, frequency, arithmetic mean, t-test and one way ANOVA are used.

According to the findings of the research, it was observed that there was no significant difference in the attitudes of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' towards distance education in terms of the variables of gender, professional seniority, institution type, education level and having knowledge about distance education. Primary Education Religious Culture

and Moral Knowledge Teachers' attitudes towards distance education were found to be below the middle value of the scale and found to be negative.

It has been found that in the gender variable, female Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge teachers, 11-15 years Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge in the professional seniority variable, the Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge teachers who have been working in İmam Hatip Secondary Schools in the institution type variable, and Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge teachers who have a doctorate degree according to the educational status variable and Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge teachers who has information about distance education in the variable of having information about distance education have more possitive attitudes.

Keywords: distance education, distance religious education, technology, attitudes, education, attitude toward distance education

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER.....	ix
TABLolar	x
KISALTMALAR.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemleri.....	1
1.3. Konuyla İlgili Belli Başlı Araştırmalar.....	2
1.3.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	2
1.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	14
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	17
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	18
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	18
1.7. Uzaktan Eğitim	18
1.7.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihçesi	22
1.7.2. Ülkemizde Uzaktan Eğitimin Tarihçesi	26
1.7.3. Uzaktan Eğitimin Yararları	33
1.7.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	35
1.7.5. Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması.....	37
1.7.6. Etkili Bir Uzaktan Eğitimin İlkeleri	38
1.8. Uzaktan Din Eğitimi	39
1.8.1. Dünyada Uzaktan Din Eğitimi	39
1.8.2. Ülkemizde Uzaktan Din Eğitimi	42
1.8.2.1. İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM)	42
1.8.2.2. Açık öğretim Fakültesi İlahiyat Ön Lisans Programı	44
1.8.2.3. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA).....	47

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli	51
2.2. Evren ve Örneklem	52
2.3. Veri Toplama Aracı	53
2.4. Verilerin Toplanması	54
2.5. Verilerin Analizi	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Araştırma Problemine Yönelik Bulgular	57
3.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	59
3.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	62
3.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	67
3.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	71
3.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	75
Sonuçlar ve Öneriler	80
Kaynakça	86
Ekler.....	92
Özgeçmiş	96



ŞEKİLLER

Şekil 1.1. USDLA'ya göre uzaktan eğitimin temel bölümleri	20
Şekil 1.2. EBA öğretmen kullanıcısına ait sayfa görselleri	48
Şekil 1.3. EBA TV yayın frekansları	49



TABLolar

Tablo 1.1. Moore ve Kearsley'e göre uzaktan eğitimin aşamaları.....	22
Tablo 1.2. Bozkurt'a göre ülkemizde UE'nin gelişim dönemleri.....	26
Tablo 1.3. Uşun'a göre ülkemizde UE'nin gelişim süreci.....	27
Tablo 1.4. Aydemir'e göre uzaktan eğitimin faydaları.....	34
Tablo 2.1. Yıllara göre DKAB öğretmenliği atama kontenjanları	52
Tablo 2.2. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik testi sonuçları.	53
Tablo 2.3. Katılımcı öğretmenlerin demografik istatistikleri	55
Tablo 2.4. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin normallik testi sonuçları....	56
Tablo 3.1. UEYTÖ ve UEYTÖ alt faktör istatistikleri	57
Tablo 3.2. UEYTÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları (Output)	60
Tablo 3.3. UEYTÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	60
Tablo 3.4. UEYTÖ puanlarının mesleki kıdeme göre betimsel analizleri	63
Tablo 3.5. UEYTÖ puanlarının mesleki kıdeme göre varyans analizi sonuçları	65
Tablo 3.6. UEYTÖ puanlarının kurum türüne göre betimsel analizleri	68
Tablo 3.7. UEYTÖ puanlarının kurum türüne göre varyans analizi sonuçları.....	70
Tablo 3.8. UEYTÖ puanlarının öğrenim durumuna göre betimsel analizleri	71
Tablo 3.9. UEYTÖ puanlarının öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları	74
Tablo 3.10. UEYTÖ puanlarının bilgi durumuna göre t-testi sonuçları (Output)	75
Tablo 3.11. UEYTÖ puanlarının UE hakkında bilgi sahipliğine göre t-testi sonuçları ...	76

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AIOU	: Allame İkbâl Açık Üniversitesi
AMOS	: Analysis of Moment Structures
AÖF	: Açık Öğretim Fakültesi
ATAUZEM	: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
AUAD	: Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi
AUZEF	: Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
AÜ	: Anadolu Üniversitesi
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
BDUE	: Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
DGS	: Dikey Geçiş Sınavı
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EİTİA	: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi
HSI	: Home Study International
IBM	: International Business Machines
İAÖP	: İlahiyat Arapça Ön Lisans Programı
İDE	: İnternet Destekli Eğitim
İDE-A	: İnternet Destekli Eğitim-Asenkron
İDKAB	: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İLİTAM	: İlahiyat Lisans Tamamlama
İÖP	: İlahiyat Ön Lisans Programı
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
İÜ	: İstanbul Üniversitesi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MLPS	: Mobil Öğrenme Algılama Ölçeği

MOODLE	: Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OLLAT	: Çevrimiçi Dil Öğrenme Tutum Testi
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖTAG	: Öğretim Teknolojileri Araştırma Geliştirme
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TOJDE	: The Turkish Online Journal Of Distance Education
TOJET	: The Turkish Online Journal Of Education Technology
TRT	: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
TV	: Televizyon
UE	: Uzaktan Eğitim
UEYTÖ	: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği
UÖ	: Uzaktan Öğrenme
USDLA	: United States Distance Learning Association
UZEM	: Uzaktan Eğitim Merkezi
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Araştırmanın Konusu

Araştırmada teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitim hayatında yer edinen, bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sunan, dünyada ve ülkemizde her geçen gün popülerliği artmakta olan uzaktan eğitim kavramı, uzaktan eğitim sistemlerine ilişkin bilgiler ve uzaktan eğitimin din eğitimine olan katkıları sunulmuştur. Bununla birlikte İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu araştırmanın konusunu teşkil etmektedir.

Ülkemiz genelinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı devlet okullarının 4,5,6,7 ve 8. sınıflarında görev yapan İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenler ve istatistik araçları aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğuna yönelik cevaplar aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirleneceği araştırmada 5 bağımsız değişken kullanıldığı için alt problem cümleleri bu değişkenlere göre belirlenirken ana problem cümlesi ise araştırmanın genelini kapsayacak şekilde belirlenmiştir.

Araştırmanın ana problem cümlesi: “İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklindedir. Ana problem cümlesiyle birlikte belirlenen alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

- İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık göstermek midir?

- İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında okul türü değişkeni anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında öğrenim durumu değişkeni anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olma değişkeni anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Konuyla İlgili Belli Başlı Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme yapılmış olup İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat uzaktan eğitime yönelik akademisyenler, diğer branşlarda görev yapan öğretmenler ve öğrencilerin tutumlarının ölçüldüğü çalışmalar mevcuttur. Literatür taraması yöntemiyle ulaşılan yurtiçi ve yurtdışında yapılmış uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar şu şekildedir:

1.3.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Alakoç (2001a)'un kaleme aldığı “Genel olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları.” başlıklı araştırmasında 2001-2002 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyeleri arasından 55 kişilik bir örneklem oluşturulmuştur. Oluşturulan örnekleme uzaktan eğitim hakkındaki bilgi düzeyi, uzaktan eğitimle ders verip vermeme hakkındaki görüşleri, uzaktan eğitimde hangi metotları kullanmak istedikleri, hangi bölüm derslerinin uzaktan olarak verilmesi gerektiği ve uzaktan eğitimin neliği konulu soruların yer aldığı “Uzaktan Öğretim, Öğretim Üyesi Anket Formu” uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS 10 programına işlenerek istatistiki değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olmayanların olanlara oranla daha fazla oldukları, uzaktan eğitimde kullanılması istenen metotlar arasında internet seçeneğinin yüksek bir oranda olduğu, katılımcıların yarısının uzaktan eğitimle ders vermek istemesinin yanında kalan kesimin istemediği, sözel ağırlıklı derslerin olduğu bölümlerde uzaktan

eğitimin kullanılabilceği ancak uygulamalı derslerde kullanılamayacağı ve uzaktan eğitimin geleneksel eğitimi destekleyici olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Alakoç (2001b) tarafından 2001 yılında yazılan doktora tezinde uzaktan eğitimle ilgili verdiği kapsamlı bilgilerden sonra, 2001-2002 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesinde görev yapan 55 öğretim üyesine “Uzaktan Öğretim, Öğretim Üyesi Anket Formu” ve 300 öğrenciye “Uzaktan Öğretim, Öğrenci Anket Formu” uygulanmıştır. Anket formunda uzaktan eğitim hakkında bilgi seviyelerinin, uzaktan eğitimle ders vermek ya da almak isteyip istemediklerinin, uzaktan eğitim metodlarından hangilerini kullanmak istediklerinin, hangi bölüm veya tür derslerin uzaktan verilebileceğine ilişkin görüşlerinin ve uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının sorulduğu sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Anket ile toplanan veriler SPSS programı yardımıyla frekans ve yüzde değerleri kullanılarak betimlenip yorumlanmaya çalışılmıştır. Tezde öğretim üyesi olan katılımcıların büyük oranının, öğrencilerin ise %30'luk diliminin bilgisayar sahibi olduğu, öğretim üyesi ve öğrencilerin büyük oranda uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olmadığı, iki grubunda uzaktan eğitim metodu olarak interneti kullanmak istedikleri, öğretim üyelerinin yarısının uzaktan eğitim almak isterken yarısının almak istemediği, öğrencilerin %54'lük kısmının uzaktan eğitim almak istediği, öğretim üyelerinin %76,4'ü ve öğrencilerin %50,3'ü uzaktan eğitimin faydalarına inandığı, sosyal ağırlıklı bölüm derslerinin ve mesleki, uygulamalı dersler haricinde ki derslerin uzaktan eğitimle verilebileceği, uzaktan eğitimin geleneksel eğitim sistemlerini destekleyici olduğu gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Horzum (2003), öğretim elemanlarının internet destekli eğitime (İDE) yönelik düşüncelerini uyguladığı 26 soruluk anket ile tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmaya Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan tüm öğretim elemanları katılmıştır. Toplanan veriler t-testi, one-way anova gibi tekniklerle analiz edilmiştir. Analiz edilen verilere göre: kadın öğretim elemanlarının İDE'nin klasik yöntemleri destekleyici olarak kullanılabilceğini düşündükleri, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve yardımcı doçent doktorların diğer unvanlara göre İDE kullanımını bazı dersler için destekledikleri ve İDE hakkında bilgi sahibi olan öğretim elemanlarının

gelişen yeni nesil teknolojilerin öğrenimi kolay hale getireceği konusunda olumlu düşündükleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Süer vd. (2005) tarafından yapılan araştırma Gazi Üniversitesi'nin uzaktan eğitim potansiyelini ortaya koyma amacı taşımaktadır. Araştırma iki aşamalı şekilde yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşaması öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını konu alırken ikinci aşaması ise uzaktan eğitime hazır bulunuşluk düzeyinin insan gücü ve insan gücü dışındaki kaynaklar açısından nasıl bir yapı oluşturduğunu konu almaktadır. Toplam 1379 öğretim elemanına, araştırmacılar tarafından geliştirilen, 18 maddeden oluşan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının, uzaktan eğitime karşı olumluya yakın bir tutum sergiledikleri ancak bazı endişeleri olduğu, uzaktan eğitime karşı güven alt boyutunda olumluluk eğilimi sergiledikleri fakat henüz yaygınlaşmayan bir yaklaşım olduğu için tereddütlerin de var olduğu, uzaktan eğitime karşı ilgi boyutunda ise uzaktan eğitime yönelik bir ilginin varlığından söz edilirken bu ilginin yüksek bir düzeye ulaşmadığı, Yrd. Doç. Dr. ünvanına sahip olan öğretim elemanlarının okutman öğretim elemanlarına kıyasla uzaktan eğitime karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ve Prof. Dr. ve Yrd. Doç. Dr. ünvanına sahip olan öğretim elemanlarının okutman öğretim elemanlarına oranla uzaktan eğitime karşı daha çok güven duydukları gibi bulgular elde edilmiştir. Uzaktan eğitim konusunda öğretim elemanlarının bilgilendirilmesine ivedilikle başlanması, uzaktan eğitimi yapılacak ders içerikleri hazırlanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, öğretim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili eğitim etkinlikleri düzenlenmesi ve deneme amaçlı içeriği uygun derslerde uygulamalara yer verilmesi araştırmanın önerileri olarak ön plana çıkmıştır.

Ağır (2007)'ın kaleme almış olduğu yüksek lisans tezinde, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde 10 farklı özel ve devlet okulunda görev yapan 238 ilköğretim öğretmeninin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS 12 programıyla analiz edilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik tutumların: cinsiyet, çalışılan kurum, mesleki kıdem, öğrenim

durumu, branş ve uzaktan eğitim hakkındaki bilgi durumuna göre değişimi t-testi ve varyans analizi ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise cinsiyet, çalışılan kurum, öğrenim durumu ve branşın uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşılrken, mesleki kıdem değişkeninde ise uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir değişim gözlenmiştir. Bu bulguya göre mesleğe yeni başlamış öğretmenler uzaktan eğitime karşı daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Yine araştırmada uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama durumunun uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdem (2007), Karabük ilinde 31 okulda görev yapan ve uzaktan hizmet içi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi programına katılan 231 öğretmene uyguladığı anketle, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim uygulaması ile ilgili görüşlerini saptamaya çalışmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, yaş ve okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişimini Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleriyle analiz etmiştir. Analiz sonuçlarında ise öğretmenlerin, bu uygulama ile uzaktan eğitimi tanıdığına, yarısından fazlasının gelecekte de uzaktan eğitimi tercih edebileceklerine ve yine yarıdan fazlasının uzaktan eğitimi yararlı bulduklarına ulaşılmıştır.

Ateş & Altun (2008), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının: cinsiyet, sınıf düzeyi, uzaktan eğitim alma, bilgisayar kullanma deneyimi, algılanan bilgisayar becerisi ve öğrenme biçimlerine göre değişimini gözlemlemek için yapmış oldukları araştırmada öğrencilere bilgi formu, “Kolb Öğrenme Biçemi Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise cinsiyet ve sınıf düzeyi uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir farka neden olmazken, uzaktan eğitim alma durumu, bilgisayar kullanma deneyimi, algılanan bilgisayar kullanma becerileri ise uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir fark ortaya koymuştur.

Ergin (2010)’in 2008-2009 eğitim öğretim yılında Van il merkezinde görevli 635 öğretmeni dahil ettiği araştırmasında, katılımcılara “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” uygulanmış ve veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Araştırmanın

amacı ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakışının cinsiyet, kıdem yılı, branş, mezun olunan bölüm, bilgisayar sahipliği, internet erişimi ve internet kullanım süresi açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada cinsiyet, branş ve mezun olunan okul uzaktan eğitime bakış açısında anlamlı bir fark göstermezken, UE hakkında bilgi sahibi olma, kıdem yılı, bilgisayar sahibi olma, internet erişimine sahiplik ve internet kullanım süresinin yüksek olması anlamlı bir fark göstermiştir.

Şimşek vd. (2010) tarafından yapılan araştırma Bilgisayar Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının: cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim teknolojileri ve uzaktan eğitim kursuna katılım durumuna göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya toplam 56 öğrenci katılmış olup, araştırmanın veri toplama araçları ise Ateş & Altun (2008) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacıların oluşturmuş olduğu bilgi formudur. Araştırmaya katılanların UE yönelik tutumlarında cinsiyet ve sınıf düzeyi anlamlı derecede ilişkisiz bir bulgu oluştururken, daha önce uzaktan eğitim kurslarına katılımın ise etkili bir faktör olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Yıldırım & Kaban (2010)’ın, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 120 öğretmen adayının katılımıyla yapmış olduğu araştırma öğrencilerin sınıf düzeyi, gelir düzeyi ve cinsiyetlerine göre bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarını incelemektedir. Araştırmada Arslan (2006) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. SPSS 16 programıyla analiz edilen verilerde, sınıf seviyesi, cinsiyet ve gelir düzeyi açısından bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. BDE’ye yönelik en olumlu tutumu son sınıf öğrencileri gösterirken, üçüncü sınıf öğrencileri ise en düşük tutuma sahip olan grup olmuştur. Cinsiyet açısından ise her iki cinsiyet grubunda BDE’ye yönelik yüksek seviyede olumlu bir tutum gözlenmiştir. Gelir durumunda ise en olumlu tutum düzeyi alt gelir grubu iken en düşük tutum puanı ise üst gelir grubunda gözlenmiştir.

Gök (2011), internet tabanlı uzaktan eğitim programında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algılarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, araştırmacı tarafından mevcut literatür taranarak geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Araştırmaya ise 13 üniversiteden 81 öğretim elemanı katılmıştır. Veriler SPSS 16 programıyla analiz edilerek öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algı düzeyleri temel bakışa ilişkin algı ve kaynaklara erişim faktöründe orta seviyede, eğitim-öğretim planlama faktöründe ise yüksek seviyede bulunmuştur. Bütün faktörler açısından bakıldığında ise öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algı düzeyleri orta seviyede olduğu gözlenmiştir.

Tuncer & Tanaş (2011), nitel bir araştırma türü olan görüşme tekniğini kullanarak 59 akademisyenin katılımıyla yaptığı araştırma akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Görüşme formu 8 boyuta göre yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olduğu, yine büyük çoğunluğun görev yaptıkları kurumlarda uzaktan eğitim konusunda bilgilendirici faaliyetlerin olmadığı, katılımcıların yarıdan fazlasının uzaktan eğitimin mesleki eğitime yararlı olmayacağını ifade ettiği, büyük bir çoğunluğun teknolojinin eğitime katkı sağlayabileceğini ve sosyal alanlarda uzaktan eğitimin daha etkili sonuçlar vereceğini düşündüğü gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada uzaktan eğitimde devam takibi ve iletişim kısıtlılığı gibi faktörlerin öğrenme faaliyetlerinde olumsuz etkiler yaratabileceği gibi bulgularda mevcuttur.

Yıldız (2011), web tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla, web tabanlı senkron öğrenme ortamı tasarlayıp geliştirmiş ve öğretmen adaylarının bu sistemle dört öğretim üyesinden dört hafta boyunca sekiz saat ders almalarını sağlamıştır. Süreçte nicel verileri “Teknoloji Kabul Modeli” çerçevesinde oluşturduğu görüşme sorularıyla, nitel verileri ise “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplamıştır. Öğretmen adaylarının ön test ve son test tutumlarında olumlu yönde önem arz eden bir fark olduğu saptanmış, senkron sistemlerin sağladığı faydalar nedeniyle bu sistemlerin kullanılma isteğinin oluştuğu ve kabul gördüğü gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Horzum vd. (2012) tarafından yapılan araştırma sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançlarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı

amaçlamaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik inançlarının cinsiyet, daha önce uzaktan eğitimi tecrübe edip-etmeme ve kıdem değişkenlerine göre nasıl bir farklılık oluşturduğunu saptamak için “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sakarya ilinde görev yapan 135 sınıf öğretmeni katılmıştır. SPSS 13 programıyla analiz edilen verilere göre erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitime yönelik davranışsal inançlarının daha yüksek iken algılanan zorluklarının ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Erkek ve kadın öğretmenlerin bağlamsal inançları ise birbirine yakın bulunmuştur. Mesleki kıdem artışına göre uzaktan eğitime yönelik davranışsal ve bağlamsal inançları azaltırken algılanan zorlukları ise artırmaktadır. Daha önce uzaktan eğitimi tecrübe edip etmeme durumuna göre uzaktan eğitime yönelik inançların birbirine yakın sonuçlar gösterdiği anlaşılmıştır.

Çelen vd. (2013), öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya farklı illerden 95 öğretmen katılmıştır. Yaklaşımları belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve Kışla (2005) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları” ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrası öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmaya istekli oldukları ancak uzaktan eğitim sistemlerinin içerik, kullanılan araç gereçler, değerlendirme yöntemleri ve süreç sonunda alınan sertifikaların geçersizliği gibi nedenlerle yetersiz olduğu gibi bulgular ortaya çıkmıştır.

Çinkara & Bağçeci (2013), Gaziantep Üniversitesinde öğrencilere bir öğrenim platformu olan MOODLE üzerinden hem senkron hem de asenkron olarak çevrimiçi İngilizce kursu düzenlemiştir. Araştırma iki amaç için yapılmıştır. Bunlar öğrencilerin çevrimiçi dil kurslarına yönelik tutumlarını değerlendirmek ve öğrencilerin tutumlarını yıl sonu notlarıyla belirlenen başarıyla değerlendirerek bunlarla ilişkilendirmektir. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından “Çevrimiçi Dil Öğrenme Tutum Testi (OLLAT)” geliştirilmiştir. OLLAT, 7000 öğrenciye dağıtılmış, 3516 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve 1783 öğrenci testi

başarıyla tamamlayarak araştırmaya katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yıl sonu başarı puanları ile OLLAT arasında istatistiksel olarak pozitif bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2013), öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısını, cinsiyet, bölüm, sınıf, kişisel bilgisayara sahiplik ve internet bağlantısına sahiplik gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 692 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısını tespit edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonrasında ise cinsiyet, kişisel bilgisayara sahiplik ve internet bağlantısına sahiplik değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa neden olmazken bölüm ve sınıf değişkenlerinde ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Barış (2015), Namık Kemal Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptığı araştırma, 2013-2014 öğretim yılında 282 1. sınıf öğrencisinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada Kışla (2005)'nin geliştirmiş olduğu "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde katılımcı öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının genel olarak düşük olduğu saptanırken, cinsiyet değişkeni tutumlarda anlamlı bir farklılık sergilememiş ancak bilgisayara sahip olan, sürekli internete erişebilen ve mobil cihaza sahip olan katılımcıların tutum puanlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Begimbetova (2015) tarafından Ahmet Yesevi Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans seviyelerinde uzaktan eğitim programlarında öğrenim görmekte olan 785 öğrenci ve bu üniversitelerde uzaktan eğitim programlarında eğitim veren 125 öğretim elemanının katılımıyla yaptığı araştırma, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitim programlarından memnuniyet düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek uygulanarak veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimi olumlu bulduğu ve

program içeriğinin yeterli olduğu bulgusu elde edilirken öğrencilerinde uzaktan eğitim yönetim sistemi ile verilen eğitimlerden memnun kaldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Şirin (2015), İngilizce dersinin uzaktan eğitimine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırma, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesinde 368 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara uygulanan anket sonucunda bilgisayar destekli uzaktan eğitim programının öğrencilerin başarısını ne yönde etkileyeceği konusunda kararsız kaldıkları, klasik eğitim-öğretim yöntemlerinden farklı olan özelliklerine karşıda olumlu tutumlar sergiledikleri gibi bulgular elde edilirken, kız öğrenciler öğretmen baskısı olmadığı için B.D.U.E. programında kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmiştir.

M. Yıldız (2015), nitel ve nicel yöntemler kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında açık uçlu görüşme soruları, “Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmaya 3 farklı üniversitede görev yapan 16 öğretim elemanı katılmıştır. Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgilerinin çok net olmadığı, öğretim elemanlarının teknolojiyi araçsal boyutta kullanmada kendilerini yeterli bulurken öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusunda öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu, zaman ve mekân kısıtlamasının olmamasının yararlı bulunduğu ancak kişisel gelişim yönünden öğrenciye katkı konusunda daha az yararlı olduğu gibi bulgular araştırma sonucunda elde edilmiştir.

Kaleli Yılmaz & Güven (2015)’in öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmaya Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 150 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara “Uzaktan eğitim ... gibidir çünkü ...” cümlesi yönelti olarak boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan

analizler sonucunda: eş-zamanlı uzaktan eğitim yoluyla ders alan sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretmen adaylarına oranla daha olumsuz algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca derslerin 90 dakika blok şeklinde işlenmesi, ders dışında öğretmenlere soru sorma imkanının bulunmayışı, derslerde zaman zaman teknik problemlerin yaşanması olumsuz algı oluşmasında etkisi olan faktörler arasında yer almıştır.

Fidan (2016), uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve epistemolojik inanç düzeylerini bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemek ve tutum ile epistemolojik inanç değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırma amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 330 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılmış, veriler analitik yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet ve bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Epistemolojik inanç düzeyleri ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken, cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Kışla (2016) araştırmasında uzaktan eğitim yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geliştirilebilmesi için 83 öğrenciden uzaktan eğitimde materyaller, kullanılan ortamlar, kullanılan yöntemler, uzaktan eğitimin amaçları ve uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazılması istenmiştir. Elde edilen veriler ve alan yazın taraması sonucunda 83 maddelik bir form oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Geri dönütler ile 35 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. 121 kişilik gruba uygulanan denemelik formun toplanan verileri sonucunda yapılan analizler ile geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirildiği görülmüştür.

Koloğlu (2016), Ordu Üniversitesinde görev yapan 640 öğretim elemanına e-posta aracılığıyla ulaşarak, geliştirilmiş olan anket formuna çevrim içi katılım sağlamalarını istemiştir. 182 öğretim elemanı ankete gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Toplanan veriler SPSS programı ve Excel programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusunda haberdar olduklarını fakat herhangi bir deneyime sahip olmadıklarını, harmanlanmış bir şekilde

uzaktan eğitimi desteklediklerini, kendilerine gerekli olan detaylı seminerlerin verilmesi durumunda uzaktan eğitime bakış açılarında daha büyük oranda gelişme olabileceğini göstermiştir. Yapılan bu araştırma öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yapıları hakkında ki görüşlerinin bilinerek, uzaktan eğitim süreçlerinin planlanması, geliştirilmesi ve yürütülmesinde etkili olarak, literatüre katkı sağlama amacı taşımaktadır.

Yavuz (2016), Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmaya, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 524 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma da uzaktan eğitime yönelik tutumlar için Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve İngilizce dersine yönelik tutumlar içinde Altunay (2004) tarafından geliştirilen “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan verileri SPSS ve AMOS programları aracılığıyla analizi yapılmış olup, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede olduğuna, cinsiyet ve mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farkın bulunmadığına ancak okunulan bölüme göre anlamlı farklılıkların mevcut olduğuna ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.

S. Yıldız (2016)’ın 2014-2015 öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Formasyon eğitimi alan 653 öğrencinin katılımıyla yaptığı araştırma, Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirleme amacı taşımaktadır. Araştırmada Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Analitik yöntemler ile analiz edilen verilerden, formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili tutumlarının orta düzeyde olduğu, tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak bölüm ve yaş değişkenlerinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencileri %49,5’i gelecekte uzaktan eğitim ile ders almayı tercih etmeyeceğini belirtmiştir.

Fidan (2017) araştırmasını uzaktan eğitim bünyesinde karma eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyma amacıyla, Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversiteden 130 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada verileri “Uzaktan eğitim ... gibidir, çünkü ...” cümlesini barındıran yarı yapılandırılmış bir elektronik form aracılığıyla toplamıştır. Veriler içerik analizi ve ki-kare analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonrası Fidan (2017), metaforların “teknolojik”, “eğitim şekli”, “faydalı olan”, “olumsuz olan”, “bağımsızlık” ve “diğer” olarak 6 alt temada toplandığını, en fazla gelişen metaforların “açık öğretim”, “boş iş”, “meyve” ve “bilgisayar” şeklinde olduğunu, geliştirilen metaforların öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiğini ancak cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir.

Uslusoy (2017)’un araştırması uzaktan eğitim uygulamalarından e-öğrenmenin yüksek öğrenim seviyesinde etkinliğinin irdelenmesi amacı taşımaktadır. Türkiye ve ABD’de uzaktan eğitim dersleri alan öğrencilerin, derslere olan tutum ve algıları karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır. Toplamda Türkiye ve ABD’den 405 öğrenci araştırmaya katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Veriler SPSS programıyla analiz edilerek: Türkiye’deki öğrencilerin ABD’deki öğrencilere oranla uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, e-öğrenme derslerini faydalı bulma ve memnuniyet, etkileşim, iletişim ve kullanılabilirlik ortalamalarının düşük olduğu gözlenmiştir.

Mercan (2018), Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinin ortak zorunlu Türk Dili I ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I derslerini uzaktan eğitim yöntemi ile alan öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüş ve hazır bulunuşluklarını incelemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Veriler nicel olarak 100 öğrencinin katılım sağladığı anket yöntemiyle, nitel olarak ise 20 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 ve Excel 2016 programları ile yapılmıştır. Analizler sonucunda öğrenciler genel, BİT, zaman ve UÖ faktörleri bazında uzaktan eğitime hazır oldukları anlaşılmıştır. Görüşme yöntemiyle toplanan verilerde ise aktif katılımın sağlanamaması, teknik problemler,

devam zorunluluğunun olmaması ve etkileşim imkanının örgün öğretime oranla yetersiz kalması gibi olumsuz yaklaşıma neden olan etkenler olarak göze çarpmaktadır.

Ülkü (2018), uzaktan eğitime yönelik ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmaya, 2017 yılında Bolu il merkezinde bulunan 37 ilkokulda görevli 355 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak Ağır (2007)'in geliştirmiş olduğu “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanmıştır. Toplanan veriler SPSS ve LISREL programları ile analiz edilmiştir. Araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutumlarda öğrenim durumu değişkeni hariç istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olmasa da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumlu bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Öğrenim durumu değişkeni açısından yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutumları ön lisans mezunu öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Literatür tarama yöntemiyle ulaşılan yurtdışında yapılan benzer araştırmalara genel olarak bakıldığında araştırmaların örneklemelerini üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim elemanlarının oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaların, uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçmenin yanı sıra uzaktan eğitime yönelik düşüncelere, algılara, memnuniyet düzeylerine, yaklaşımlara, uyum süreçlerine, hizmet içi eğitimlerde uzaktan eğitim konularına ve uzaktan eğitime teşvik edici unsurlara odaklandığı da görülebilir. Araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların ise zaman zaman benzerliği söz konusu olsa da bazen de farklı olduğu görülebilir.

1.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışında yapılan ve uzaktan eğitime yönelik tutumların konu edildiği araştırmalarda mevcuttur. Araştırma konusuna benzerlik arz eden yurtdışında yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Gujjar vd. (2007), Pakistan İslamabad'da bulunan Allame İkbâl Açık Üniversitesi (AIOU) tarafından sunulan uzaktan eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme programlarına yönelik öğrenci tutumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışma evrenini B. Ed. AIOU öğrencileri oluştururken, örnekleme ise Sahiwal bölgesinden 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrasında, öğrencilerin çoğunluğunun programın genel girdilerinden hoşnut olduğu ancak ödevlerin değerlendirilmesi ile ilgili birkaç olumsuz tutumun olduğu tespit edilmiştir.

Nasser & Abouhedid (2000) tarafından yapılan araştırmanın amacı Lübnan'da bir uzaktan eğitim programı uygulanmasına öğretmen ve yöneticiler tarafından verilen değeri ve değere yönelik tutumları incelemektir. 7 okul müdürü ve 112 öğretmenin katılım sağladığı araştırmada açık uçlu soruların yöneltildiği görüşme tekniği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonrasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda olumsuz tutuma sahip oldukları ve maliyeti nedeniyle uzaktan eğitim teknolojilerinin satın alınmasının mümkün olmadığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerine kıyasla öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda daha olumlu bir bakış açısı sergiledikleri ve katılımcı olan öğretmenlerin %50'sinden fazlasının uzaktan eğitimle ilgili çok az bilgi sahibi olmalarına karşın teknolojik yenilikler ve uygulamaları öğrenmek için istekli oldukları gibi bulgularda göze çarpmaktadır.

Baek vd. (2017), Koreli öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Güney Kore'de ilk ve ortaöğretimde görevli 140 öğretmen katılmış olup, veri toplama aracı olarak Uzunboylu & Ozdamlı (2011) tarafından geliştirilen "Mobil Öğrenme Algılama Ölçeği (MLPS)" kullanılmıştır. Veriler analitik yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları Koreli öğretmenlerin mobil öğrenme tutumlarının genel olarak düşük olduğunu ortaya çıkarırken kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mobil öğrenme konusunda daha pozitif bir tutuma sahip olduklarını, ortaöğretimde görevli öğretmenlerin mobil öğrenme uygulama, araç biçimleri üzerindeki tutumları ve iletişim yeterliliğinin (FMA

ve TSAC) ilkokul öğretmenlerinden önemli derecede yüksek bir sonuç verdiğini göstermiştir. Mesleki kıdemi 15 yıldan fazla olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları daha az kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğuna ulaşılrken, dil öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre FMA ve TSAC alanlarına yönelik tutumları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saroha (2014), Delhi ve Indira Gandhi Açık Üniversitesinden yaşları 18 ve 25 aralığında olan üniversitelerde uzaktan eğitim öğrencisi olarak kayıtlı 30 katılımcı ile yaptığı araştırmasında katılımcıları iki gruba ayırmıştır. A grubu her iki üniversitede çeşitli lisansüstü, B grubu ise çeşitli lisans derslerine kayıtlı öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmada tasarlanan açık uçlu anket katılımcılara teker teker uygulanmış ve katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli faktörlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenerek katılımcıların %60'ının uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlar sergilerken %26,66'sının ise olumsuz tutumlar sergilediği, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisans eğitimi alan öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğuna ulaşılmıştır.

S. S. George (2015), Hindistan'da bulunan Indira Gandhi Açık Üniversitesi, Uttar Pradesh Rajarshi Tandon Açık Üniversitesi ve Swami Vivekanand Subharti Üniversitesi lisans mezunu ve lisansüstü programlarda eğitim görmekte olan 600 uzaktan eğitim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. 8 alt faktörden oluşan 70 ifadelik tutum ölçeği ile gerçekleştirilen araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutumlar orta değer üzerinde bulunmuştur. Ayrıca lisans mezunu öğrencilerin lisansüstü eğitim gören öğrencilere oranla daha olumlu tutum puanına sahip olduğu ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu gibi bulgulara da ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan ve araştırmaya paralellik gösteren çalışmalarda da yurt içinde yapılan çalışmalarda olduğu gibi benzer örneklemeler üzerinde çalışıldığı, benzer yöntemlerin kullanıldığı ve yine benzer sonuçlara ulaşıldığını görülebilir. Uzaktan eğitimin zaman ve mekâna bağlı kalmadan, teknolojinin nimetlerinden faydalanarak eğitim imkânı sağlaması pozitif yönlerini oluştururken maliyetlerin yüksek olması, hakkında bilginin yetersiz olması, değerlendirme ve ödev süreçlerinde karşılaşılan sıkıntılar negatif yönleri olarak göze çarpmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yaşadığımız dünyada her yeni gün beraberinde yeni teknolojik gelişmeleri getirmektedir. Örneğin yıllar önce akıllı telefon teknolojisini büyüklerimize anlatsaydık belki de gülüp geçerlerdi. Ancak bahsettiğimiz akıllı telefon teknolojisi artık hayatımızın her alanında etkin bir teknoloji haline gelmiştir.

Teknolojinin etkisini gösterdiği alanlardan biriside şüphesiz ki eğitim olmuştur. Tebeşirlerin kullanıldığı kara tahtalar yerlerini akıllı tahtalara, dönem ödevlerinin araştırılması için günlerin geçirildiği kütüphaneler yerlerini internete ve öğretmenler ile öğrencilerin yüz yüze bulunduğu sınıf ortamları yerlerini bilgisayar veya televizyon ekranlarına bırakmıştır. Genelde eğitim özelde ise din eğitimi boyutundan konuyu ele alırsak aynı şekilde din eğitiminin de bu gelişmelere paralel bir çizgi izlediği söylenebilir. Hal böyle olunca da din eğitimi alanında sahada görevi üstlenen İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, öğrenim durumu ve uzaktan eğitim hakkında sahip olunan bilgi değişkenlerine göre ne düzeyde olduğunun ortaya konulması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma konusuyla ilgili literatürde benzer bir çalışmanın olmaması ve araştırmanın ülke genelinde görevli olan İDKAB öğretmenlerini kapsayacak şekilde yapılması araştırmanın önemine işaret etmektedir. Araştırma ile ortaya konulacak olan din eğitimi faaliyetlerinde görev alan öğretmenlerin teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitim süreçlerine dahil olan uzaktan eğitime yönelik tutumları, gelecekte din eğitiminin teknolojiyle desteklenerek çağa ayak uydurmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ)” nin araştırmanın amacına uygun olduğu, katılımcıların bu ölçeğe vermiş oldukları cevaplarda samimi oldukları ve araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde MEB’na bağlı devlet okullarında çalışmakta olan 4,5,6,7 ve 8. sınıflarda görevli olan İDKAB öğretmenleri ve Ağır vd., (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7. Uzaktan Eğitim

Araştırmanın bu bölümünde uzaktan eğitim kavramının neliği, uzaktan eğitimin yararları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları, uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırılması, uzaktan eğitimin etkili bir şekilde kullanımı için gerekli olan ilkeler ve uzaktan eğitim ile uzaktan din eğitiminin dünya ve ülkemiz boyutunda yaşamış olduğu gelişmeler literatür taraması yöntemiyle araştırılarak elde edilen bilgiler sunulmuştur. Uzaktan eğitim kavramının açıklanması ve tarihinin sunulması nedeniyle araştırmada bu bölüm büyük önem arz etmektedir.

Uzaktan eğitim kavramıyla ilgili yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Yapılan tanımlar incelendiği zaman aslında bütün tanımlarda ortak bir noktaya vurgu yapıldığından söz edilebilir. Bunlar öğreten ile öğrenenin zaman ve mekân olarak bağımsız bir şekilde etkileşime geçmesi ve eğitimin teknolojik aletler vasıtasıyla senkron veya asenkron olarak gerçekleşmesidir.

Uzaktan eğitim kavramı ilk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılında yayınlanan kataloğunda geçmiş ve 1906 yılında ise yine Wisconsin Üniversitesi’nde direktör olan William Lighty tarafından bir yazıda kullanılmıştır. 1960 ve 1970’lerde Alman eğitimci Otto Peters tarafından fernunterricht (uzaktan eğitim) kavramı tanıtılmış ve Fransa’da uzaktan eğitim kurumlarına isim olarak verilmiştir. ABD’de

Holmberg ve Moore tarafından kavramın İngilizcesi uluslararası bir konseyde hatırlatılmıştır (İşman, 2011, s. 14). Uzaktan eğitim kavramının ortaya çıkış serüvenine bakıldığında aslında bu kavramın çokta yeni bir kavram olmadığı aksine geçmişinin çok eskilere dayandığı söylenebilir. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan tanımlar şu şekildedir:

Keegan, Peters, Verduin ve Clark benzer bir şekilde uzaktan eğitim kavramını öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunmadığı veya aralarında mesafenin bulunduğu bir sistem olarak tanımlamışlardır (akt. İşman, 2011, s. 19). Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencinin aynı mekânda veya sınıfta bulunma gibi bir zorunluluğu bulunmamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetleri çağın getirmiş olduğu araç ve gereçler yardımıyla gerçekleştirilmektedir.

Holmberg ise uzaktan eğitim kavramını biraz daha kapsamlı olarak: “Bütün öğretim düzeylerinde kullanılan öğrenme ve öğretim yöntemlerini, sınıf içindeki ve okul yönetimindeki, planlamayı, rehberliği, okul harçlarını ve bütün bunların organizasyonunu kapsamaktadır.” şeklinde tanımlamıştır (akt. İşman, 2011, s. 19). Bu tanımla birlikte uzaktan eğitim kavramının kapsama alanının genişlediğinden ve eğitim-öğretimin her alanında yer alan bir öge olduğundan söz edilebilir.

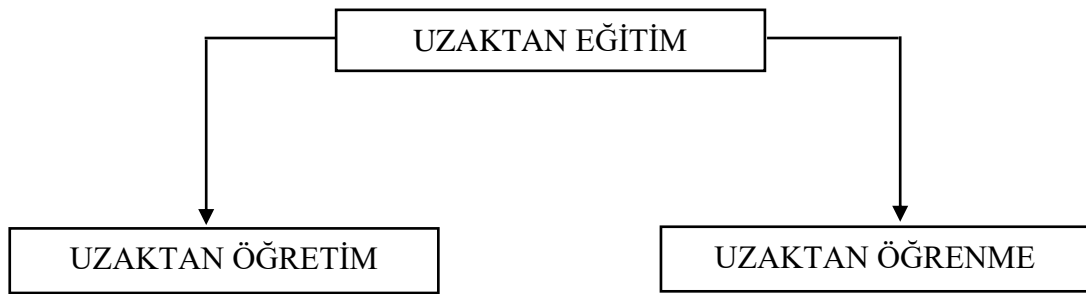
Moore & Kearsley (2012, s. 2) tarafından uzaktan eğitim özel kurumsal organizasyonlarını ve özel iletişim tekniklerini gerektiren, öğretim faaliyetinde yer alan öğretmen ve öğrencinin birbirinden farklı ortamlarda yer almasıyla öğretim faaliyetinin farklı ortamlarda gerçekleştiği, planlı öğrenme ve öğretim olarak tanımlanır.

Kaya (2002), “Uzaktan eğitim, öğrenci danışmanlığı, öğrenci başarısının gözetilmesi ve korunması ve öğrenilen materyalin gösterilmesinde, her biri sorumluluk alan öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip tarafından yürütülen kendi kendine çalışma şeklinin sistematik olarak düzenlenmesidir.” tanımıyla uzaktan eğitimin danışmanlık ve rehberlik boyutuna da dikkat çekmektedir. Kaya (2002), “Dershanelerde ya da öğrencilerin kendi buldukları yerde öğretmenlerin süreli ve aralıklı gözetmenliği olmadan gerçekleştirilen her düzeydeki çalışmaların değişik

biçimlerini kapsayan ve bununla birlikte derslerin planlanması, düzenlenmesi ve rehberlik aracılığıyla öğretimde elde edilen yararları da kapsayan bir eğitimidir.” tanımıyla uzaktan eğitim kavramına daha geniş bir açıdan bakarak yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasında bir köprü oluşturmuştur.

İşman (2011, s. 23) tarafından yapılan uzaktan eğitim tanımı ise şöyledir: “Farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder.”

Özbay (2015, s. 378)’in aktardığına göre ise United States Distance Learning Association (USDLA) uzaktan eğitimi şu şekilde tanımlamıştır: “Uydu, video, audio grafik, bilgisayar, multimedya teknolojisi gibi elektronik araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır. USDLA, öğretmen ve öğrencinin birbirlerinden coğrafi olarak uzak olduğunu belirterek bu eğitim programında elektronik araçların ya da yazılı materyal ve matbu malzemelerin kullanılması gerektiğinin altını çizer. Uzaktan eğitim: öğretmenleri içine alan öğretim ile öğrencileri içine alan öğrenim olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.”



Şekil 1.1.: USDLA’ya göre uzaktan eğitimin temel bölümleri

İçten (2006, s. 10)’in yüksek lisans tezinde yaptığı uzaktan eğitim tanımı da şu şekildedir: “Geleneksel eğitim-öğretim sorunlarına alternatif olarak ortaya çıkan, eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlanma durumudur. Öğrencilerin öğrenme ortamında bulunmaları zorunlu tutulmaksızın, gelişen teknolojik gelişmeler neticesinde ortaya çıkan

imkanlardan faydalanılarak öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekândan bağımsız olarak sanal bir ders ortamında karşılıklı gelme durumudur.” s

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020) uzaktan eğitimi: “Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı ve/veya eş zamansız biçimde verildiği öğretim” olarak tanımlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde ortaya konulan uzaktan eğitim tanımlarından da anlaşılacağı üzere bütün tanımlarda yer alan unsurların derlendiği kapsamlı bir uzaktan eğitim tanımı yapacak olursak: uzaktan eğitim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olan faktörleri etkisiz kılarak, gün geçtikçe gelişmeye devam eden teknolojinin de katkısıyla, zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde öğreten ve öğreneni bir araya getiren, senkron veya asenkron olarak icra edilen, öğrenci rehberlik faaliyetlerini de içine alan, planlı ve programlı eğitim-öğretim faaliyetleridir.

Literatür taranırken uzaktan eğitim kavramı yerine kullanılan, uzaktan eğitim ile benzer ancak birbirlerinden farklı kavramlara ulaşılabilmektedir. Bunlara açık öğretim, e-öğrenme, internet tabanlı eğitim, sanal öğrenme, esnek öğrenme, web destekli öğretim gibi kavramlar örnek olarak verilebilir (Tekinarslan & Gürer, 2018, s. 4).

Tanımını yaptığımız uzaktan eğitim kavramı ve uzaktan eğitim uygulamaları her ne kadar yeni bir kavram gibi görünse de günümüzdeki gelişmiş formuna ulaşmasını 300 yıllık bir maziye borçludur (Tekinarslan & Gürer, 2018, s. 7). Bir çınar ağacı gibi yılların etkisiyle birlikte uzaktan eğitim kavramı dallanıp budaklanmış ve asırlık bir çınar ağacına dönüşmüştür. Bu süreç içerisinde yaşanan tecrübelerde uzaktan eğitim kavramının olgunlaşmasını sağlamıştır.

1.7.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

Yaşadığımız dünya sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olmuştur. Dünya üzerine gelen her toplum dünya medeniyeti için ortaya koymuş olduğu katkıları bir sonraki nesillere bırakmıştır. Bilim ve teknolojik gelişmelerle birlikte de insan hayatının her alanında değişim ve gelişim devam etmiş ve edecektir. Araştırmaya konu olan uzaktan eğitim kavramı da bu değişim ve gelişime ayak uydurarak eğitim alanında günümüzde adından oldukça fazla söz ettirir hale gelmiştir. Uzaktan eğitim kavramı ile birlikte eğitim artık herkesin istediği zaman ulaşabileceği, zaman ve mekân kavramının ortadan kalktığı ve öğrencilere bireysel öğrenme fırsatları sunan bir yapıya dönüşmeye başlamıştır. Bu dönüşümün arka planında ise geniş kitlelerin eğitime ulaşmak istemesi, eğitim için ayrılacak olan ekonomik bütçenin yüksek olması ve bireylerin bunu karşılamakta zorluk çekmesi ve öğretmen merkezli klasik sistemlerden öğrencinin merkeze alındığı sistemlere geçilmesi gibi durumların etkili olduğundan söz edilebilir.

Uzaktan eğitim kavramının gelişim süreci ile ilgili farklı sınıflandırmalara ulaşmak mümkündür. Fakat kavramın ortaya çıkış süreci ile ilgili elde edilen veriler, ortak görüşlerin ortaya konulduğunu göstermektedir.

Moore & Kearsley (2012, s. 24) tarafından uzaktan eğitimin gelişim süreci 5 farklı aşama olarak ele alınmış ve her aşama kendinden bir önceki aşamayı içererek gelişime devam etmiştir. Bu aşamalar:

Tablo 1.1. Moore ve Kearsley'e göre uzaktan eğitimin aşamaları

1. Aşama	Yazışma-mektup yoluyla öğretim (Correspondence)
2. Aşama	Radyo yayını ve televizyon yayını (Broadcast radio & television)
3. Aşama	Açık üniversiteler (Open universities)
4. Aşama	Telekonferans (Teleconferencing)
5. Aşama	İnternet / Web (Internet/Web)

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini İşman (2011, s. 36)'da 5 farklı evrede ele almıştır. Moore ve Kearsley'den farklı olarak İşman uzaktan eğitimin tarihçesinde ilk evreyi mektupla öğretimden önceki dönemle başlatır. Daha sonra sırasıyla mektupla öğretim evresi, tek yönlü radyo ve televizyon uygulamaları, çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları ve uydular ile gelecek teknolojiler evreleri uzaktan eğitimin tarihçesini oluşturmaktadır. Ayrıca her evre Moore & Kearsley (2012)'inde belirttiği gibi bir önceki evreyi kapsayarak gelişimini sürdürmektedir.

Uzaktan eğitimin gelişim süreçleri incelendiğinde aslında eğitim teknolojisi alanındaki gelişmelerle paralellik gösterdiğinden söz edilebilir (Uşun, 2006, s. 210). Her saniye gelişmekte olan teknoloji böylelikle eğitimde de kendini göstermiş ve klasik yöntemler zamanla teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni yöntemlerle desteklenmiştir.

Mektupla uzaktan eğitimden önceki dönemde İşman (2011, s. 37)'in aktardığına göre öğretmen ve öğrenci arasında yüz yüze bir görüşme ve karşılıklı etkileşim olmamaktadır. Bu dönemde öğretim materyalleri öğrencilere posta hizmetleri ile gönderilir, öğrenciler gönderilen materyallere kendileri çalışır ve gönderilen sınav sorularını cevaplayarak öğretmene posta ile geri gönderir, öğretmen sınav evrakları kendisine ulaştıktan sonra değerlendirmelerini yapar ve öğrencilere yine posta yoluyla sınav sonuçlarını duyururdu.

Dünya üzerinde ilk mektupla uzaktan eğitimin izlerine 1728 yılında İsveç'te rastlanılmaktadır. 20 Mart 1728 tarihinde yayınlamış olan Boston Gazetesi'nde steno dersleri verileceğine dair bir ilan yer almıştır (Uşun, 2006, s. 210). 1833 yılında yine bir İsveç gazetesinde uzaktan eğitim ile ilgili bir kompozisyon öğretimi konulu ilan yayınlanmıştır. Ancak bu ilanlar çift yönlü iletişimden ya da herhangi bir notlamadan bahsetmemiştir. 1836 yılına geldiğinde İngiltere'de Londra Üniversitesinde dış sınav uygulaması yapılmıştır (İşman, 2011, ss. 38-39).

Stenograf olan Isaac Pitman, 1840 yılında mektupla steno öğretmeye başlamıştır. Öğrencilere İncil'den küçük bölümlerin steno ile yazılması öğretilmiş ve öğrencilerden bu bölümlerin not verilmek üzere Pitman'a geri gönderilmesi istenmiştir

(Uşun, 2006, s. 211). 1843 yılında ise benzer çalışmalar Phonographic Correspondance Society tarafından organize edilmiştir. İlk örnekleri bu şekilde ortaya çıkan mektupla uzaktan eğitim zamanla İsveç, ABD, Almanya, İngiltere, Fransa, Danimarka, Hollanda, Malezya, Zambiya ve Nijerya gibi ülkelerinde aralarında bulunduğu geniş bir coğrafyayla birlikte dünyanın dört bir yanında, insan hayatında önemli bir yere sahip olan eğitimin her kademesinde ve türünde kullanılır hale gelmiştir.

Mektupla uzaktan eğitim uygulamalarına teknolojik gelişmelerle birlikte radyo ve televizyon sistemleri dahil olmuştur. Bu gelişmeyle mektupla uzaktan eğitim kavramı artık yerini uzaktan eğitim kavramına bırakmıştır.

Amerika'da 1912 yılında St. Josep Koleji ilk radyo yayın lisansını alarak radyo üzerinden uzaktan eğitime başlamıştır. Daha sonrasında birçok kurum lisans için başvurmuş ve 1920'li yıllarda uzaktan eğitim kurumları tarafından 176 radyo istasyonu kurulmuştur. 1920 yılının ortalarında İngiltere, 1929 yılında Çin, 1930 yılında Kanada, 1947 yılında Kolombiya ve 1949 yılında Hindistan uzaktan eğitimde radyoyu kullanmaya başlamıştır (İşman, 2011, ss. 45-48). Radyodan sonra icat edilen televizyon teknolojisi de eğitimde kullanılan teknolojilerden birisidir. Eğitimde televizyon ilk olarak 1932-1937 yılları arasında ABD'de bulunan Iowa Üniversitesi'nde kullanılmıştır (Uşun, 2006, s. 214). ABD'de eğitsel içerikli yayınlarda televizyonun kullanımı ise 1953 yılında gerçekleşmiştir. İngiltere 1957, Japonya 1961, Fransa 1966, Kanada 1980 yılında uzaktan eğitimde televizyonu kullanmaya başlamıştır. Bunun yanında dünya genelinde birçok ülke uzaktan eğitim faaliyetlerinde televizyon teknolojisini kullanmıştır (İşman, 2011, ss. 49-51). Radyonun eğitimde kullanılması ile birlikte mektupla yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde harcanan zamandan tasarruf edildiğinden söz edilebilir. Zira öğretmen ve öğrencinin her etkileşiminde yer alan posta hizmetleri uzaktan eğitim süreçlerini uzatabilir. Öğretmen ve öğrencinin birebir etkileşime girememesi yine bu dönemde göz çarpan olumsuzluklar arasında yer alabilir. Televizyon da zamanla gelişerek uzaktan eğitimde önemli bir teknoloji haline gelmiştir. İlk başlarda radyo ve televizyon

sistemlerinde yaşanan teknik problemlerinde zamanla giderilmesiyle uzaktan eğitim, mektupla uzaktan eğitimden sonra kritik bir aşamayı geride bırakmıştır.

Uzaktan eğitimde öğrenen ve öğretmenin etkileşime geçme konusunda yaşadıkları sıkıntılar uzaktan eğitim faaliyetlerine telekonferans sistemlerinin dahil edilmesiyle çözüme kavuşturulmuştur. Artık öğrenciler uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmenleriyle birebir sesli veya görüntülü olarak etkileşime geçerek sorularını iletebilecek ve öğretmenlerde öğrencilerine anlık olarak dönüt verebilecektir. İşman (2011, ss. 53-54) telekonferans teknolojisinin uzaktan eğitime yansımalarını iki aşamada ele alır. Bunlar sesli telekonferans ve video telekonferans yöntemleridir. Sesli telekonferans yöntemini ilk olarak Wisconsin Üniversitesi 1970 yılında uygularken, video telekonferans yöntemi ise ilk defa Amerika’da Ulusal Teknoloji Üniversitesinde kullanılmıştır. Genel olarak ise 1960-1995 yılları arası uzaktan eğitimde telekonferans tekniklerinin kullanıldığı zaman dilimi olmuştur. Uzaktan eğitimde telekonferans sistemini diğer tekniklerde olduğu gibi dünya üzerinde birçok ülke kullanmıştır (İşman, 2011).

Ağustos 1981 tarihi uzaktan eğitim için bir başka dönüm noktası olmuştur. Bu tarihte IBM tarafından ilk bireysel bilgisayarlar tanıtılmıştır. Şirketlerin zamanla rekabet ortamı oluşturmasıyla bilgisayar fiyatlarının ucuzlamasını sağlamış ve birçok öğrenci bilgisayar sahibi olarak derslere bilgisayar ile katılmaya başlamıştır. Bilgisayar konferans sistemi 1988 yılında ABD’nin Illinois Eyaletinde bulunan ortaokul öğrencileri için kullanılmıştır. 1980’li yıllarda bilgisayar temelli uzaktan eğitim uygulayan bir diğer ülkede Japonya olmuştur. Bilgisayar temelli uzaktan eğitim faaliyetlerinin bir diğer örneği de İngiltere Açık Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar temelli uzaktan eğitim sisteminin yanı sıra kullanılan bir diğer teknikte bilgisayar aracılığıyla uzaktan eğitimidir. Bu modelle öğretmen ve öğrenci arasında kurulan iletişim daha da hızlanmıştır. 1982 yılı itibarıyla de bilgisayar aracılığı ile uzaktan eğitim dünya genelinde yayılmıştır. Günümüzde ise gelişen teknolojilerin öğretime olan katkısıyla birlikte kolej ve üniversitelerin %85’inde iletişim teknolojileri ile uzaktan eğitim dersleri verilmektedir (İşman, 2011, ss. 59-63).

Dünya üzerinde ilk olarak yazışma ile başlayan uzaktan eğitim faaliyetleri gelişen dünya sayesinde niteliklerini artırmış ve tekniklerini yenilemiştir. Bilim ve teknolojinin ortaya koymuş olduğu yeni sistemler uzaktan eğitime katkı sunmuş, eğitime ulaşmakta güçlük yaşayan bireylerin de eğitime ulaşmasını sağlamıştır. Ortaya konulan yeni iletişim sistemleri sayesinde yapılan uzaktan eğitimin kalitesinin ve niteliğinin arttığından söz edilebilir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ilk başlarda öğretmenleriyle iletişime geçme süreçleri çok meşakkatli iken zamanla çift yönlü modellerin ortaya konulmasıyla bu sorun çözüme kavuşturulmuştur. Günümüzde ise gelişen bilgisayar sistemleri ve internet altyapısı sayesinde birçok kurum derslerini bilgisayar aracılığıyla internet üzerinden gerçekleştirmektedir. Alan yazında ortaya konulan bilgiler göstermiştir ki uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim faaliyetleri çok yeni olmayıp aslında köklü bir geçmişe sahiptir. Ülkeler teknolojik gelişmeleri uzaktan eğitime entegre ederek eğitim sistemlerinde kullanmış ve kullanmaya da devam etmektedir.

1.7.2. Ülkemizde Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

Ülkemizde uzaktan eğitimin tarihçesi, literatürde birçok farklı sınıflandırma ile ele alınmaktadır. Bozkurt (2017) ülkemizde uzaktan eğitimi dört dönem olarak ele almıştır (Tablo 2.3). Bunlar:

Tablo 1.2. Bozkurt'a göre ülkemizde UE'nin gelişim dönemleri

1. Dönem	Tartışma ve öneriler – Kavramsal	1923-1955
2. Dönem	Yazışarak – Mektupla	1956-1975
3. Dönem	Görsel-İşitsel Araçlarla – Radyo-Televizyon	1976-1995
4. Dönem	Bilişim Tabanlı – İnternet-Web	1996-...

İşman (2011, s. 107) ise ülkemizde uzaktan eğitimin tarihsel sürecini 3 evrede ele almıştır. Bu evreler: kavramlaşma süreci, mektupla öğretim süreci, iletişim teknolojilerini kullanma sürecidir.

Uşun (2006, s. 218), uzak eğitimin ülkemizde ki gelişim sürecini ise daha geniş bir sınıflandırma yaparak 11 aşamada ele almıştır (Tablo 2.4).

Tablo 1.3. Uşun'a göre ülkemizde UE'nin gelişim süreci

1. Aşama	Konunun gündeme alınması ve öneriler – (1927-1960)
2. Aşama	Mektupla Öğretim
3. Aşama	Deneme Yüksek Öğretmen Okulu
4. Aşama	Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
5. Aşama	Açık İlköğretim okulu
6. Aşama	Açık Öğretim Lisesi
7. Aşama	Açık Öğretim Fakültesi
8. Aşama	Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu
9. Aşama	Fono Açık Öğretim Kurumu
10. Aşama	Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim
11. Aşama	E-öğrenme uygulamaları

Dünyada 300 yıllık geçmişinden söz edilen uzaktan eğitim, ülkemizde ne yazık ki çok eski bir tarihe sahip değildir (Tekinarslan & Gürer, 2018, s. 11). John Dewey'in 1924 yılında sunmuş olduğu "Öğretmen Eğitim Raporu" ile öğretmenlerin mektupla uzaktan öğretimini tavsiye etmiştir. Bu sayede ülkemiz uzaktan eğitim kavramıyla tanışmıştır. 1927 yılında ise dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Naci ve Milli Eğitim Müdürleri, okur yazar oranını artırmak için "Muhabere Yoluyla Tedrisat" uygulamasını teklif etmiştir. Yeni Türk Alfabesinin kabulü sonrası en kısa sürede yeni alfabe ile okur yazar oranını artırmak için yapılan faaliyetler uzaktan eğitim alanında atılan ilk adımlar olarak göze çarpmıştır (İşman, 2011, ss. 107-108). 1728 yılında dünyada ilk izlerine rastlanılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin ülkemizde gündeme alınması ne yazık ki 1928 yılında olmuştur. Bu yönüyle ülkemizin uzaktan eğitim konusunda geç kaldığı söylenebilir. Bu gecikmelere 1. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında ülkemizde yaşanan sıkıntılı süreçlerin etkisinin olduğundan da bahsedilebilir. Uzaktan eğitim faaliyetleri her ne kadar geç bir sürede ortaya çıksa da şu an gelinen noktada kavramsallaşma sürecinin etkisinin büyük olduğundan söz edebiliriz.

1941’de hazırlanan “Ziraat Takvimi” ilk eğitsel program olup, tarımsal konularda teknik bilgiler içermektedir. 10-15 dk. sürelerle hazırlanan içerikler radyo üzerinden halka sunulmuştur. Bu içerikleri daha sonra “Evin Saati” gibi eğitim gereksinimi olan kadınlara seslenen yayınlar izlemiştir (Bozkurt, 2017). 1950’li yıllar ile birlikte ülkemizde ilk uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır (Uşun, 2006, s. 219). 1952 yılında İstanbul’da tarım ve hayvancılık üzerine radyo ile uzaktan eğitim yayınına başlanmıştır (İşman, 2011, s. 108). Ülkemizde uzaktan eğitim uygulamaları açısından 1953 yılı bir dönüm noktası olmuştur. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sistematik olarak yürütüldüğü ilk kurum olan FONO kurulmuştur. FONO’da verilen eğitim sonrası öğrencilere ölçme değerlendirme uygulamaları da yapılmış ve buradan öğrencilerin aldığı notlara göre belge de düzenlenmiştir. Tarım Bakanlığı ve Radyo Dairesi tarafından ortaklaşa düzenlenen “Köyün Saati” programı 1954 yılında gerçekleştirilmiştir (Bozkurt, 2017). 1955 yılına kadar yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri ülkemizde uzaktan eğitimin 1. aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada çoğunlukla uzaktan eğitim konusunda düşüncelerin ortaya konulduğu, uzaktan eğitim faaliyetlerinin genel olarak bilgilendirme amacıyla yapıldığı ve formal bir boyuta dönüşmediği söylenebilir. Ancak FONO eğitim kurumlarının kurulması ile birlikte uzaktan eğitimin ülkemizde ki gelişimi bir adım öteye taşınmıştır. Zamanla radyonun icat edilip ülkemizde kullanılmaya başlaması, bilgilendirme amacı taşıyan yayınların başlamasını sağlamıştır. Böylelikle uzaktan eğitim faaliyetlerinin dünya genelinde 2. aşamasında bulunan görsel işitsel araçlar ile uzaktan eğitim aşamasına geçişin ilk örnekleri verilmiştir.

1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafında yapılan banka personellerinin mektupla hizmet içi eğitimi faaliyeti ülkemizde uzaktan eğitim faaliyetlerinin 2. aşamasına geçişi sağlamıştır. 1958 yılında MEB tarafından Mektupla Öğretim Merkezi kurularak, dışardan okul bitirmek isteyen bireylere mektupla hazırlık kursları verilmeye başlanmıştır. MEB, 1961 yılında mesleki ve teknik alanlarda öğretim yapmak üzere Mektupla Öğretim Merkezi’ni kurmuştur. Bu girişim uzaktan eğitim faaliyetlerinin ülkemiz boyutunda ilk ciddi girişimidir. 1962 yılında Radyo ile Eğitim Ünitesi kurulmuş, daha sonra bu ünite Film-Radyo-Grafik Merkezi adını almıştır. Türkiye

Radyo Televizyon Kurumu (TRT) tarafından 1964 yılıyla birlikte radyo ile planlı olarak yapılan eğitsel yayın dönemine geçilmiştir. 1966 yılında bireylerin eğitime ulaşımı, kritik insan gücü gereksinimini karşılamak ve yükseköğrenim öğrenci birikimini azaltmak amacıyla Genel Müdürlük boyutunda Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1973 ile birlikte uzaktan eğitimin ülkemizde kullanımı için büyük bir gelişme Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde yaşanmıştır. EİTİA bünyesinde kurulan Televizyon ve Eğitim Enstitüsü ilerleyen yıllarda Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim faaliyetlerine yön vermiştir. Yine EİTİA bünyesinde yapılan ulusal ve uluslararası düzeydeki konferans ve sempozyum çalışmaları ülkemizin uzaktan eğitim faaliyetleri konusunda köklü değişimlerine yardımcı olmuştur. 1974'te MEB'e bağlı Mektupla Öğretim Merkezi'ne yükseköğretim sağlama işlevi verilmiş, bu merkeze bağlı Mesleki ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu adında bir de okul açılmıştır. Aynı yılda Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR)'nun kurulmasıyla uzaktan eğitimin yükseköğretim kademesindeki faaliyetlerini YAYKUR üstlenmiştir. 1974 yılında yaşanan bir diğer önemli gelişme de Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılmasıdır. Her ne kadar kısa soluklu bir girişimde olsa ülkemizde uzaktan eğitim için tecrübe edinme anlamında önemlidir (Bozkurt, 2017, ss. 95-98). Ülkemizin uzaktan eğitiminin ikinci dönemi fikirlerin yeşermeye başladığı dönem olarak düşünülebilir. Bu dönem ile birlikte düşüncelerin yerini eylemlerin aldığı ve yazılı-sözlü olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin başladığı söylenebilir. Yine devam eden teknolojik ilerlemelerin uzaktan eğitim süreçlerine etkisinden ve ülkemizin bu ilerlemelere ayak uydurarak eğitime sistemine dahil ettiğinden de söz edilebilir.

1976 yılıyla birlikte ülkemizde, uzaktan eğitimde görsel ve işitsel araçların ağırlıkta olduğu üçüncü dönem başlar. Bu yılda YAYKUR tarafından yapılan televizyonla uzaktan faaliyeti, eğitsel nitelikli yayınlara eklenmiştir. 1978 yılında Açık öğretim uygulamalarına yönelik bir rapor hazırlanarak, dönemin hükümetine sunulmuş ve bu rapor Açık öğretim Fakültesinin kurulmasına dayanak olmuştur. 1980 ve 1990'lı yıllarda MEB'e bağlı Okul Radyosu ve TV Okulu, örgün öğretimi destekleyip isteyen herkesin yaygın eğitim almasına olanak sağlamıştır. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Kanun'un 5. ve 12. Maddeleri Türk üniversitelerine sürekli

ve açık öğretim yapma hakkını yasal olarak sağlamıştır. 1982 yılında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Türk üniversitelerine verilen sürekli ve açık öğretim yapma görevi, Anadolu Üniversitesi'ne verilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve ülke sınırlarının ötesinde eğitim faaliyetleri için Anadolu Üniversitesi, 1986 yılında Batı Avrupa'da uzaktan eğitim faaliyetlerini başlatmıştır. Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi (BDE) 1989 yılında Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi bünyesinde açılmış ve daha sonra Öğretim Teknolojileri Araştırma Geliştirme (ÖTAG) olarak isimlendirilmiştir. 1991 yılında Fırat Üniversitesi, ilk uzaktan eğitim uygulamasını e-posta yoluyla yapmış, daha sonra televizyon ile de 1992'de kurulan Fırat TV aracılığıyla kurslar düzenlemiştir. MEB, Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı bünyesinde Açık öğretim Lisesini 1992 yılında kurmuştur. 1993 yılında Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi yeniden yapılandırılmış ve bu süreçte Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı kurulmuştur. 1995, Fırat Üniversitesi'nin Bilgisayar Sistemleri Teknolojisi derslerini kaydedip bu dersleri daha sonra tekrar yayınlanarak katılımcıların dersi tekrar etmesine imkan sağlaması ve MEB'e bağlı 132 öğretmenin hizmet içi eğitiminde uzaktan eğitimin kullanılması ile önemli bir yıldır (Bozkurt, 2017, ss. 98-102). Ülkemizin üçüncü dönemi, genel olarak bakıldığında uzaktan eğitim faaliyetlerinde artık televizyonların kullanılması, üniversitelerin uzaktan eğitim için bünyelerinde birimler açması, Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık öğretim Fakültesi kurulması ve Fırat Üniversitesi'nin bu dönemdeki katkıları nedeniyle önemli bir mihenk taşı olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizin uzaktan eğitimde son dönemi olan bilişim tabanlı uzaktan eğitim dönemi, uzaktan eğitimin artık hayatımızda iyiden iyiye etkisini artırdığı bir dönem olarak ifade edilebilir. 1996'da Bilkent Üniversitesi, video konferans yoluyla bazı derslerin ABD'den yürütülmesini denemiştir. Yine aynı yıl Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Enformatik Enstitüsü aracılığıyla internet üzerinden uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır. İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) bünyesinde Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) kurarak, uzaktan eğitim ve teknoloji destekli eğitim etkinlikleri yürütmüştür. Bu yılın bir diğer önemli gelişmesi Anadolu Üniversitesi'nin, uzaktan eğitim alanında eğitim veren üniversiteler arasında öğrenci sayısıyla Mega Üniversiteler listesinde yer almasıdır. 1997 yılına gelindiğinde ise MEB tarafından

Açık İlköğretim Okulu kurulmuş ve bu okul şartları sağlayan öğrencilere uzaktan eğitim imkânı sunmuştur. Mesleki ve Açık Öğretim Okulu 'da aynı yılda kurulmuştur. TÜBİTAK-Bilten UE Fizibilite Çalışması ve Raporu bu yılda gerçekleşen bir diğer önemli gelişmedir. 1998 yılında Anadolu Üniversitesi ve Ahmet Yesevi Üniversitesi arasında görüntülü konferans ile uzaktan ders sunumu yapılmıştır. ODTÜ'de İDE-A (İnternete Dayalı Eğitim Asenkron) projesi kapsamında Bilgi Teknolojileri Sertifika Programı'nı başlatmıştır. 1999'da Akademik Bilişim Konferansı'nın ilki ODTÜ'de yapılmıştır. Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği, 14 Aralık 1999 tarih ve 23906 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanmış, bunun neticesinde Enformatik Bilgi Komitesi oluşturulmuştur. Ayrıca üniversitelerin bağımsız program açmalarına da izin verilmiştir. Yönetmelik sonrası çalışmaların sonucunda Fırat Üniversitesi Robotik dersini çevrimiçi ortamda yayınlamıştır. Diğer bazı üniversite öğrencileri de bu dersi internet üzerinden takip etmiştir. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'na bağlı Türkiye'de ilk Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans programı açılmıştır. 2000 yılına gelindiğinde ilk uzaktan eğitim dergisi The Turkish Online Journal Of Distance Education (TOJDE), Prof. Dr. Uğur Demiray editörlüğünde yayın hayatına başlamıştır. İstanbul Bilgi Üniversitesi Türkiye'de ilk internet tabanlı uzaktan eğitim sistemi başlatan özel üniversite olmuştur. Sakarya Üniversitesi de IBM ile ortak çalışması sonucu internet destekli uzaktan eğitim uygulaması gerçekleştirmiştir. 2001'de UE Yönetmeliği kapsamında dersler/programlar açılmaya başlamıştır. Türkiye'nin internete dayalı ilk ön lisans programı Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde açılmıştır. Ahmet Yesevi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi Türk dünyasına yönelik internet ortamında interaktif uzaktan eğitim faaliyetlerini başlatmaya kadar vermiştir. Bunun neticesinde Türkistan Uzaktan Eğitim Fakültesinde 2002-2003 eğitim – öğretim yılında bu faaliyetler başlamıştır. 2002'de The Turkish Online Journal Of Education Technology (TOJET), Prof. Dr. Aytekin İşman editörlüğünde yayın hayatına başlamıştır. 2005 yılında YÖK, Uzaktan Eğitim Komisyonu kurmuştur. 2006'da Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'na bağlı ilk Uzaktan Eğitim Doktora programı açılmıştır. Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim ile Türkçe Sertifika Programı 2007-2008 öğretim yılında başlamıştır. 2009'da İstanbul Üniversitesi (İÜ) bünyesinde

uzaktan eğitim programları, 2011 yılıyla birlikte de açık öğretim programları, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) aracılığıyla verilmeye başlamıştır. Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAUZEM), 2009 yılında kurulmuştur. İstanbul Üniversitesi 2010'da Uzaktan Eğitim Fakültesini kurmuştur. Bu yılın diğer önemli gelişmeleri Atatürk Üniversitesi tarafından Açık Öğretim Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi tarafından Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinin kurulmasıdır. 2011 ile birlikte 25.02.2011 tarihli torba yasada bulunan 44. ve 46. maddeler ile uzaktan eğitim yasal olarak meşrulaştırılmıştır. 2012 yılında İstanbul Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Ulusal Sorunlar Çalıştayı yapılmıştır. 2013 ile birlikte Anadolu Üniversitesi: Akadema, Atatürk Üniversitesi: Atademix ile kitlesel açık çevrimiçi ders uygulamalarını başlatmıştır. 2014'te Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'na bağlı Türkiye'de ilk Uzaktan Eğitim Online Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılmıştır. Aynı yıl YÖK, yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime yönelik usul ve esasları belirlemiştir. 2015 yılında Prof. Dr. Gülsün Kurubacak editörlüğünde Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi (AUAD) yayına başlamıştır. Açık ve uzaktan öğrenme, üniversitelerarası kurul tarafından 2015 yılında doçentlik alanı olarak belirlenmiştir. 2016'da alandaki Türkçe kavram karmaşasını gidermek için Anadolu Üniversitesi bünyesinde uzaktan eğitim sözlüğü oluşturulmuştur (Bozkurt, 2017, ss. 102-108).

Genel olarak ülkemizde uzaktan eğitimle ilgili dönemler: ilk dönem uzaktan eğitimin fikir aşaması, ikinci dönem uzaktan eğitimde yazılı – sözlü araçlar ile faaliyetlere başlandığı, üçüncü dönem uzaktan eğitimde kullanılan yazılı – sözlü araçlara görsel araçlarında eşlik ettiği ve son dönem teknolojideki gelişmelerin artmasıyla bilişim sistemleri aracılığıyla faaliyetlerin gerçekleştirildiği şeklinde özetlenebilir. Uzaktan eğitim faaliyetlerine başlama konusunda ülkemizin ilk dönemi dışında diğer ülkelerle paralel bir çizgide gelişmelere devam ettiği aktarılan bilgilere bakılarak söylenebilir. Özellikle son dönemde artan gelişmelerle uzaktan eğitimin, eğitim sisteminde olmazsa olmaz bir konuma geldiğinden bahsedilebilir. Bireylerin eğitime ulaşımında fırsat eşitliği sağlanması ve zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim faaliyetlerine imkân tanınması gibi nedenlerle uzaktan eğitim sistemlerinin

kullanımı daha da yaygınlaşabilir. Öyle ki günümüzde küresel bir tehdit haline gelen koronavirüs salgını da uzaktan eğitimin önemini bütün dünyaya göstermiştir.

1.7.3. Uzaktan Eğitimin Yararları

Uzaktan eğitiminde diğer eğitim-öğretim sistemlerinde olduğu gibi birtakım yararlarından bahsetmek mümkündür.

Kaya (2002), uzaktan eğitimin yararlarını insanlara değişik eğitim seçeneği sunma, fırsat eşitliği sağlama, kitle eğitimini kolaylaştırma, eğitim programlarında standart sağlama, eğitimde maliyeti düşürme, eğitimde niteliği arttırma, öğrenciye serbesti sağlama, öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma, öğrenciye mekandan bağımsız eğitim imkanı sağlama, bireysel ve bağımsız öğrenme sağlama, bireylere öğrenme sorumluluğu kazandırma, ilk kaynaktan bilgi sağlama, uzmanlardan daha fazla kişilerin yararlanmasını sağlama, başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama, eğitimi kitleleştirirken aynı zamanda bireyselleştirme ve belli bir zaman ve mekanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma olarak belirtir.

Uşun (2006) ise uzaktan eğitim yararlarını:

- Öğrencinin zamanla değişen, gelişen ve yaşam boyu sürekli bağımsız öğrenme gereksinimlerini karşılayabilir.
- Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ulusal gelişimine katkılar sağlayabilir.
- Sürekli, yaşam boyu ve bağımsız öğrenme olanağı sunabilir.
- Eğitimde esneklik ve çeşitlilik sağlayabilir
- Maliyetleri azaltabilir.
- Alternatif ve çok çeşitli öğrenme-öğretme ortamları sunabilir.
- Zamana ve mekâna bağlı kalmadan eğitim imkânı sağlayabilir.
- Kolay güncellenebilir ölçme ve değerlendirme araçları sunabilir.

- Fırsat eşitliği sağlayabilir.
- Mesajlara kaynağından ulaşım imkânı tanıyabilir.
- Eğitim programlarında standardizasyonu sağlayabilir.
- Geleneksel eğitimin zenginleştirilmesine yardımcı olabilir.
- Örgün veya yaygın fark etmeksizin bütün eğitim türlerinde kullanılabilir.

şeklinde sıralamıştır.

Tekinarslan & Gürer (2018), uzaktan eğitimin yararlarını esneklik, bireyselleşme, maliyet, fırsat eşitliği, küreselleşme, yeni konu alanlarının eğitimi, yeni teknolojiler ve yöntemler şeklinde ele alır.

Aydemir (2018) tarafından uzaktan eğitimin yararları iki boyutta aktarılmıştır. Bunlar eğitim-öğretim sürecine katkıları ve bireylere sunduğu katkılarıdır.

Tablo 1.4. Aydemir'e göre uzaktan eğitimin faydaları

Eğitim Öğretim Sürecine Katkısı	Bireylere Katkısı
Eğitimi esnekleştirir.	Fırsat eşitliği sağlar.
Sürece çok çeşitlilik ve boyutluluk katar.	Esneklik ve serbestlik sağlar.
Yeni işlev ve yöntemler kazandırır.	Maliyeti düşürür.
Büyük kitlelere ulaşım imkânı sunar.	Kaliteyi artırır.
Zaman ve mekâna bağlılığı kaldırır.	Kendi kendine öğrenmeyi sağlar.
Kayıtların tutulmasını kolaylaştırır.	Farklı uzman, kaynak ve ortamlara istenilen zamanda ulaşımı sağlar.
	Aynı koşullarda değerlendirme ve anlık dönüt imkânı tanır.

Uzaktan eğitimin yararları ile literatür incelendiğinde benzer aktarımların olduğu görülebilir. Genel olarak eğitimde esneklik ve çeşitlilik sağlaması, eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırarak isteyen herkesin eğitime ulaşabilmesine imkân tanınması, zaman ve mekâna bağlı kalmadan eğitime ulaşmaya izin vermesi, bireysel öğrenmelere uygun olması, maliyetleri düşürmesi ve eğitime farklı teknikler getirerek

eğitimde kalitenin artmasını sağlaması uzaktan eğitimin yararlılıkları arasında sayılabilir.

1.7.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıklarının var olduğundan da söz edilebilir.

Aydemir (2018)'e göre bireylerin sosyal ilişkiler oluşturamaması, teknoloji okuryazarlığı zayıf bireylerin güçlük çekmesi, teorik bilgilerin pratiğe dönüşümünde güçlük çekilmesi, altyapısının yüksek donanım ve internet bağlantısı gerektirmesi, değerlendirmenin sadece bilgi sorularıyla sınırlı kalması ve teknik konuda güvenliğin tam manada sağlanamaması, öğrencilerin yeniliklere direnç göstermesi ve eğitsel süreçlerin her anında ciddi bir zaman ve emek gerektirmesi uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Tekinarslan & Gürer (2018) ise sosyal iletişimin zayıflamasına dikkat çekerek kendini yalnız hisseden öğrencinin destek bulamamasına yol açabileceğini, teknik sorunların öğretimde oluşturacağı kesintilerin öğretmen ve öğrencilerde rahatsızlık oluşturacağını ve deneyim eksikliği bulunan öğretmenlerin kendilerini bu sistemde rahat hissedemeyeceğini bununla verimin azalmasına neden olabileceğini uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak belirtmiştir.

Uşun (2006), bilişsel alandaki davranışların kazandırılması için uzaktan eğitimin kullanılması uygun iken duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılmasında ise uygun olmadığını ve uygulamaya dönük derslerde de uzaktan eğitimin kullanılmasının maalesef ki mümkün olamayacağını vurgular. Bununla birlikte öz kontrol becerileri gelişmemiş öğrenciler içinde yeterince etkili bir yöntem olmadığını, öğrencilerin sosyalleşme imkanlarının sınırlı kaldığını, öğrenme güçlükleri veya yetersizlikleri gibi yaşanan sorunlara anlık olarak çözüm sunmadığını, süreçte kullanılan ekipmanların dağıtımı ve erişiminde karşılaşılabilecek teknik problemlerin olabileceğini ve süreçte verimin düşük olduğunu da uzaktan eğitimin diğer sınırlılıkları arasında sayar.

Kaya (2002) ise uzaktan eğitimin sınırlılıklarını şu şekilde listeler:

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması.
- Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi.
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama.
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma.
- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama.
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama.
- Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma.

Sonuç olarak öğrencilerin sosyalleşmesine yeterince katkı sağlayamaması, öğrencinin öz kontrol becerilerinin eksikliği nedeniyle yeterince verimin alınamaması, pratik gerektiren derslerde kullanılamaması, öğrencilerin daha fazla zamanını alması nedeniyle dinlenmeleri için yeterince zamanlarının kalmaması, süreçte karşılaşılabilecek olan teknik problemlerin tutumlara olumsuz etki bırakması, teknik problemlerin çözümü için yeterli elemanın bulunmaması ve gerekli olan altyapının yetersiz olması uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Zamanla teknolojik gelişmelerinde katkısıyla birçok sınırlılığın giderilebileceğinden söz edilebilir. Her ne kadar uzaktan eğitimin sınırlılıklarından söz edilse de uzaktan eğitim, eğitim sistemimizden tamamen çıkarılmamalıdır. Çünkü eğitim-öğretim imkanından yararlanamayan birçok bireyin uzaktan eğitim sayesinde eğitime ulaşımı sağlanabilir. Buda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için atılması gereken bir adımdır. Bilginin daha kolay ve etkili bir şekilde aktarılması, kalıcı hale getirilmesi ve görselleştirilebilmesi için bir çok duyu organına hitap eden yöntemlerden faydalanılması gereklidir (Kalelioğlu vd., 2015, s. 219). Uzaktan eğitim faaliyetlerinde kullanılan teknikler ile birlikte öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilerek eğitim-öğretimin etkili ve kalıcı olması sağlanabilir.

1.7.5. Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması

Uzaktan eğitim başlarda çok fazla tanınmadığı için geleneksel eğitimin bir rakibi olarak değerlendirilmiştir. Bunda uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle ders alan öğrencilerle başarı durumlarının karşılaştırılması etkili olmuştur. Fakat uzaktan eğitim geleneksel eğitimin bir rakibi olmaktan ziyade geleneksel eğitimi tamamlayıcı bir eğitim sistemidir (Kaya, 2002). Geleneksel eğitim sistemlerinde bireyler belirli bir zaman ve mekâna bağlı olarak eğitim-öğretim görmekte, belirli bir yaş grubu haricinde eğitim almak mümkün olmamakta, kurumlar ve eğiticiler eğitim-öğretim faaliyetleri için yetersiz kalabilmektedirler. Geleneksel eğitimde yer alan bu sınırlılıkların giderilmesi için uzaktan eğitim sistemleri ortaya çıkarak bireye zaman, mekân ve yaş gibi kriterlere bağlı kalmaksızın eğitim-öğretmen hizmetlerine ulaşma imkânı tanımıştır. Böylelikle de ortaya çıkabilecek fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmiştir. Bu doğrultuda (Verduin & Clark; çev. Maviş, 1994) tarafından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim ile arasındaki farklar öğreten ve öğrenenin coğrafi olarak bir arada bulunmaması, öğrencinin değerlendirilmesinin sağlanmasında eğitim organizasyonunun etkisi, öğreten ve öğreneni birleştirecek ve ders içeriğini iletecek eğitim medyası kullanımı, öğreten ve öğrenen arasında iki yönlü iletişimin sağlanması, eğitim ortamının öğreten, öğrenen ve ders içeriğini bir araya getirmek için kullanılması, eğitim faaliyetlerinin yer veya zamandan bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrenenin kendi isteği ile öğrenmesi, bireyselleştirilmiş ders sürelerine imkan tanınması, eğitimlerin senkron veya asenkron olarak gerçekleştirilmesi ve sürekli bir eğitime imkan tanınması olarak sıralanmıştır.

Uşun (2006) uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden ayrılan temel özelliklerinin: öğrenme amaçları, içeriği, yöntemleri, sınavları, yeri, zamanı ve yaş olduğunu belirtmiştir.

Geleneksel eğitimin istekleri karşılamakta yetersiz kaldığı durumlarda devreye giren uzaktan eğitim geleneksel eğitimin karşısında bir tutum sergilemek yerine tamamlayıcı bir unsur olmaktadır. Geleneksel eğitimde zaman, mekân ve yaş gibi sınırlılıklar yüzünden eğitim-öğretim hizmetlerine ulaşımında güçlük çeken bireylerinde eğitim-öğretim hizmetlerine ulaşımı uzaktan eğitim sayesinde gerçekleşebilir.

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları başlığında da aktarıldığı gibi uzaktan eğitim bu yararının yanında bireylerin etkileşimine imkân tanımaması bireyin ortama aidiyetini olumsuz manada etkileyebilir. Buda uzaktan eğitimin verimine olumsuz etki yapabilir. Ancak geleneksel eğitimde bireyler istedikleri gibi etkileşimde bulunabilmektedir. Ayrıca konuyla ilgili öğrenmeleri tam olarak gerçekleşmeyen öğrenciler uzaktan eğitim sistemleri ile asenkron olarak istedikleri kadar tekrar yapma avantajına sahipken geleneksel eğitim sistemlerinde bu rahatlık söz konusu olmayabilir. Tüm bu farklı yönler değerlendirildiğinde şu sonuca ulaşılabılır: uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim birbirlerinin rakibi olmaktan ziyade birbirlerini tamamlayan iki sistemdir.

1.7.6. Etkili Bir Uzaktan Eğitimin İlkeleri

Uzaktan eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için bazı ilkelerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler göz önüne alınarak gerçekleştirilecek olan uzaktan eğitim faaliyetlerinin kalitesinin, niteliğinin ve veriminin olumlu olarak etkilendiği görülebilir.

Uzaktan eğitim geleneksel eğitimin bir alternatifi olarak değil aksine tamamlayıcı bir eğitim teknolojisi olarak değerlendirilmelidir. Kurs donanımlarının hazırlanması komisyonlarca yapılmalı ve belirli standartlar göz önüne alınarak üst kurullarca denetlenmelidir. Yazılı ve basılı materyaller, materyal geliştirme ilkelerine uygun olarak geliştirilerek öğrencilere düzenli kanallar yardımıyla iletilmelidir. Radyo ve televizyon yayınları görsel ve işitsel materyal geliştirme ilkelerine göre geliştirilerek en uygun gün ve saatte yayınlanmalıdır. Yazılı ve basılı, işitsel ve görsel materyaller birbirleri ile desteklenerek öğrenci başarısının artırılması sağlanmalıdır. Kaynak ile alıcı etkileşimi ve işbirlikçi öğrenim için çift yönlü etkileşim teknolojileri kullanılmalıdır. Sosyal, politik, kültürel ve ekonomik faktörler göz önüne alınarak uzaktan eğitim programları tasarlanmalıdır. Yayın kuşaklarından faydalanamayan öğrencilerin ulaşımı için video kayıt yöntemiyle kayıtlar yapılmalı ve bireylerin ulaşımına imkan tanınmalıdır (Uşun, 2006).

Etkili bir uzaktan eğitim için öncelikli olarak uzaktan eğitim geleneksel eğitimle çatıştırılmamalı, aksine geleneksel eğitimi tamamlayıcı bir unsur olarak

görülmelidir. Oluşturulacak uzman komisyonlar ve kurulların desteği alınıp, ilgili materyal geliştirme ilkelerine bağlı kalınarak materyaller hazırlanmalı ve öğrencilere düzenli olarak iletilmelidir. Bireyin bütün duyularına hitap edecek materyaller ile uzaktan eğitimin verimliliği artırılmalıdır. Uzaktan eğitim programlarında da sosyal, kültürel, ekonomik ve politik faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca her bireyin eşit yaşam şartlarına sahip olmadığından dolayı derslerin video ders kaydı alınarak daha sonra ulaşımına imkân sunulacak şekilde düzenlenmelidir.

1.8. Uzaktan Din Eğitimi

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin din eğitimi boyutuna geçmeden önce din eğitimi kavramı üzerinde durmak faydalı olacaktır. Tosun (2010, s. 23), din eğitimi: “Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.” şeklinde tanımlar. Doğan vd. (2017, s. 61) ise: “Bireyin fitratında bulunan inanma, duygu ve ihtiyacı çerçevesinde din olgusunu kavramasına rehberlik etme ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olma sürecidir” tanımını yapmıştır.

Din eğitimi, eğitim gibi bireyin hayatında büyük bir öneme sahiptir. Zira inanma isteği bireylerde fitrattan gelen bir duygudur. Tanımlarda da belirtildiği gibi bireyin doğuştan getirmiş olduğu inanma duygusu ışığında, ona rehberlik etmeyi ve dinin gerektirdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olmayı amaçlayan din eğitiminin de zamanla gelişen bilim ve teknolojiler ışığında ortaya çıkan eğitim tekniklerini kullanması kaçınılmaz olacaktır. Dünya geneline bakıldığında semavi ve beşerî dinlerin çağın getirdiği yenilikleri kullanarak insanlara ulaşmaya çalıştığı görülebilir. Bu bölümde dünyada ve ülkemizde yürütülmekte olan uzaktan din eğitimi faaliyetleri incelenecektir.

1.8.1. Dünyada Uzaktan Din Eğitimi

İslamiyet ilk emri gereği bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme ve elde ettiği bilgiyle eylemde bulunmayı öğütler. Bunun neticesinde de İslam medeniyetleri ilim ve bilim konusunda büyük ilerlemeler göstermiş ve medeniyetlerini de bu şekilde şekillendirmişlerdir. Teknolojik gelişmelerle birlikte, İslamiyet’in eğitime ve öğretime

verdiği önem birleşince uzaktan eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşma olasılığı büyük olacaktır. Ancak ortam her ne kadar başarıya elverişli olsa da İslami-Arap toplumlarının çoğu uzaktan eğitim sistemlerine iyimserlikle bakmamaktadır. Endonezya, Nijerya ve Çin’de ise uzaktan eğitim gelişen teknoloji ile birlikte İslami değer ve idealler çerçevesinde beşerî bilimleri geliştirerek kullanmanın bir yolu olarak görülmektedir. Pakistan’da bulunan Allama Iqbal Open University, ABD merkezli Islamic American University ile American Open University ve Kuveyt merkezli Arab Open University uzaktan din eğitimi faaliyeti sağlayan üniversiteler arasındadır (Rogers & Howell, 2004, ss. 7-8).

Hinduizm’de eğitim geleneğin bir parçasıdır. Amerika’da bulunan Hindu Üniversitesi, Bhaktivedanta Bilim Enstitüsü ve birkaç Veda Koleji uzaktan eğitim faaliyetleri sunmaktadır. Seattle’da bulunan Ayurveda Akademisi, Ayurveda’da yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler için uzaktan eğitim kurs imkânı sunmaktadır. Hindistan’da bulunan Sri Sathya Sai Veda Pratishtan, sanal bir veda üniversitesi kurmuştur. Amerikan Hindu Üniversitesi, 3 alanda (Hinduizm, Hindu Felsefeleri, Yoga Felsefesi ve Meditasyon) hizmet veren yüksek lisans ve doktora uzaktan eğitim programlarını başlatmıştır. Hindu inanç mensupları uzaktan din eğitiminin geleceği hakkında oldukça iyimser bir tavır takınmaktadırlar (Rogers & Howell, 2004, ss. 8-9).

Budizm mensupları 20. yüzyıl ile birlikte batı ülkelerinde mevcut olan üniversitelerin eş değeri olan yüksek öğrenim kurumları kurmaya başlamıştır. Tayvan merkezli Faju Üniversitesi web sitesinde çevrimiçi kurslar sunmaktadır. Kursların yanı sıra Budist metinlerin birçoğuna yine Faju Üniversitesi web sitesinden ulaşmak mümkündür. Tayland ve Sri Lanka’da herkesin dini bilgilerini ölçen ve neticesinde sertifika sağlayan uzaktan din eğitimi faaliyetleri mevcuttur (Rogers & Howell, 2004, ss. 9-10).

Bahai öğretilerinin aktarıldığı Wilmette Enstitüsü, 1995 yılında kurulmuştur. Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim yoluyla kurslar sunmaktadır (Rogers & Howell, 2004, s. 10).

Yahudi İlahiyat Semineri'nde Haham Joshua Heller, eğitimin Yahudilik için temel bir değer olduğunu vurgulamıştır. Neticede ise Yahudilikte eğitim işi ciddiye alınmaktadır. Kaminer Uzaktan Eğitim Merkezi, Yahudi bağlantılı uzaktan eğitimin bir örneğidir. Bu merkezin çevrimiçi kursları mevcuttur. Ayrıca uzaktan din eğitimi deneyen başka Yahudi organizasyonları ve üniversiteleri de bulunmaktadır (Rogers & Howell, 2004, s. 10).

Yaklaşık 2 milyar civarı nüfusu olan Hristiyanlık uzaktan eğitim konusunda en aktif dindir. Teknoloji ve internetin kullanılarak bilgiye ulaşılması Papa 2. John Paul ve Başpiskopos Martino tarafından teşvik edilmiştir. Katolik Uzaktan Eğitim Üniversitesi, 1983 yılından bu yana 10.000'den fazla öğrenciye ulaşmış ve şimdilerde çevrimiçi programlara başlamıştır. Buna ek olarak Cizvit'e bağlı 25 üniversite, www.jesuit.net üzerinden 35 programda 190 çevrimiçi kurs sunan sanal bir üniversite oluşturmak için iş birliği yapmıştır. Yedinci Gün Adventistleri kilisesi, dünyanın en eski uzaktan eğitim programlarından olan Home Study International (HSI)'ı kurmuştur. Tanrı'nın Meclisleri Kilisesi, Global Üniversite adında kapsamlı bir uzaktan eğitim sağlayıcısı oluşturmakta ve dünya çapında kurslar sunmaktadır. Son Zaman Azizler Kilisesi ise din adamlarını yetiştirmek için bir dizi dünya genelinde uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Yine din adamları ve üyelerine yönelik web tabanlı eğitimlere de kaynak sağlamaktadır. Güney Baptist Konvansiyonu, Evanjelik Lüteriyen Kilisesi, Güney Hristiyan Üniversitesi ve Moody Bible Enstitüsü'nün de uzaktan eğitime katkı sağlayan çalışmaları mevcuttur (Rogers & Howell, 2004, ss. 10-12).

Dünya üzerinde bulunan gerek beşerî gerekse semavi dinlerde uzaktan din eğitimi faaliyetlerine baktığımızda neredeyse hepsinin uzaktan din eğitimi faaliyetleri yürüttüğünden söz edilebilir. Dini mekanlarda yapılan din eğitimi faaliyetlerinin zamanla uzaktan eğitim teknikleri kullanarak daha geniş kitlelere ulaşmaya başladığı göze çarpmaktadır. Zira internet aracılığıyla günümüzde dünyanın bir ucundan diğer ucuna saniyeler içerisinde ulaşmak mümkün olabilmektedir. İnsanlarda teknolojinin nimetlerini kullanarak dinler hakkında bilgi edinebilmekte, edindikleri bilgileri uzaktan din eğitimi faaliyetleri sayesinde daha da derinleştirebilmektedir.

1.8.2. Ülkemizde Uzaktan Din Eğitimi

Dünya genelinde geniş bir kullanım kitlesine sahip olan uzaktan din eğitiminin ülkemizde de yansımaları görülebilir. İlköğretim, ortaöğretim ve lisans seviyelerinde birçok din eğitimi veren kurum öğrencilerine uzaktan din eğitimi imkânı sunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2020 senesinde de dünya geneline hâkim olan Covid-19 salgını, henüz uzaktan eğitim faaliyeti sunmayan kurumlarında öğrencilerine bu imkânı sunmaya başlamasını sağlamıştır. Ülkemizde uzaktan din eğitimi faaliyetleri sunan program ve kurumlar arasında: İlahiyat Lisans Tamamlama Programları (İLİTAM), Açık Öğretim Fakülteleri (AÖF) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'ndan söz edilebilir.

1.8.2.1. İlahiyat Lisans Tamamlama Programları (İLİTAM)

Ankara Üniversitesi İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin, 18 Aralık 2005 tarihli ve 26027 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanması ile birlikte İLİTAM programları, İlahiyat Fakültesi akademik koordinatörlüğü ve Uzaktan Eğitim Merkezi iş birliği ile 2005-2006 öğretim yılında faaliyete başlamıştır. Bu dönem de 500 öğrenci programa alınmıştır (Altaş, 2016, s. 17). Ardından 9 üniversite bünyesinde daha İLİTAM programı açılmıştır (Kaymakcan vd., 2015, s. 48).

Yönetmeliğe göre dersler tamamı olacak şekilde yüz yüze yada belli oranlarda yüz yüze etkileşimi sağlayacak şekilde uzaktan eğitim yöntemleriyle, üniversite yerleşkelerinde ve bunların dışında, başka şehir ve ülkelerde oluşturulan merkezlerde yapılabilecektir (Altaş, 2016, s. 17).

İLİTAM'ın eğitsel amacı İlahiyat ön lisans mezunlarına lisans diploması alabilmek için gerekli olan eğitimi vererek lisans diploması sahibi olmalarını sağlamaktır. Sosyal hedefi ise Ankara Üniversitesi'nin bilimsel ve akademik birikimini, eğitim teknolojisi ve bilimlerinin olanaklarıyla birlikte geniş kitlelere yayarak Türkiye'de yükseköğrenimin yaygınlaşmasına katkı sağlamaktır. İLİTAM, öğrencilerinin özlük haklarının iyileştirilmesine, lisans mezunlarının atanabildikleri

görev makamlara atanabilmelerine ve lisansüstü eğitim yapabilmelerine imkan sağlar (Altaş, 2016, s. 17).

Program iki yıla yayılmış, başlıca Felsefe, İslam Bilimlerinde Yöntem, Fıkıh, İslam Tarihi ve Medeniyeti, Din Bilimleri I, Sistematik Kelam, Türk Dili, Din ve Ahlak Felsefesi, Kuran ve Hadis İlimleri, Din Bilimleri II, İslam Düşünce Ekolleri Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi, Arapça, Çağdaş ve Dini Metinler, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi gibi toplam 15 dersi içermektedir (Altaş, 2016, s. 17).

Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan İLİTAM programının yanı sıra, 2009-2010 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2010-2011 öğretim yılında Atatürk, İstanbul ve İnönü Üniversiteleri, 2011-2012 öğretim yılından itibaren de Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri İLİTAM programı açmıştır (Kaymakcan vd., 2013, s. 74).

İLİTAM programları, Yüksek Öğretim Kurulunun 2010/3044 İLİTAM müfredat programları konulu resmi yazısıyla 2011-2012 öğretim yılı itibariyle İlahiyat ön lisans programlarıyla uyumlu hale getirilmiştir. Bu düzenleme ile ilahiyat programlarının üçüncü ve dördüncü sınıf derslerini içeren iki yıllık bir lisans tamamlama programına dönüştürülmüştür. Düzenleme ile Tefsir Usulü, Tefsir Tarihi, Hadis Usulü, Hadis Tarihi, Din Psikolojisi, Din Eğitimi ve İslam Mezhepleri Tarihi dersleri programdan çıkarılmıştır. İslam Hukuku Usulü I-II, Kelam I-II, İlkçağ Felsefesi Tarihi ve Yeniçağ Felsefesi dersleri Fıkıh Usulü, Sistematik Kelam ve Felsefe Tarihi isimleri altında dönemlik hale getirildi (Kaymakcan vd., 2013, s. 74).

Ülkemizde İLİTAM programları karma uzaktan eğitim modelidir. Ders videoları, özet sunular, ders notları, eş zamansız forumlar ve e-kitaplar, öğrenci ile eğitimciyi farklı zaman ve mekanlarda buluştururken, canlı ders ve eş zamanlı forumlarda interaktif öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Ara sınavlar online ortamda icra edilirken, final sınavları ise yüz yüze yapılmaktadır. Final sınavları öncesinde öğrenciler fakültelelere bir-iki haftalık bir süreçte çağrılarak uzaktan eğitim ile aldıkları dersler hızlandırılmış olarak verilmektedir. Bu özelliği nedeniyle İLİTAM programları karma uzaktan eğitim olarak tanımlanır. Uzaktan eğitim faaliyeti yürüten

üniversitelerin sadece uzaktan eğitim için kurgulandığı ve örgün öğrenci almadığı model singlemode model, örgün ve uzaktan eğitimin bir arada olduğu model ise dualmode modeldir. Haliyle İLİTAM programları da dualmode modelde yürütülmektedir (Kaymakcan vd., 2015, s. 48-49).

ÖSYM tarafından açıklanan 2020 DGS Merkezi Yerleştirme ile Dikey Geçiş Yapılacak Yükseköğretim Lisans Programlarına göre güncel İLİTAM programına sahip üniversite ve kontenjanları şu şekildedir:

Amasya Üniversitesi – 250, Ankara Üniversitesi – 300, Bayburt Üniversitesi – 400, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi – 500, Dicle Üniversitesi – 800, Dokuz Eylül Üniversitesi – 500, Fırat Üniversitesi – 350, İnönü Üniversitesi – 1500, İstanbul Üniversitesi – 450, Kafkas Üniversitesi – 400, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi – 400, Kastamonu Üniversitesi – 300, Kocaeli Üniversitesi – 400, Ondokuz Mayıs Üniversitesi – 250, Sakarya Üniversitesi – 300, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi – 500 olmak üzere toplamda 7600 kontenjan (ÖSYM, 2020).

2005-2006 öğretim yılında Ankara Üniversitesi ile ülkemizde faaliyet göstermeye başlayan İLİTAM programlarının günümüzde 17 üniversite bünyesinde yoluna devam ettiği araştırmalar neticesinde söylenebilir. 2012’de 4100 olan kontenjan sayısı (Kaymakcan vd., 2013, s. 74), günümüzde ÖSYM tarafından açıklanan kılavuzda 7600’e yükselmiştir. Böylelikle İLİTAM programlarının kontenjanları 8 yıllık bir sürede %85 civarında artış göstermiştir. İLİTAM programları öğrencilerinin lisans diploması almasını, özlük haklarının iyileşmesini, lisansüstü eğitime devam etmelerini ve lisans mezunlarının atanabildikleri makam ve görevlere atanabilmelerini sağlayabilir. Dualmode yapısı nedeniyle İLİTAM programları tam bir uzaktan eğitim modeli olmayıp, işleyişiyle ilgili bilgilere ve içeriğindeki derslere bakılarak yarı uzaktan eğitim faaliyeti olarak isimlendirilebilir.

1.8.2.2. Açık Öğretim Fakültesi İlahiyat Ön Lisans Programı

Ülkemiz 1981’de Yükseköğretim Kanunu’nun, 5 ve 12’nci maddeleri ile açık öğretimle tanışmış ve 1982 yılında Anadolu Üniversitesi (AÜ) bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi (AÖF) açılmıştır. Bu adım ülkemizde Yükseköğretim veren Açık

Öğretim programlarının ortaya çıkması nedeniyle önemlidir. 28 yıl sonra, 2010 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı bir başka Açık Öğretim Fakültesi daha kurulmuştur. İki Açık Öğretim Fakültesi de neredeyse birbirinin aynısı Açık Öğretim Programlarıyla faaliyet vermektedir (Gül, 2017, s. 1912).

Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) personellerinin istenilen eğitim seviyesine sahip olmaması nedeniyle başlayan ve personellerin arzu edilen seviyeye ulaşması için yapılan çalışmalar, ilk olarak İlahiyat Meslek Yüksekokullarının açılmasına neden olmuş ancak bu adım uzun soluklu olmamıştır. Daha sonra bu problemi çözmek için AÜ ile temaslarda bulunulmuş ve Sosyal Bilimler Ön Lisans Programı başlatılmıştır. Fakat bu programdan, muhtevası ve dersleri AÖF yetkililerince belirlendiği ve İlahiyat alanıyla alakasının düşük olması nedeniyle beklenen fayda alınamamıştır. 1997 yılında Prof. Dr. M. Sait Yazıcıoğlu başkanlığında oluşturulan komisyonun değerlendirmeleri sonucu günümüzdeki uygulamaya geçilerek ülkemizde cami hizmetleri ihtiyacını karşılamak amacıyla, DİB'in talebi ve bilgisi dahilinde ve Anadolu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile iş birliği içerisinde Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde İlahiyat Ön Lisans Programı (İÖP) açılmıştır. Bu gelişmeleri 2017 yılında yine aynı fakülte bünyesinde ve aynı statüde, fakat yabancı dil sınavlarından yeterli puanı alanların kabul edildiği iki yıllık İlahiyat Arapça Ön Lisans Programı (İAÖP) izlemiştir. (Gül, 2017, s. 1914).

İlahiyat Ön Lisans Programının amacı: toplumdaki her kesimden insanı doğru dini bilgiyle buluşturmadır (Açıköğretim Fakültesi, 2020b). Lise ve dengi okul mezunları yeni kayıt, Meslek Yüksekokulları ve Açık Öğretim Fakültesi ön lisans programından mezun olan/olacaklar dikey geçiş, örgün öğretim öğrencisi olup açık öğretim ile öğrenimine devam etmek isteyenler yatay geçiş, herhangi bir yükseköğretim programından mezun yada bu programlarda öğrenimine devam edenler ikinci üniversite yöntemiyle programa kayıt olabilirler (Açıköğretim Fakültesi, 2020c).

İÖP dersleri arasında Arapça, İslam İnanç Esasları, İslam İbadet Esasları, İslam Ahlak Esasları, İlk Dönem İslam Tarihi, İslam Sanatları Tarihi, Tefsir Tarihi ve Usulü, Hadis Tarihi ve Usulü, İslam Hukukuna Giriş, İslam Kurumları ve Medeniyeti, Türk

İslam Edebiyatı, Tefsir, Günümüz Fıkıh Problemleri, İslam Düşünce Tarihi, İslam Mezhepleri Tarihi, Din Psikolojisi, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Din Sosyolojisi, Yaşayan Dünya Dinleri, Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinde Rehberlik bulunmaktadır (Açıköğretim Fakültesi, 2020b).

AÖF’nde dersler basılı materyaller, televizyon yayınları, internet, bilgisayar destekli eğitim, video konferans gibi teknolojilerden yararlanarak icra edilmektedir (Açıköğretim Fakültesi, 2020a). Sınavlar güz dönemi ara sınavı ve dönem sonu sınavı, bahar dönemi ara sınavı ve dönem sonu sınavı olmak üzere dört tanedir. Cumartesi ve pazar günleri yapılan bu sınavlar toplamda dört oturumda gerçekleşmektedir. Öğrenciler belli kriterlerle, sınava girecekleri merkezi sınav kapsamındaki okullara yerleştirilerek sınav organizasyonu yapılmaktadır (Açıköğretim Fakültesi, 2020d).

İÖP’ndan mezun olabilmek için öğrencilerin 120 AKTS kredilik ders alması, tüm dersleri başarı ile tamamlaması, FF, YZ, DZ gibi notlarının olmaması, genel not ortalamalarının en az 2,00 olması ve diğer yükümlülükleri yerine getirmeleri gereklidir. Programdan mezun olan öğrencilerin, örgün öğretime ya da AÖF lisans programlarına 5. yarıyıldan devam etmeleri için ÖSYM tarafından yapılan Dikey Geçiş Sınavına (DGS) girmeleri gerekmektedir (Açıköğretim Fakültesi, 2020b).

Ülkemizde DİB personellerinin eğitim seviyelerinin yükseltilmesi amacıyla başlayan hareketler ile ortaya çıktığı söylenen Açık Öğretim Fakültesi İlahiyat Ön Lisans Programları, uzaktan din eğitimi uygulaması yapan sistemler arasında zikredilebilir. Günümüzde Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi ve Erzurum Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde İlahiyat Ön Lisans Programları bulunmaktadır. İLİTAM programlarından farklı olarak, yüz yüze ders yapmak yerine ders faaliyetlerini uzaktan sunduğu, sınavlar konusunda ise İLİTAM programlarında mevcut olan uzaktan vize – yüz yüze final sisteminin aksine, İÖP’nda bütün sınavların yüz yüze yapıldığı belirtilebilir. İÖP ile isteyen lise ve dengi okul mezunu herkes doğru dini bilgileri zaman ve mekâna bağlı olmadan edinebilir. Bu özelliği nedeniyle İÖP Türkiye’de uzaktan din eğitimi uygulamaları arasına alınabilir.

1.8.2.3. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)

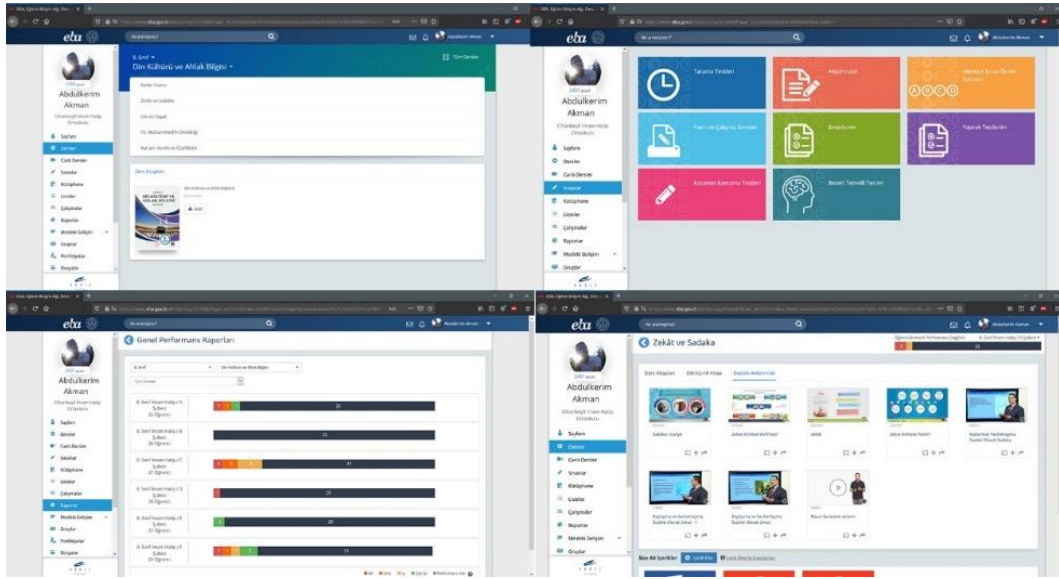
Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ülkemizde okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim hizmetlerini sunmaktadır. MEB tarafından eğitimler yüz yüze sunulsa da öğretmen ve öğrencilerin teknolojinin getirdiği yeniliklerden faydalanmaları amacıyla çalışmalarda yapılmaktadır. Bu çalışmalara Eğitim Bilim Ağı (EBA) örnek olarak verilebilir. MEB tarafından sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin içeriğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Peygamberimizin Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler gibi din eğitimine yönelik derslerde bulunmaktadır. Her ne kadar tamamen uzaktan eğitim faaliyetleriyle bu derslerin öğrencilere iletildiğinden bahsedilemese de EBA sistemi üzerinden yürütülen faaliyetler uzaktan eğitim kapsamına alınabilir.

Covid-19'un ülkemiz genelinde yayılması sonrası MEB eğitim-öğretimin uzaktan eğitim yöntemleriyle verilmesini kararlaştırmıştır. Bu karar sonrasında EBA'nın uzaktan eğitimde önemi gözle görülür bir derecede artmıştır.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 2012 yılında bireylerin kullanımına sunulan ücretsiz bir çevrimiçi sosyal eğitim platformudur. EBA gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından kullanılacak eğitim araçları ve eğitsel içeriklere yer veren bir sistemdir. İçerisinde yazılı, sesli, resimli ve videolu ders kaynakları mevcuttur. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri tarafından kullanılmaktadır (Aktay & Keskin, 2016, s. 28).

EBA sisteminde öğretmen kullanıcısıyla giriş yapılırca karşımıza "Sayfam" bölümü çıkmaktadır. Bu kısımda öğretmenin kadrosunun bulunduğu veya görevlendirildiği kurumlarda bulunan öğrenci, öğretmen ve idarecilerin yapmış oldukları paylaşımlarına ulaşabilmektedir. Dersler bölümünde, sınıf kademelerine göre dersler ünitelere bölünmüş olarak listelenmektedir. Bu kısımda ders kitaplarına, üniteler için hazırlanmış sunumlara, videolara, ses dosyalarına, yazılı dokümanlara ulaşmak mümkündür. Korona virüs salgını sonrası derslerin uzaktan yapılması için canlı dersler bölümü oluşturulmuş olup, buradan öğretmen ve öğrenciler Zoom programı altyapısını kullanarak sanal sınıf ortamında derslerini gerçekleştirebilmektedir. Sınavlar, kısmını kullanarak öğretmenler öğrencilerine

kendilerinin, meslektaşlarının ya da MEB'in hazırladığı, birçok soru tipinde çalışmaları gönderebilmektedir. Raporlar bölümü, sayesinde de öğretmenler göndermiş olduğu çalışmalarda öğrencilerinin performanslarını görebilmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim bölümüyle uzaktan mesleki eğitimlere katılabilmektedir. Ayrıca içerik oluşturma bölümleri ile de öğretmenler derslerinin ünitelerine göre içerikler oluşturabilmektedir (Eğitim Bilişim Ağı (EBA), 2020).



Şekil 1.2: EBA öğretmen kullanıcılarına ait sayfa görselleri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan müfredatlar da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler, Peygamberimizin Hayatı gibi dini içerikli dersler bulunmaktadır (MEB, 2021b). Bu dersler EBA sistemi üzerinde mevcut olup, öğretmenler öğrencileri için materyaller üretebilmekte, öğrencilerine örgün eğitimlerini desteklemek amacıyla derslere ait çalışmaları gönderebilmekte ve gönderdiği çalışmaların öğrenciler tarafından tamamlanma oranlarını görebilmektedir (MEB, 2021a).

Korona virüs salgını sonrası ara verilen eğitim faaliyetlerini uzaktan eğitim ile devam ettirme kararı alan Millî Eğitim Bakanlığı, televizyondan eğitim yapabilmek için online platforma ek olarak TRT ile iş birliğiyle Eba TV (Bkz: Şekil 2.2)'yi ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere üç düzeyde bünyesine eklemiştir. Öğrenciler kendileri

için belirlenen saatlerde televizyondan her ders için ayrı ayrı hazırlanan anlatımlara ulaşabilmektedir (MEB, 2021a).

The screenshot displays the 'Kanal/Frekans Bilgileri' (Channel/Frequency Information) section of the EBA TV website. It provides details for satellite frequencies and channel counts for various providers, categorized by education level: İlkokul (Primary), Ortaokul (Middle School), and Lise (High School). The table includes technical specifications like frequency, polarization, and symbol rate, as well as channel counts for SD and HD services.

Uydu Frekans ve Şifreli Yayın Platformları Kanal Sıralaması Bilgileri	EBA TV İLKOKUL		EBA TV ORTAOKUL		EBA TV LİSE	
	SD	HD	SD	HD	SD	HD
Türksat Uydu Frekansları	HD: Alış Frekansı: 12 084 MHz Polarizasyon Yatay (H) Sembol Oranı: 13 750 FEC 2/3 SD: Alış Frekansı: 11 916 MHz Polarizasyon Dikey (V) Sembol Oranı: 30 000 FEC 3/4					
Türksat Kablo	932 Kanal	465 Kanal	933 Kanal	466 Kanal	934 Kanal	467 Kanal
Tivibu	411 Kanal	401 Kanal	412 Kanal	402 Kanal	413 Kanal	403 Kanal
Turkcell TV+		106 Kanal		107 Kanal		108 Kanal
Vodafone TV		151 Kanal		152 Kanal		153 Kanal
D-Smart		138 Kanal		139 Kanal		140 Kanal
Bein Digiturk		151 Kanal		152 Kanal		153 Kanal

Şekil 1.3. EBA TV yayın frekansları

Ölçme ve değerlendirme konusunda her ne kadar öğretmenler tarafından gönderilen çalışmaların tamamlanma oranları ve öğrenci başarı durumları rapor olarak elde edilebilse de öğrencilerin eğitim sürecine etkisi bulunmamaktadır (Eğitim Bilişim Ağı (EBA), 2020).

2012 yılıyla ülkemizin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde hayatımıza giren EBA sisteminin her geçen yıl kendini geliştirdiği ve korona virüs süreciyle öneminin iyice arttığı söylenebilir. Web ortamında faaliyetini sürdüren EBA'ya 2020 yılıyla birlikte televizyon kanalı Eba TV'de eklenerek uzaktan eğitim konusunda bir başka önemli adımın atıldığı dile getirilebilir. Örgün öğretim süreçlerinde kimi öğretmen tarafından kullanılıp kimi öğretmen tarafından kullanılmasa da (Aktay & Keskin, 2016, s. 28) bu süreç esnasında yardımcı bir kaynak olduğu belirtilebilir. Dini içerikli derslerin EBA sisteminde yer alması araştırmada EBA'nın yer almasını sağlamıştır. Ders öğretmenleri örgün eğitimde yerine getirdikleri ders faaliyetleri sonrasında ya da öncesinde öğrencilerine yardımcı olacak birçok dokümanı EBA sisteminden öğrencilerine gönderebilmektedir. Öğrencilerin çalışmalarının

raporlanması ne kadar örgün eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirmeye etkisi olmasa da çalışmada yer alan konuların öğretiminin başarıya ulaşım ulaşmadığı konusunda öğretmenlere fikir verebilir. EBA sistemiyle din eğitimi canlı ders, video, ses dosyaları, görsel içerikler gibi teknolojinin sağladığı kolaylıklar ile uzaktan verilebilir.



İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemi gözlem ve ölçmeye dayalı, tekrarlanabilir ve objektif araştırma yaklaşımıdır. Ampirik yöntem ya da sayısal yöntem olarak da adlandırılır. Bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçerek, bu ölçümleri sayısal verilerle açıklar (Bedir Erişti vd., 2013, s. 9).

Millî Eğitim Bakanlığının 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 7. maddesinde tanımı yapılan dört yıl süreli ilkokul ve dört yıl süreli ortaokuldan oluşan ilköğretim kurumlarında çalışan İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ele alınacağı araştırmada öncelikli olarak literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili alan yazın ortaya konulmuştur. Nicel bir araştırma olarak ele alınan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2020, s. 109) tarama modelini, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlar. Bu modele göre araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olgu olduğu gibi ve kendi koşulları içerisinde tanımlanmaya çalışılır. Onları değiştirmeye veya etkilemeye çalışılmaz. Önemli olan bilinmek istenen şeyi gözlemleyerek belgeleyebilmektir.

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan araştırmada, konuyla ilgili Ağır vd. (2007) tarafından geliştirilmiş olan UEYTÖ örnekleme uygulanarak var olan bir durum betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin istatistiki analizleri gerçekleştirilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar yorumlayıcı analiz ile ele alınmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ülkemiz genelinde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 4,5,6,7 ve 8.sınıflarda görevli İDKAB öğretmenleri oluşturmaktadır.

Eğitim-Bir Sen (2016)'in yayınlamış olduğu "Eğitim İzleme ve Değerlendirme Raporu" na göre 2016 yılı şubat ayı itibariyle görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni sayısı 28.138'dir. Bu tarih itibariyle MEB tarafından yapılan atamalarda DKAB öğretmenlerine verilen atama kontenjanı sayıları ise şu şekildedir:

Tablo 2.1. Yıllar göre DKAB öğretmenliği atama kontenjanları

	Atama Yılı / Ayı	Atama Kontenjanı
1	2016 – Şubat	2.794
2	2016 – Ekim	1.479
3	2017 – Temmuz	2.143
4	2017 – Temmuz Ek	136
5	2017 – Aralık	52
6	2018 – Temmuz	1.907
7	2018 – Temmuz Ek	18
8	2019 – Şubat	1.910
9	2019 – Ağustos	1.922
10	2019 – Ağustos Ek	20
11	2020 – Ocak	1.836
12	2020 – Haziran	1.801
	TOPLAM	16.018

Eğitim-Bir Sen tarafından yayınlanan istatistiki verilerden sonra Tablo 2.1'de görüleceği üzere MEB tarafından 12 sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır. MEB (2020) tarafından yapılan duyurulara göre hazırlanan Tablo 2.1'e bakıldığında bu 12 atamada DKAB öğretmenliği için 16.018 kontenjan ayrılmıştır. Yapılan atamalarla birlikte DKAB öğretmeni sayısı 44.156'ya çıkmıştır. Araştırmanın evrenini ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde görevli öğretmen sayılarına ayrı ayrı ulaşamadığı için 2020-2021 eğitim-öğretim yılında MEB'de görevli 44.156 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır.

Cohen vd. (2007, s. 104) tarafından paylaşılan evren boyutu ve örneklem büyüklüğü ile ilgili tabloya göre %95 güven seviyesi ve %5 güven aralığında 44.156 kişiden oluşan evrenin örneklem büyüklüğü 381 kişiden oluşabilmektedir. Araştırmaya toplamda 386 İDKAB öğretmeni katılmış olup, bu sayı %95 güven seviyesi ve %5 güven aralığında örneklem büyüklüğü ile ilgili şartı sağlamaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ağır vd. (2007) tarafından geliştirilen UEYTÖ kullanılmıştır. 5’li likert tipi bu ölçek, uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları olmak üzere 2 alt faktörden oluşmakta ve 5 adet kişisel bilgi formu ile birlikte uzaktan eğitime yönelik tutumu tespit etmek için 21 madde barındırmaktadır. Ayrıca katılımcıların vermiş oldukları bilgilerin bilimsel araştırmada kullanılabilmesi için rıza gösterdiklerini belirtmelerini sağlayan form ögesi de ölçekten hemen sonra eklenmiştir. Maddeler, “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden “hiç katılmıyorum” seçeneğine doğru sırasıyla 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde ise tam tersi bir yol izlenmiş ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden “hiç katılmıyorum” seçeneğine doğru 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken en yüksek puanda 105’dir. Ölçeğin orta değeri ise Ağır (2007) tarafından 63 puan olarak belirtilmiştir.

Ağır vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada UEYTÖ’nün Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmada yeniden hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik testi sonuçları

	Kişi Sayısı	Min.	Max.	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Avantajlar	386	14	66	38,8	9,2	0,89	14
Sınırlılıklar	386	7	30	16,6	4,6	0,80	7
Tutum	386	21	96	55,3	12,8	0,91	21

Tablo 2.2 incelendiğinde UEYTÖ ve alt faktörlerinin araştırmadaki Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak verilmiştir. Bu çalışmada UEYTÖ'nin tamamı için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunurken, sınırlılıklar alt faktörü için 0,80 ve avantajlar alt faktörü için ise 0,89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayı değeri bire (1.00) yaklaştıkça tutarlılığın yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2020, s. 190).

Analiz sonuçlarına bakıldığında maddelerin kendi içinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülebilir. Ayrıca çıkan güvenilirlik değerlerine bakarak ölçme aracının da güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 2.2'ye bakıldığında bu ölçekte alınan en düşük puan 21 iken en yüksek puan ise 96'dır. Aynı zamanda UEYTÖ'nin bu çalışmada ortalaması ($\bar{x} = 55,3$) bulunurken standart sapma değeri ise ($Ss=12,8$) olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Türkiye genelinde görev yapan İDKAB öğretmenlerine ulaşmak için sosyal medya gruplarından ve sosyal iletişim uygulamalarında bulunan gruplardan faydalanılmıştır. Bu gruplarda paylaşmak için detaylı bir metin hazırlanarak araştırmanın amacı ve nasıl veri girişi yapılabileceği açıklanmıştır.

Araştırmada kullanılan UEYTÖ, katılımcıların ulaşabilmesi için HTML, CSS, PHP ve MySQL yazılım teknikleri kullanılarak web ortamına uyarlanmıştır. Mobil cihazlardan veri girişi yapacak olan katılımcılarında rahatlıkla veri girişi yapabilmesi için gerekli düzenlemeler sağlanmıştır.

Katılımcılar kendilerine gönderilen link üzerinden ölçeğe ulaşarak veri girişi yapmışlardır. Ayrıca katılımcıların verilerinin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekten sonra izin bölümü eklenmiş ve bütün katılımcılar giriş yapmış oldukları verilerin bilimsel araştırmalarda kullanımı için rıza göstermiştir.

Veri toplama sürecinin sonucunda 386 öğretmenden dönüş alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonrası 386 katılımcının verilerinde herhangi bir probleme rastlanmamış ve tamamı alınarak araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerinin değişkenlere göre demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 2.3'te sunulmuştur:

Tablo 2.3: Katılımcı öğretmenlerin demografik istatistikleri

Değişken	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	228	59,1
	Erkek	158	40,9
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	183	47,4
	6-10 yıl	87	22,5
	11-15 yıl	46	11,9
	16-20 yıl	25	6,5
	20 yıl ve üzeri	45	11,7
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	3	0,8
	Lisans	320	82,9
	Yüksek Lisans	60	15,5
	Doktora	3	0,8
Okul Türü	İlkokul	27	7
	Ortaokul	243	63
	İmam Hatip Ortaokulu	116	30
Uzaktan Eğitimle İlgili Bilgiye Sahibi Olma	Evet	375	97,2
	Hayır	11	2,8

Tablo 2.3 incelendiğinde öğretmenlerin 158'inin (%40,9) erkek ve 228'inin (%59,1) ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 183'ü (%47,4) 0-5 yıl arası, 87'si (22,5) 6-10 yıl arası, 46'sı (%11,9) 11-15 yıl arası, 25'i (%6,5) 16-20 yıl arası ve 45'i (%11,7) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğrenim durumlarına bakıldığında ise ön lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin sayısı ayrı ayrı 3 (%0,8), lisans mezunu sayısı 320 (%82,9) ve yüksek lisans mezunu sayısının ise 60 (%15,5) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 27'si (%7) ilkokulda, 243'ü (%63) ortaokulda ve 116'sı (%30) imam hatip ortaokulunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 375'i (%97,2) uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi iken 11'i (%2,8) uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmadığını beyan etmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 26 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan yöntemler kullanılabilir. Parametrik istatistikler, normal dağılımın olduğu verilerde kullanılırken parametrik olmayan istatistikler ise

dağılımın normal olduğuna yeterli kanıtın veya işaretlerin olmadığı durumlarda kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada kullanılacak olan yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak toplanan verilere normallik testi uygulanmıştır. George & Mallery (2003)'e göre verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 kritik değerleri arasında olduğu durumlar da değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Elde edilen verilere uygulanan normallik testinin sonuçları Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. UEYTÖ'nin normallik testi sonuçları

	UE'in Avantajları	UE'in Sınırlılıkları	UE'e Yönelik Tutumlar
Mod	43	15	57
Medyan	40	16	56
Ortalama	38,8	16,5	55,4
Çarpıklık	-1	0,001	-0,01
Basıklık	0,7	0,8	0,7

Tablo 2.4'teki veriler George & Mallery (2003)'nin açıklamasına göre değerlendirildiğinde UE'in avantajları alt faktöründe çarpıklık değerinin -1, basıklık değerinin 0,7 olduğu ve bu değerlerin -2 ile +2 arasında olması nedeniyle normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. UE'in sınırlılıkları alt faktöründe çarpıklık değeri 0,001 iken basıklık değeri ise 0,8'dir. Bu değerlerde -2 ile +2 arasında olduğu için normallik varsayımını karşılamaktadır. UE'e yönelik genel tutumlarda çarpıklık değeri -0,01, basıklık değeri ise 0,7 olarak bulunmuştur. Değerlerin yine -2 ile +2 arasında olması nedeniyle verilerin normallik varsayımını karşıladığına ulaşılmıştır.

Elde edilen verilere ait ortalama, mod, medyan değerleri neredeyse birbirine eşittir. Ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine bu denli yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Köklü & Büyüköztürk, 2000, s. 59). Veriler normal dağılım varsayımını karşıladığı için parametrik analiz teknikleri kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi ve alt problemlerine yönelik analizlere, yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada, “İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” olarak belirlenen problem cümlesiyle ilgili bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. UEYTÖ ve UEYTÖ alt faktör istatistikleri

	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	σ
Avantajlar	386	14	66	38,8	9,2
Sınırlılıklar	386	7	30	16,6	4,6
Tutum	386	21	96	55,4	12,8

Tablo 3.1’de öğretmenlerin UEYTÖ ve UEYTÖ’nin alt faktörlerinde aldıkları en düşük puan, en yüksek puan, puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Veriler incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt faktöründe alınan en düşük tutum puanının 14, en yüksek tutum puanının ise 66 olduğu görülmektedir. Bu faktörün standart sapması $\sigma = 9,2$ ve tutum puanı ortalaması $\bar{x} = 38,8$ olarak bulunmuştur. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörü incelendiğinde, faktörden alınan en düşük tutum puanı 7 iken en yüksek tutum puanı ise 30’dur. Ayrıca uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörünün standart sapma değeri $\sigma = 4,6$ ve ortalama değeri $\bar{x} = 16,6$ olarak bulunmuştur. Uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanlarına bakıldığında ise en düşük tutum puanının 21, en yüksek tutum puanının ise 96 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının standart sapması $\sigma = 12,8$ ve ortalaması $\bar{x} = 55,4$ olarak hesaplanmıştır.

Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş olan UEYTÖ’de tutum puanlarının orta değeri $\bar{x} = 63$ ($21*3$) olarak hesaplanmıştır. Araştırmada uzaktan eğitimin avantajları

alt faktörünün orta değeri $\bar{x} = 42$ (14*3) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörünün orta değeri ise $\bar{x} = 21$ (7*3)'tür. Belirtilen orta değerler dikkate alındığında araştırmada uzaktan eğitimin avantajları alt faktörü $\bar{x} = 38,8$ ortalama ile orta değer altında kalmıştır. Benzer bir durum uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktöründe de göze çarpmaktadır. $\bar{x} = 16,6$ ortalama ile uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörü de orta değer altındadır. İDKAB öğretmenlerinin tutumunu yansıtacak olan genel tutum puanına bakıldığında ise $\bar{x} = 55,4$ puan ortalaması ile orta değer $\bar{x} = 7,6$ puan altında yer aldığı görülmektedir. Ortaya çıkan bulgulara göre bir değerlendirme yapılacak olursa gerçekleştirilen araştırmada İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanları $\bar{x} = 55,4$ 'lük genel tutum puanı ile kabul edilebilir orta değer altında kalmıştır. Bir başka deyişle İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu söylemek yanlış olmayabilir.

Ağır (2007), özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan ilkököl öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ele aldığı araştırmasında, uzaktan eğitime yönelik tutum puanı $\bar{x} = 63,56$ bulunmuştur. Ağır, elde ettiği bu tutum puanıyla ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta değere çok yakın olmakla birlikte olumlu bir tutum sergilemeye daha yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ülkü (2018) ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak için gerçekleştirdiği araştırmada, elde ettiği veriler neticesinde uzaktan eğitimin avantajları alt faktöründe tutum puanı ortalamasını $\bar{x} = 43,75$, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktöründe tutum puanı ortalamasını $\bar{x} = 18,18$ ve uzaktan eğitime yönelik tutum puanı tutum puanı ortalamasını ise $\bar{x} = 61,47$ olarak bulmuştur. Ülkü (2018), bu bulgular ile ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının orta düzeye yakın fakat orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz (2016)'un eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmada ise uzaktan eğitime yönelik tutumların orta seviyenin biraz üzerinde olduğu, uzaktan

eğitimin avantajları faktöründe tutumların orta seviyede olduğu ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktöründe ise orta seviyenin biraz üzerinde olduğu bulunmuştur.

S. Yıldız (2016)'ın pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını konu edindiği araştırmada genel olarak öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalara kıyasla İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanı ile uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları alt faktörlerinden aldıkları puan ortalamaları, Ağır (2007) tarafından belirtilmiş olan orta değerlerin altında kalmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkışında İDKAB öğretmenleri tarafından verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Peygamberimizin Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler (sadece İHO'larda) ders içeriklerinin uzaktan eğitime tam manasıyla uyarlanamaması, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda tecrübe eksiklikleri, ülkemizde uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı eksiklikleri, dersler sırasında yaşanan teknik problemler, öğrencilerin zamanla uzaktan eğitim derslerine olan ilgilerinde oluşan azalmalar ve uzaktan eğitim sistemlerinin ölçme ve değerlendirme alanında henüz istenilen seviyelere ulaşamamasının etkili olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumları olumsuz şekilde etkileyen faktörlerin ortaya konulacağı kapsamlı bir araştırma ile sorunların tanımlanması yapılabilir. Ortaya konulan aksaklıkların giderilmesine yönelik çalışmalar ile de İDKAB öğretmenlerinin sahip oldukları olumsuz tutumlar zamanla yerini olumlu tutumlara bırakabilir.

3.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenen birinci alt probleme yönelik analizler parametrik analiz yöntemlerinden t-testi ile yapılmıştır.

T-testi, arasında ilişki bulunmayan iki örneklem arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014, s. 39). İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına yönelik çıktılar Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. UEYTÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları (Output)

Grup İstatistikleri								
	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması			
Avantajlar	Erkek	158	38,7405	8,66737	,68954			
	Kadın	228	38,8289	9,49016	,62850			
Sınırlılıklar	Erkek	158	16,5633	4,36172	,34700			
	Kadın	228	16,5921	4,73299	,31345			
Tutum	Erkek	158	55,3038	11,84115	,94203			
	Kadın	228	55,4211	13,40451	,88774			
Bağımsız Örneklem Testi								
		F	Sig.	T	df	Sig. 2-tailed	Ortalama Fark	Std. Hata Farkı
Avantajlar	Veolv*	,446	,505	-,093	384	,926	-,08844	,94846
	Veolmv**			-,095	356,195	,925	-,08844	,93299
Sınırlılıklar	Veolv*	,866	,353	-,061	384	,952	-,02881	,47459
	Veolmv**			-,062	354,502	,951	-,02881	,46761
Tutum	Veolv*	2,200	,139	-,089	384	,929	-,11726	1,32378
	Veolmv**			-,091	362,138	,928	-,11726	1,29441

*: Varyansların eşit olduğu varsayımı

** : Varyansların eşit olmadığı varsayımı

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. UEYTÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Avantajlar	Erkek	158	38,7405	8,66737	384	-,093	,926*
	Kadın	228	38,8289	9,49016			
Sınırlılıklar	Erkek	158	16,5633	4,36172	384	-,061	,952*
	Kadın	228	16,5921	4,73299			
Tutum	Erkek	158	55,3038	11,84115	384	-,089	,929*
	Kadın	228	55,4211	13,40451			

* p> ,05

Tablo 3.3 incelendiğinde kadın İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajları alt faktörünün aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}=38,8289$) ile erkek Din Kültürü öğretmenlerinin aynı alt faktörden aldıkları aritmetik ortalama puan değeri ($\bar{x}=38,7405$) arasında [$t_{(386)}=.093$, $p=,926>,05$]’a göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörünün Tablo 3.3’teki analizlerine bakıldığında kadın İDKAB öğretmenlerinin aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}=16,5921$) ile erkek İDKAB öğretmenlerinin aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}=16,5633$) arasında [$t_{(386)}=.061$, $p=,952>,05$]’a göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kadın İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları ($\bar{x}=55,4211$) ile erkek İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları ($\bar{x}=55,3038$) arasında [$t_{(386)}=.089$; $p=,929>,05$]’a göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 3.3’de elde edilen t-testi sonuçları değerlendirildiğinde kadın ve erkek İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında ($\bar{x}=0,1173$)’lük bir fark bulunmaktadır. Bu veriye göre kadın İDKAB öğretmenlerinin çok küçük bir farkla uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilediği söylene de İDKAB öğretmenleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu da erkek ve kadın fark etmeksizin İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir.

Literatür incelendiğinde Ağır (2007) tarafından yapılan araştırmada özel okul ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin tutum puanı ($\bar{x}=63,23$) iken erkek öğretmenler tutum puanı ($\bar{x}=63,90$) olarak bulunmuştur. S. Yıldız (2016) ise pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak için yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin tutum puanı ortalaması ($\bar{x}=65,8525$) ve erkek öğrencilerin tutum puanı ortalaması ($\bar{x}=66,8319$) olmuştur. T-testi sonuçlarında ise uzaktan eğitime yönelik tutumlarda cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitimin

avantajları ve sınırlılıkları alt faktöründe anlamlı bir farklılık gözlenirken genel tutum düzeyinde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yavuz (2016) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yavuz, 80 tutum puanı üzerinden kız öğrencilerin ($\bar{x}=46,72$) ve erkek öğrencilerin ise ($\bar{x}=46,55$)'lik ortalama tutum puanına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ülkü (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise kadın öğretmenlerin tutum puanı ortalamasının ($\bar{x}=62,10$), erkek öğretmenlerin tutum puanı ortalamasının da ($\bar{x}=60,59$) olduğu bulunmuştur. Analizler sonrasında ise kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Literatürde bulunan çalışmalarda ve tarafımızca yapılan çalışmada ortaya çıkan bulgular karşılaştırıldığında kadın ve erkek İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlar sergiledikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı gibi bulguların ortak olduğundan söz edilebilir.

3.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik analizler parametrik analiz tekniklerinden olan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tekniğiyle yapılmıştır.

Tek yönlü varyans analizi, aralarında ilişki bulunmayan iki veya daha fazla örneklem ortalaması arasında bulunan farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için yapılır (Büyüköztürk, 2014, s. 48).

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının mesleki kıdeme göre betimsel analizleri Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. UEYTÖ puanlarının mesleki kıdemlere betimsel analizleri

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Σ
Avantajlar	1-5 Yıl	183	39,1	9,5
	6-10 Yıl	87	38,7	9,5
	11-15 Yıl	46	38,9	8
	16-20 Yıl	25	37,2	7,6
	21 Yıl ve üzeri	45	38,9	8,9
Sınırlılıklar	1-5 Yıl	183	16,4	4,8
	6-10 Yıl	87	16,8	4,4
	11-15 Yıl	46	17,2	4
	16-20 Yıl	25	15,5	3,9
	21 Yıl ve üzeri	45	16,9	5
Tutum	1-5 Yıl	183	55,4	13,5
	6-10 Yıl	87	55,4	13
	11-15 Yıl	46	56,1	11,2
	16-20 Yıl	25	52,8	10,6
	21 Yıl ve üzeri	45	55,2	12

Tablo 3.4 incelendiğinde UEYTÖ'nin avantajlar alt faktöründe mesleki kıdeme göre en yüksek tutum puanına sahip olan aralığın 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{x} = 39,1$) ve en düşük tutum puanına sahip olan aralığın ise 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{x} = 37,2$) oluştuğu görülmektedir. Diğer mesleki kıdem aralıklarında ise tutum puanlarının birbirine neredeyse eşit olduğundan söz edilebilir. En yüksek 1-5 yıllık ve en düşük 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanları arasında ise ($\bar{x} = 1,9$)'luk fark gözlemlenmiştir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin sınırlılıklar alt faktörü için Tablo 3.4'te bulunan veriler incelenirse en yüksek tutum puanını 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 17,2$), en düşük tutum puanını ise 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 15,5$) aldığı görülmektedir. Diğer mesleki kıdem aralıklarında avantajlar faktöründe olduğu gibi benzer bir durum söz konusu olup tutum puanları neredeyse birbirlerine eşittir. En yüksek tutum puanına sahip 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, en düşük tutum puanına sahip 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ise ($\bar{x} = 1,7$)'lik bir fark vardır.

Genel tutum puanları incelendiğinde ise 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ($\bar{x} = 55,4$), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin tutum puanlarının aritmetik

ortalamaları ($\bar{x} = 55,4$), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ($\bar{x} = 56,1$), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ($\bar{x} = 52,8$) ve 21 yıl ve yıl arası mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ise ($\bar{x} = 55,2$) olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular ışığında en yüksek tutum puanına sahip olan mesleki kıdem aralığının 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 56,1$) ve en düşük tutum puanına sahip olan mesleki kıdem aralığının ise 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 52,8$) olduğu görülmektedir. Bu iki mesleki kıdem aralıklarında bulunan öğretmenlerin tutum puanları arasındaki fark ise ($\bar{x} = 3,3$) olarak ortaya çıkmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek tutum puanınının 105 olması göz önüne alındığında bütün mesleki kıdem aralıklarında uzaktan eğitime yönelik orta düzeyde bir tutumun olduğundan söz edilebilir.

Günümüzde teknolojinin her gün gelişmesiyle birlikte 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan İDKAB öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem aralıklarındaki İDKAB öğretmenlerine nazaran eğitimleri sırasında daha fazla teknolojiye maruz kaldıklarından söz edilebilir. Özellikle lisans düzeyinde bazı derslerin uzaktan eğitimle verilmesi uzaktan eğitime yönelik tutumlar üzerinde etki bırakabilir. Fakat araştırmada uzaktan eğitime yönelik en yüksek tutum puanına sahip mesleki kıdem aralığı 11-15 yıllık İDKAB öğretmenleridir. Her ne kadar mesleki kıdemi az olan İDKAB öğretmenlerinin teknolojiyle daha haşır neşir olduğu düşünülse de daha fazla mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin de teknoloji alanında kendilerini geliştirerek, yeni eğitim teknolojilerine aşina olmaya çalıştıklarından söz edilebilir. Verilerde en çok göze çarpan ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan İDKAB öğretmenleridir. Eğitim aldıkları dönemde ki teknolojik gelişmelerin günümüze göre daha düşük bir seviyede olduğu göz önüne alındığında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik en az tutum puanına sahip olması beklenebilir. Fakat ($\bar{x} = 55,2$)'lik bir tutum puanı ortalamasıyla görev yıllarının hemen başında olan 1-5 yıllık ve tecrübe kazanmaya başlayan 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinden ($\bar{x} = 55,4$) sadece ($\bar{x} = 0,2$) daha düşük bir tutum puanı ortalamasına ulaşmışlardır. Haliyle bu sonuçlar 21 yıl ve üzeri mesleki

kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin sanılanın aksine teknoloji okur yazarlığı konusunda ilerleme kaydettiğini ve teknolojiye karşı bir tutum sergilemediklerini gösterebilir.

Ulaşılan uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının mesleki kıdeme göre istatistiki manada anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının tespit edilebilmesi için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. UEYTÖ puanlarının mesleki kıdeme göre varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Avantajlar	Gruplar Arası	97,618	4	24,405	0,289	0,885*
	Gruplar İçi	32141,801	381	84,362		
	Toplam	32239,420	385			
Sınırlılıklar	Gruplar Arası	60,657	4	15,164	0,721	0,578*
	Gruplar İçi	8011,354	381	21,027		
	Toplam	802,010	385			
Tutum	Gruplar Arası	204,251	4	51,063	0,311	0,871*
	Gruplar İçi	62598,029	381	164,299		
	Toplam	62802,280	385			

* $p > ,05$

Tablo 3.5'teki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitimin avantajları alt faktörü için İDKAB öğretmenlerinin aldıkları tutum puanları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(4,381)} = 0,289$; $P = ,885 > ,05$].

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörü için Tablo 3.5'e bakıldığında da İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır [$F_{(4,381)} = 0,721$; $P = ,578 > ,05$].

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanları açısından bakıldığında ise yine ölçeğin diğer alt faktörlerinde olduğu gibi mesleki

kıdem ile uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır [$F_{(4,381)} = 0,311$; $P=,871 >,05$].

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında ortaya çıkan bulgulara göre bütün mesleki kıdem aralıklarında bulunan İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle gerek mesleğe yeni başlasın gerekse meslekte uzun yıllar boyunca görev alsın bütün İDKAB öğretmenleri uzaktan eğitime yönelik tutumları benzerdir.

Araştırmada bu alt problem ile ilgili literatür tarandığında Ağır (2007), Ergin (2010), Horzum vd. (2012), Baek vd. (2017) ve Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Ağır (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim ile ilgili en yüksek tutum puanına sahip mesleki kıdem aralığı 1-5 yıl olmuştur ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ergin'in ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açılarını konu edinen araştırmasında ise mesleki kıdem ile tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış olup en düşük ortalamaya sahip olan mesleki kıdem aralığı sırasıyla: 20 yıl ve üzeri, 1-4 yıl, 5-9 yıl, 10-14 yıl ve 15-19 yıl olarak bulunmuştur. Ergin bu sonuçları öğretmenlerin mesleki deneyim kazanımı ile birlikte yeni teknik ve yöntemleri eğitim süreçlerine dahil etmeye çalıştıklarını ve bu çabanın da uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını olumlu olarak etkilediği şeklinde yorumlamıştır. Horzum vd. araştırmalarında mesleki kıdemle uzaktan eğitime yönelik inançlarda davranışsal, bağlamsal ve algılanan zorluk faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergilediği görülmüştür. Baek vd. (2017)'nin Kore'de öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını konu alan çalışmalarında 15 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin daha az tecrübeye sahip öğretmenlere göre mobil öğrenme konusunda daha olumlu tutum puanına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mobil öğrenmeye yönelik tutum ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılıkların olduğuna ulaşılmıştır. Ülkü (2018) ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığına ve araştırmada

uzaktan eğitim ile ilgili en çok tutum puanına sahip olan mesleki kıdem aralığının 1-5 yıl olduğuna ulaşmıştır.

Ağır (2007) ve Ülkü (2018)'nin uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusu ile tarafımızca gerçekleştirilen araştırmada ortaya çıkan bulgunun paralel olduğu görülmüştür. Ancak Ağır (2007) ve Ülkü (2018), 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik en yüksek tutuma sahip olduğuna ulaşırken, bu araştırmada ise 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının diğer mesleki kıdem aralıklarına göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu bulgu ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden ziyade belli bir kıdemi olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olması nedeniyle Ergin (2010) ve Baek vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına benzerdir. Zira Ergin, 15-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanının daha yüksek olduğuna ulaşırken Baek vd. tarafından yapılan araştırmada da 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mobil öğrenme konusunda daha olumlu tutum puanına sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Mesleki kıdemi yüksek olan İDKAB öğretmenlerinin tutum puanlarının daha yüksek olması bir bakıma yeni nesil İDKAB öğretmenlerinin teknolojiyle daha fazla haşır neşir olduğu ve bu nedenle daha yüksek tutum puanına sahip olabilecekleri ön yargısını yıkmıştır. Aslında her ne kadar eğitim aldıkları süreçte teknoloji kullanımı günümüzde ki kadar yaygın bir seviyede olmasa da kıdem yılı yüksek olan İDKAB öğretmenleri bu konuda kendilerini geliştirmektedir. Uzaktan eğitim konusunda İDKAB öğretmenlerine verilecek olan hizmetiçi eğitimler sayesinde ortaya çıkan tutum puanlarının olumlu yönde geliştirilmesi mümkün olabilir.

3.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları görev yaptıkları kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik analizler parametrik analiz tekniklerinden olan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tekniğiyle yapılmıştır.

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının görev yaptıkları kurum türüne göre ortaya çıkan betimsel analizleri Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. UEYTÖ puanlarının kurum türüne göre betimsel analizleri

	Kurum Türü	N	\bar{x}	σ
Avantajlar	İlkokul	27	37,9630	6,40602
	Ortaokul	243	38,6132	9,14792
	İmam Hatip Ortaokulu	116	39,3621	9,71632
	Toplam	386	38,7927	9,15089
Sınırlılıklar	İlkokul	27	16,6296	4,27108
	Ortaokul	243	16,4650	4,67119
	İmam Hatip Ortaokulu	116	16,8103	4,47974
	Toplam	386	16,5803	4,57889
Tutum	İlkokul	27	54,5926	9,37779
	Ortaokul	243	55,0782	13,02818
	İmam Hatip Ortaokulu	116	56,1724	12,96435
	Toplam	386	55,3731	12,77195

Tablo 3.6'da UEYTÖ'nin avantajlar alt faktöründe ilkokullarda görev yapan İDKAB öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=37,9630$), ortaokullarda görev yapan İDKAB öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=38,6132$) ve imam hatip ortaokullarında görev yapan İDKAB öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=39,3621$) olarak bulunmuştur. Uzaktan eğitimin avantajları alt faktöründe en yüksek puan ortalamasına sahip imam hatip ortaokullarında görevli olan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x}=39,3621$) ile en az puan ortalamasına sahip ilkokullarda görevli olan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x}=37,9630$) arasında ($\bar{x}=1,3991$)'lik puan farkı bulunmaktadır. Bu alt faktörde elde edilen veriler değerlendirildiğinde ise farklı kurum türlerinde görev yapan İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili benzer tutumlara sahip olduğundan söz edilebilir.

Görev yapılan okul türüne göre uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktöründen alınan puan ortalamaları incelendiğinde ilkokullarda görev yapan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x}=16,6296$), ortaokullarda görev yapan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x}=16,4650$) ve imam hatip ortaokullarında görev yapan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x}=16,8103$) puan almıştır. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktöründe alınan tutum puanları göz önüne alındığında en yüksek tutum puanına sahip olan imam hatip

ortaokullarında görevli İDKAB öğretmenleri ($\bar{x} = 16,8103$) ile en düşük tutum puanına sahip ortaokul öğretmenleri ($\bar{x} = 16,4650$) arasında ($\bar{x} = 0,3453$)'lük bir tutum puanı ortalaması farkı mevcuttur. Bu veriler değerlendirildiğinde ise uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili farklı kurum türlerinde görev yapan İDKAB öğretmenlerinin avantajlar alt faktöründe olduğu gibi benzer bir tutum sergilediği dile getirilebilir.

Uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanları açısından bakıldığında ise ilkokullarda görevli İDKAB öğretmenlerinin ($\bar{x} = 54,5926$), ortaokullarda görevli İDKAB öğretmenlerinin ($\bar{x} = 55,0782$), imam hatip ortaokullarında görevli İDKAB öğretmenlerinin ($\bar{x} = 56,1724$) puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan imam hatip ortaokullarında görevli olan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x} = 56,1724$) ile en düşük ortalamaya sahip ilkokullarda görevli olan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x} = 54,5926$) arasındaki fark ise ($\bar{x} = 1,5798$) olarak bulunmuştur.

Ortaya çıkan bu veriler her ne kadar kurum türüne göre İDKAB öğretmenlerinin benzer tutumlar sergilediğini gösteriyor olsa da verilerde küçük ortalama farklılıkları mevcuttur. Ortalama farklılıklarının nedenleri arasında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları öğrenci kitlelerinin gelişim düzeyleri arasındaki farklılıklar, ilkokul müfredatlarının ortaokullara göre uzaktan eğitime uygunluğunun daha az olması veya imam hatip ortaokullarında yıl içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin ortaokullara göre farklı olması sayılabilir.

Konu ile ilgili literatür tarandığında uzaktan eğitime yönelik tutumların çalışılan kurum türüne göre ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bulguların literatür ile karşılaştırılması yapılamamıştır.

Uzaktan eğitimin avantajları alt faktörü ve sınırlılıkları alt faktörü ile genel tutumdan alınan puanların görev yapılan kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla bu değerlere istatistiksel olarak $p > ,05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonrasında ortaya çıkan bulgular Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. UEYTÖ puanlarının kurum türüne göre varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Avantajlar	Gruplar Arası	64,026	2	32,013		
	Gruplar İçi	32175,394	383	84,009	0,381	0,683**
	Toplam	32239,420	385			
Sınırlılıklar	Gruplar Arası	9,434	2	4,717		
	Gruplar İçi	8062,577	383	21,051	0,224	0,799**
	Toplam	8072,010	385			
Tutum	Gruplar Arası	111,695	2	55,848		
	Gruplar İçi	62690,585	383	163,683	0,341	0,711**
	Toplam	62802,280	385			

** p>,05

Tablo 3.7’de UEYTÖ’den alınan tutum puanlarının kurum türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitimin avantajları alt faktörü [$F_{(2,383)} = 0,381$; $P=,683>,05$] ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörü [$F_{(2,383)} = 0,224$; $P=,799>,05$] için İDKAB öğretmenlerinin aldıkları tutum puanları ile çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanlarına bakıldığında ise görev yapılan kurum türü ile tutum puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır [$F_{(2,383)} = 0,341$; $P=,711>,05$].

Sonuç olarak görev yapılan kurum türü değişkenine göre İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. İmam hatip ortaokullarında çalışan İDKAB öğretmenleri uzaktan eğitime yönelik en fazla tutum puanına sahipken onları sırasıyla ortaokul ve ilkokul öğretmenleri izlemiştir. Bu verilerin ortaya çıkmasında imam hatip ortaokullarının yıl içerisinde “Kalite Takip Sistemi (KTS)” uygulaması, ilkokullarda eğitim alan öğrencilerin gelişim dönemleri göz önüne alındığında uzaktan eğitim teknolojilerini kullanma konusunda yetersiz kalmaları, kurumların uzaktan eğitim teknolojilerini kullanma konusunda eşit şartlara sahip olmamaları ve kurum türlerine göre ders

içeriklerinin uzaktan eğitimle uygulanabilirlik düzeylerinin farklı olması gibi nedenlerin etkili olduğundan söz edilebilir. Farklı kurum türlerinde uzaktan eğitime yönelik tutumların olumlu bir düzey ile birlikte benzer seviyeye getirilmesi için kurumlarda görev yapan İDKAB öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri alınarak mevcut olumsuzluklar veya eksiklikler giderilmelidir.

3.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenen dördüncü alt probleme yönelik analizler parametrik analiz tekniklerinden olan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tekniğiyle yapılmıştır.

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının öğrenim durumuna göre ortaya çıkan betimsel analizleri Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: UEYTÖ puanlarının öğrenim durumuna göre betimsel analizleri

	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	σ
Avantajlar	Ön Lisans	3	41,3	11,1
	Lisans	320	38,9	9,3
	Yüksek Lisans	60	39,1	8,8
	Doktora	3	42	5,3
	Toplam	386	38,8	9,2
Sınırlılıklar	Ön Lisans	3	16,3	6,1
	Lisans	320	16,4	4,6
	Yüksek Lisans	60	17,2	4,5
	Doktora	3	18,7	3,2
	Toplam	386	16,6	4,6
Tutum	Ön Lisans	3	55,7	17,2
	Lisans	320	55,1	12,9
	Yüksek Lisans	60	56,3	12,2
	Doktora	3	60,7	8,4
	Toplam	386	55,4	12,8

Tablo 3.8’de görüleceği üzere İDKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının betimsel analizlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin avantajlar alt faktöründe doktora mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x}=42$), yüksek lisans mezunu İDKAB

öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 39,1$), lisans mezunu İDKAB öğretmenlerin tutum puanları ($\bar{x} = 38,9$) ve ön lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 41,3$) olarak bulunmuştur.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin sınırlılıklar alt faktöründen alınan puanlara göz atıldığında ön lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin bu alt faktörde tutum puanları ($\bar{x} = 16,3$), lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 16,4$), yüksek lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 17,2$) ve doktora mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ise ($\bar{x} = 18,7$) olarak hesaplanmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik genel tutuma bakıldığında doktora mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 60,7$), yüksek lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 56,3$), lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 55,1$) ve ön lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x} = 55,7$) olarak bulunmuştur.

Analizler sonucu ortaya çıkan veriler incelendiği zaman uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik doktora mezunu İDKAB öğretmenlerinin daha olumlu tutum sergilediği görülürken bu alt faktörde en az olumlu tutuma sahip olan İDKAB öğretmenlerin ise lisans mezunu öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Doktora mezunu İDKAB öğretmenleri uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktöründe de yine en yüksek olumlu tutuma sahip grupken bu alt faktörde ise en düşük olumlu tutuma sahip grup ön lisans mezunu İDKAB öğretmenleri olmuştur. Uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanlarına bakacak olursak yine doktora mezunu öğretmenlerin en yüksek tutum puanına sahip oldukları görülebilir. Uzaktan eğitime yönelik en düşük tutum puanına sahip İDKAB öğretmenleri ise lisans mezunları olmuştur. Verilerin bu şekilde ortaya çıkmasına doktora mezunu ve ön lisans mezunu İDKAB öğretmenlerinin katılımının düşük olması neden olabilir. Yüksek katılıma sahip olan lisans ve yüksek lisans mezunu İDKAB öğretmenleri arasında ($\bar{x} = 1,2$) puanlık, yüksek lisans mezunu İDKAB öğretmenleri lehine bir fark söz konusudur. Buda öğrenim durumunda meydana gelecek yükselmenin uzaktan eğitime yönelik tutumlara olumlu etkilerini gösterebilir. Bir başka deyişle öğrenim durumunun yükselmesi teknolojiyle daha fazla

zaman geçirmeye ve onun önemini kavramaya neden olabilir. Böylelikle teknolojinin kişisel yaşantıların ve mesleki hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğunun farkına varılabilir.

Ağır (2007), araştırmasında uzaktan eğitime yönelik tutum puanını yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ($\bar{x}=69,0909$), lisans mezunu öğretmenlerde ($\bar{x}=63,6807$) ve ön lisans mezunu öğretmenlerde ($\bar{x}=63,0000$) olarak bulmuştur. Bu bulgu tarafımızca ortaya konulan bulguyla benzerdir. Begimbetova (2015) ise uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyet düzeylerini ön lisans öğrencilerinde ($\bar{x}=3,59$), lisans öğrencilerinde ($\bar{x}=3,78$) ve yüksek lisans öğrencilerinde ($\bar{x}=3,77$) olarak bulmuştur. Aynı şekilde bu sonuçlarda eğitim düzeyinde yükselişin uzaktan eğitimde memnuniyete olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutumlar yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ($\bar{x}=64,71$), lisans mezunu öğretmenlerde ($\bar{x}=62,40$), ön lisans mezunu öğretmenlerde ise ($\bar{x}=56,28$) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da uzaktan eğitime yönelik tutum puanları incelendiğinde eğitim düzeyinin artması uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarını artırmıştır. Literatür incelendiğinde ortaya çıkan bulgular bu çalışmayla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları alt faktörü ile genel tutumdan alınan puanların öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla bu değerlere istatistiksel olarak $p>,05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. UEYTÖ puanlarının öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Avantajlar	Gruplar Arası	58,270	3	19,423	0,231	0,875**
	Gruplar İçi	32181,150	382	84,244		
	Toplam	32239,420	385			
Sınırlılıklar	Gruplar Arası	45,072	3	15,024	0,715	0,544**
	Gruplar İçi	8026,939	382	21,013		
	Toplam	8072,010	385			
Tutum	Gruplar Arası	170,600	3	56,867	0,347	0,791**
	Gruplar İçi	62631,680	382	163,957		
	Toplam	62802,280	385			

** p> ,05

Tablo 3.9’da yapılan tek yönlü varyans analizi incelendiğinde İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajları alt faktöründen aldıkları puanlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(3,382)} = 0,231$; $p = 0,875 > 0,05$].

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktörü için Tablo 3.9’da bulunan tek yönlü varyans analizi sonuçları İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir [$F_{(3,382)} = 0,715$; $p = 0,544 > 0,05$].

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik genel tutumları ile öğrenim durumları arasında da anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, öğretmenlerin benzer tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3,382)} = 0,347$; $p = 0,791 > 0,05$].

Literatürde ortaya konulan araştırmalarda Ağır (2007) uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığına ulaşmıştır. Begimbetova (2015)’nin araştırmasında da uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyet düzeyi ile öğrenim durumu arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya koyulmuştur. Ülkü (2018) ‘nün araştırmasında ise diğerlerinden farklı olarak uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt faktöründe öğrenim durumu ile anlamlı bir farka ulaşamazken, uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanları ile

öğrenim durumu arasında anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu bulgu ise ön lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanlarının ve uzaktan eğitimin avantajları alt faktöründeki tutum puanlarının lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha düşük olduğunu doğrulamıştır.

Literatürde ki araştırmalar ile bulgular kıyaslandığında Ağır (2007) ve Begimbetova (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları ulaştığımız bulgular ile paralel iken Ülkü (2018)'nün araştırmasındaki bulgular ile farklılaşmıştır. Sonuç olarak araştırmanın bu alt probleminde uzaktan eğitime yönelik tutum puanları ile öğrenim durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığına ulaşılmıştır. Bir başka deyişle İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

3.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenen beşinci alt probleme yönelik analizler parametrik analiz yöntemlerinden t-testi ile yapılmıştır.

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirlemek için yapılan t-testine yönelik çıktılar Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. UEYTÖ puanlarının bilgi durumuna göre t-testi sonuçları (Output)

Grup İstatistikleri					
	Bilgi Durumu	N	\bar{x}	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Avantajlar	Bilgim var	375	38,7707	9,19170	,47466
	Bilgim yok	11	39,5455	7,96698	2,40213
Sınırlılıklar	Bilgim var	375	16,6373	4,57869	,23644
	Bilgim yok	11	14,6364	4,34218	1,30922
Tutum	Bilgim var	375	55,4080	12,82988	,66253
	Bilgim yok	11	54,1818	11,06181	3,33526
Bağımsız Örneklem Testi					

		F	Sig.	t	df	Sig. 2-tailed	Ortalama Fark	Std. Hata Farkı
Avantajlar	Veolv*	,242	,623	-,276	384	,782	-,77479	2,80263
	Veolmv**			-,316	10,796	,758	-,77479	2,44858
Sınırlılıklar	Veolv*	,372	,543	1,430	384	,153	2,00097	1,39879
	Veolmv**			1,504	10,663	,162	2,00097	1,33040
Tutum	Veolv*	,141	,708	,313	384	,754	1,22618	3,91154
	Veolmv**			,361	10,804	,725	1,22618	3,40043

** p>,05

İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının uzaktan eğitime hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre t-testi sonuçları ise Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. UEYTÖ puanlarının UE hakkında bilgi sahipliğine göre t-testi sonuçları

	Bilgi Durumu	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Avantajlar	Bilgim var	375	38,7707	9,19170	384	-,276	,782**
	Bilgim yok	11	39,5455	7,96698			
Sınırlılıklar	Bilgim var	375	16,6373	4,57869	384	1,430	,153**
	Bilgim yok	11	14,6364	4,34218			
Tutum	Bilgim var	375	55,4080	12,82988	384	-,313	,754**
	Bilgim yok	11	54,1818	11,06181			

** p>,05

Tablo 3.11. incelendiğinde UEYTÖ’nin avantajlar alt faktöründe uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olanlar ($\bar{x}=38,7707$) ile uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayanlar ($\bar{x}=39,5455$) arasında [$t_{(386)}=-.276$, $p=,782>,05$]’a göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

UEYTÖ’nin sınırlılıklar alt faktörünün analizlerine bakıldığında uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x}=16,6373$) ile uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayan İDKAB öğretmenleri ($\bar{x}=14,6364$) arasında [$t_{(386)}=1.430$, $p=,153>,05$]’a göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Uzaktan eğitime yönelik genel tutum düzeyinde uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x}=55,4080$) ile uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayan İDKAB öğretmenlerinin tutum puanları ($\bar{x}=54,1818$) arasında [$t_{(386)}=-.313$; $p=,754>,05$]’a göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 3.11'deki t-testi sonuçları değerlendirildiğinde UEYTO'nin avantajlar alt faktöründeki tutum puanları arasında ($\bar{x}=0,7748$) puanlık bir farkla uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayan İDKAB öğretmenleri daha olumlu bir tutuma sahiptir. Bu sonucun ortaya çıkması uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayan İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajları hakkında ön yargı beslemediklerini aksine gayet olumlu düşüncelere sahip olduklarını gösterebilir.

Ölçeğin sınırlılıklar alt faktöründe ise tutum puanları arasında ($\bar{x}=2,0009$) puanlık bir fark mevcuttur. Bu fark uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayan İDKAB öğretmenlerinin sınırlılıklar alt faktöründe avantajlar alt faktöründe olduğu kadar olumlu düşünceye sahip olmadıklarına işaret edebilir. Bir başka deyişle uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik bir ön yargı mevcut olabilir.

Uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan ve olmayan İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında ($\bar{x}=1,2262$)'lik bir fark bulunmaktadır. Bu veriye göre uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilediği söylenebilir. Ancak İDKAB öğretmenleri arasında uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama değişkeni açısından t-testi sonuçları anlamlı bir farkın bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili literatürde bulunan araştırmalar incelendiğinde Ağır (2007), Horzum vd. (2012), Şimşek vd. (2010) ve Ülkü (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde Ağır (2007), uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutum puanını ($\bar{x}=65,05$) bulurken uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin tutum puanını ise ($\bar{x}=62,05$) olarak bulmuştur. Bu veriler sonucunda uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğuna ulaşan Ağır (2007), yapmış olduğu t-testi ile uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile uzaktan eğitim hakkında bilgi durumu arasında anlamlı bir farkın olduğu bulgusunu elde etmiştir. Şimşek vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bilgisayar öğretmenliği öğrencilerinden daha önce uzaktan eğitim faaliyetlerine katılanların uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarını ($\bar{x}=117,4$), uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmayanların uzaktan eğitime

yönelik tutum puanlarını ise ($\bar{x}=107,1$) olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonrasında ise daha önce uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir farkın olduğuna ulaşılmıştır. Horzum vd. (2012)'nin yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik inanç ölçeğinin davranışsal alt boyutunda daha önce uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=25,64$) iken uzaktan eğitim uygulamalarına katılmayan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=23,84$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin bağlamsal alt boyutunda uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler ($\bar{x}=8,44$) ortalamaya sahipken katılmayan öğretmenler ($\bar{x}=9,54$) ortalamaya sahiptir. Ölçeğin algılanan zorluk alt boyutunda ise uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=10,62$) olurken katılmayan öğretmenlerin puan ortalaması ise ($\bar{x}=9,42$) olmuştur. Bu veriler ışığında yapılan t-testi sonucunda daha önce uzaktan eğitim uygulamalarına katılıp katılmama durumuna göre uzaktan eğitime yönelik inanç arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ülkü (2018) ise uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanını ($\bar{x}=61,87$) bulurken uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanını ise ($\bar{x}=58,64$) olarak bulmuştur. Analizleri sonrasında ise uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farkın olmadığına ulaşılmıştır.

Literatürde yer alan çalışmalar ve tarafımızca gerçekleştirilen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Horzum vd. (2012) ve Ülkü (2018) tarafından ortaya konulan çalışmaların bulguları benzer iken Ağır (2007) ve Şimşek vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların farklı sonuçlar sergilediği görülmüştür. Uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan İDKAB öğretmeni sayısı ne kadar fazla olsa da ölçeğin ana probleminde öğretmenlerin tutum puanlarının orta değer altında kaldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim kavramı ve uzaktan eğitim sistemleri hakkında mevcut olan eksik öğrenmelerin bu şekilde bir sonuç oluşturduğundan söz edilebilir. Teknoloji gelişmeye devam ettiği sürece uzaktan eğitim teknikleri de gelişim gösterecektir. Ön yargılar ve eksik öğrenmelerden kaynaklı aksaklıklar bu süreçte İDKAB öğretmenlerinin önünde büyük bir set olacaktır. Olabildiğince en kısa sürede öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili kapsamlı bir eğitime alınarak eksiklikler

giderilmeli ve ülke çapında etkili bir uzaktan eğitim için uzaktan eğitim teknikleri konusunda öğretmenlere bilgiler verilmelidir. Ayrıca özellikle uzaktan eğitimde öğrencilerin, ölçme değerlendirme ve devam/devamsızlık durumları gibi konularda uzaktan eğitime ulaşımın sağlanamaması nedeniyle bir bağlayıcılık bulunmamaktadır. Ülke çapında internet kalitesinin artırılması, mevcut bağlantı ücretlerinin özellikle uzaktan eğitim alan öğrencisi olan ailelerde düşük tutulması ve FATİH projesi kapsamında öğrencilere dağıtılacak olan tabletlerin öğrencilere bir an önce ulaştırılması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin uzaktan eğitime erişimi sağlanmış olacak ve öğrenciler herhangi bir eşitsizlik durumu olmadığı için yukarıda bahsedilen ölçme değerlendirme, devam/devamsızlık gibi konulardan da sorumlu tutulabilecektir. Doğal olarak uzaktan eğitim sistemlerine verilen önem yükseleceği için öğretmenlerin olumsuz tutumları da değişecektir. Bir başka deyişle uzaktan eğitim hakkında yüksek oranda bilgi sahibi olup uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumlara sahip olan İDKAB öğretmenlerinin ilgili tutumlarında olumlu yönde gelişimlerden söz edilebilecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ortaya çıkan bulgular neticesinde elde edilen sonuçlar ve uzaktan eğitim veya uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile ilgili yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın problemi 'İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?' olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler neticesinde yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgular İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, UEYTÖ'nün orta değerinden düşük olduğu gözlenmiştir. Buda İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta değerinin altında ve olumsuz yönde olduğunu göstermektedir.

Uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları alt faktöründe alınan tutum puanları da orta değerden düşüktür. Bu nedenle uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları ile ilgili İDKAB öğretmenlerinin tutumlarının olumsuz yönde olduğuna ulaşılmıştır.

2. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi 'İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?' olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçlarına göre kadın İDKAB öğretmenleri ve erkek İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Tutum puanları incelendiğinde ise kadın İDKAB öğretmenlerinin küçük bir fark ile erkek İDKAB öğretmenlerine göre daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları alt faktörü açısından bulgular değerlendirildiğinde gerek avantajlar alt faktörü gerekse sınırlılıklar alt faktörünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bir başka

deyişle bütün alt boyutlar ve genel tutum düzeyi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

3. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında, mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık göstermek midir?’ olarak belirlenmiştir. Araştırmada ikinci alt problem ile ilgili yapılan analizler sonrasında ortaya çıkan bulgular neticesinde İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılığa sebep olmadığına ulaşılmıştır. Bütün mesleki kıdem aralıklarında tutum puanları birbirlerine çok yakın iken 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip İDKAB öğretmenleri az bir farkla daha olumlu, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olan İDKAB öğretmenlerinin de daha olumsuz tutumlara sahip olduğuna ulaşılmıştır.

UEYTÖ’nün avantajlar ve sınırlılıklar alt faktörlerinde de mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar İDKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemleri fark etmeksizin uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları ile ilgili benzer tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

4. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında, kurum türü değişkeni anlamlı bir farklılık göstermek midir?’ olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonrasında ortaya çıkan bulgulara göre İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Kurum türlerine göre tutum puanları birbirine çok yakın olmakla birlikte az bir farkla imam hatip ortaokullarında görev yapan İDKAB öğretmenleri en olumlu tutuma sahipken ilkokullarda görev yapan İDKAB öğretmenleri ise en olumsuz tutuma sahip grup olmuştur.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin avantajlar alt faktöründe çalışılan kurum türü ile anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer sonuç uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin sınırlılıklar alt faktöründe de geçerlidir ve uzaktan eğitimin

sınırlılıklar alt faktörü ile çalışılan kurum türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıklarına yönelik tutumları çalıştıkları kurum türü fark etmeksizin benzerdir.

5. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında, öğrenim durumu değişkeni anlamlı bir farklılık göstermek midir?’ olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik yapılan analizler sonrasında ise İDKAB öğretmenlerinin öğrenim durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenim durumuna göre en olumlu tutum puanına sahip İDKAB öğretmenlerinin doktora mezunu ve en olumsuz tutuma sahip İDKAB öğretmenlerinin ise lisans mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

UEYTÖ’nün avantajlar alt faktöründe İDKAB öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Aynı sonuç ölçeğin sınırlılıklar alt faktöründe de geçerlidir. İDKAB öğretmenleri öğrenim durumları fark etmeksizin uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıklarıyla ilgili benzer tutumlara sahiptir.

6. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında, uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olma değişkeni anlamlı bir farklılık göstermek midir?’ olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonrasında ortaya çıkan bulgular İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Yani daha önce uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olsun ya da olmasın bütün İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlar sergilediğine ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin avantajlar alt faktöründe İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ölçeğin sınırlılıklar alt faktöründe de benzer bir sonuçla İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki bilgi durumunun anlamlı

bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. İDKAB öğretmenlerinin önceki yaşantılarında uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmamaları uzaktan eğitimin avantajları veya sınırlılıkları hakkındaki görüşlerini etkilememektedir. Bir başka deyişle uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olan ya da olmayan İDKAB öğretmenleri uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıklarıyla ilgili benzer görüşlere sahiptir.

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlar, uzaktan eğitim ve gelecekte uzaktan eğitime yönelik yapılacak olan araştırmalar için bazı önerilere zemin hazırlamıştır. Konuyla ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Uzaktan eğitime yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarında İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, mesleki kıdem, kurum türü, öğrenim durumu ve uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları ise orta değer altında kalmış ve buda olumsuz bir seviyede olduğunu göstermiştir. Bu noktada İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma değişkeninde de büyük oranda İDKAB öğretmenin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olduğunu düşündüğü görülmektedir. Böyle bir durumun ortaya çıkmasında edinilen bilgilerin eksikliğinin etkili olduğundan söz edilebilir. İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim sistemlerini gerçek manada tanıyabilmeleri için uzaktan eğitim konulu hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Düzenlenecek olan hizmet içi eğitim faaliyetleri de aynı zamanda uzaktan eğitim sistemleri üzerinden yürütülerek öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha fazla tecrübe etmeleri sağlanabilir. Böylelikle yaşantılarında daha fazla yer edinen ve hakkında yanlış öğrenmelerin giderildiği uzaktan eğitim sistemlerine yönelik olumsuz tutumlar yerlerini olumlu tutumlara bırakabilir. Uzaktan eğitim hakkında dile getirilebilecek öneriler ise şunlardır:

1. Uzaktan eğitim sistemlerini etkili bir şekilde kullanabilmek için öncelikli olarak İDKAB öğretmenlerinin iyi bir teknoloji okur yazarı olması gerekir. İDKAB

öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde teknolojiyle daha fazla haşır neşir olmalarının sağlanması uzaktan eğitime yönelik tutumlarda olumlu etkilere neden olabilir.

2. Uzaktan eğitimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun bir şekilde oluşturulması gerekir. İDKAB öğretmenleri tarafından verilen: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dini Bilgiler gibi derslerin içerikleri uzaktan eğitimle uyumlu hale getirilebilirse daha olumlu tutumların geliştirilmesini sağlayabilir.
3. Uzaktan eğitime yönelik tutumları etkileyen bir diğer konu alt yapı eksiklikleri ve teknik problemlerdir. Olumlu tecrübelerin edinilebilmesi ilgili konularda yaşanan aksaklıkların en aza indirilmesi ile mümkün olabilir.
4. Konu ile ilgili literatür taranırken MEB tarafından kullanıma sunulan EBA sisteminde İDKAB öğretmenleri tarafından verilerin derslerde kullanılacak olan materyal sayısının azlığı göze çarpan bir diğer noktadır. Haliyle diğer branşlarda yüz yüze eğitim sonrası öğrencilerin faydalanabileceği etkinlikler öğrencilerle paylaşılırken İDKAB branşındaki öğretmenlerin bu imkânı maalesef bulunmamaktadır. Buda İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim sistemlerine yönelik tutumlarında olumsuz etkiler bırakan bir diğer nokta olabilir.
5. Yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitiminde kullanıldığı karma bir eğitim sisteminin kullanılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında olumlu bir etki bırakabilir.

2. Gelecekte yapılacak olan araştırmalara ilişkin öneriler

1. İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının araştırıldığı bu çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda nicel yöntemlerle birlikte nitel yöntemlerinde kullanılması araştırmayla ilgili daha kapsamlı verilere ulaşılmasını sağlayabilir.
2. Çalışmanın örneklemini MEB'e bağlı okullarda görev yapan İDKAB öğretmenleri oluşturmuştur. Bundan sonra ele alınacak araştırmalara MEB'de

görev yapan İDKAB öğretmenleriyle birlikte özel kurumlarda da görev yapan İDKAB öğretmenleri de dahil edilebilir.

3. Uzaktan eğitim sadece İDKAB öğretmenlerini ilgilendiren bir konu değildir. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte bütün branşlarda etkinliği vardır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu konu göz önüne alınarak ülkemiz boyutunda kapsamlı bir çalışma ele alınabilir.
4. Çalışma ilköğretim kurumlarında görev yapan İDKAB öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Ortaöğretimde görev yapan İDKAB öğretmenleri ise çalışmaya dahil edilmemiştir. İlköğretim kurumlarında olduğu kadar ortaöğretim kurumlarında da uzaktan eğitim uygulamaları mevcuttur. Bu konu yapılacak olan çalışmalara ışık tutabilir.
5. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerle birlikte öğrencilerde etkinlik göstermektedir. Bu yüzden öğrencilerinde uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine bir araştırma gerçekleştirilmesi uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğinin artırılmasına yönelik fikirler oluşturabilir.
6. Göreve başlamış olan İDKAB öğretmenlerinin yanı sıra henüz eğitimlerine devam etmekte olan İDKAB öğretmen adaylarının da uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine bir araştırma yapılarak onların tutumlarının ortaya konulması sağlanabilir. Böylelikle gelecekte uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımında nasıl bir strateji izlenmesi gerektiğiyle ilgili çıkarımlarda bulunulabilir.
7. Uzaktan eğitimi daha önce tecrübe etmiş ve etmemiş grupların tutum farklılıkları betimsel araştırma yöntemlerinden ziyade deneysel çalışmalara da yer verilerek ele alınabilir.
8. Uzaktan eğitimde başarıyı olumlu veya olumsuz etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan en çok etkiye sahip olanların belirlenebileceği araştırmalar ile birlikte uzaktan eğitimin başarı ve kalitesi artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköğretim Fakültesi. (2020a). *Genel Bilgi*.
<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/2/acikogretim-fakultesi/genel-bilgi>
- Açıköğretim Fakültesi. (2020b). *İlahiyat Önlisans Programı*.
<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/ilahiyat>
- Açıköğretim Fakültesi. (2020c). *Nasıl Öğrenci Olabilirim?*
<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/nasil-ogrenci-olabilirim>
- Açıköğretim Fakültesi. (2020d). *Sınav Bilgileri*.
<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/sinavlar-ve-sorumluluk-uniteleri/sinavlar>
- Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmesine Yönelik Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2).
- Alakoç, Z. (2001a). Genel olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açılıarı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Alakoç, Z. (2001b). *Uzaktan Öğretim ve Bir Uygulama* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. http://apbs.mersin.edu.tr/files/zalakoc/Theses_002.pdf
- Altaş, N. (2016). Türkiye’de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 7-41.
- Altunay, U. (2004, Temmuz 6). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.

Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.

Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim Program, Ders ve Materyal Tasarımı* (1. bs). Eğitim Kitabevi.

Baek, Y., Zhang, H., & Yun, S. (2017). Teachers' Attitudes toward Mobile Learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 155-163.

Barış, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.

Bedir Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. bs). Anadolu Üniversitesi.

Begimbetova, K. (2015). *Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanı Ve Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of Teachers' Approaches to Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 388-392.

Çinkara, E., & Bağçeci, B. (2013). Learners' Attitudes Towards Online Language Learning; And Corresponding Success Rates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 118-130.

Doğan, R., Ege, R., & Baş, E. (2017). *Din Eğitimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

Eğitim-Bir Sen. (2016). *Eğitime Bakış 2016: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Eğitim-Bir Sen.

Ergin, C. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakış Açuları (Van İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Fidan, M. (2016). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Epistemolojik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.

Fidan, M. (2017). Metaphors of Blended Learning' Students Regarding the Concept of Distance Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276-291.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step*. Allyn & Bacon.

George Stanley, S. (2015). A Comparative Study Of Attitudes Towards Distance Education Between Graduate And Post-Graduate Distance Learners In Relation To Their Academic Success. *International Women Online Journal of Distance Education*, 4(4), 11-26.

Gök, B. (2011). *Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Gujjar, A. A., Akhlaque, M., & Hafeez, M. R. (2007). A Study Of Student's Attitude Towards Distance Teacher Education Programme In Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(4), 152-171.

Gül, A. R. (2017). Açıköğretim İlahiyat Programları: Problemler ve Çözüm Önerileri. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(3), 1905-1940. <https://doi.org/10.18505/cuid.349060>

Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Horzum, M. B. (2003). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 246-262.

Horzum, M. B., Albayrak, E., & Ayvaz, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56-72.

İçten, T. (2006). *Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaleli Yılmaz, G., & Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Kalelioğlu, F., Cabı, E., Yalçınalp, S., Ersoy, H., Yücel Avcı, Ü., & Ergün, E. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (2. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (35. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem A Yayıncılık.

Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., & Cevherli, K. (2013). Paydaşlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programının Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 71-110.

Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., & Cevherli, K. (2015). İlahiyat Lisans Tamamlama Programının Verimliliği Üzerine Olgusal Bir Araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(26), 43-62.
<https://doi.org/10.14395/jdiv121>

Kışla, T. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.

Kışla, T. (2016). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.

Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Bakış Açılırları Ve Hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Köklü, N., & Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için statiğe giriş*. Pegem A Yayıncılık.

MEB. (2020, Aralık 22). *Milli Eğitim Bakanlığı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
<https://www.meb.gov.tr>

MEB. (2021a, Ocak 12). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*. Eğitim Bilişim Ağı (EBA).
<https://www.eba.gov.tr>

MEB. (2021b, Ocak 12). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

Mercan, A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşleri Ve Hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed). Wadsworth Cengage Learning.

Nasser, R. N., & Abouchid, K. (2000). Attitudes and Concerns towards Distance Education: The Case of Lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-11.

ÖSYM. (2020). *2020-DGS: Kılavuz ve Başvuru Bilgileri*. <https://www.osym.gov.tr/TR,19358/2020-dgs-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html>

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.174>

Özdem, C. (2007). *Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Sistemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasının Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Rogers, P. C., & Howell, S. L. (2004). Use of Distance Education by Religions of the World to Train, Edify, and Educate Adherents. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i3.207>

Saroha, R. (2014). Attitudes Towards Distance Learning: A Comparative Study. *International Journal of Information and Computation Technology*, 4(3), 309-314.

Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z., & Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesi’nin Uzaktan Eğitim Potansiyeli. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(1), 107-113.

Şimşek, A., İskenderoğlu, T., & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating Preservice Computer Teachers’ Attitudes Towards Distance Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 324-328.

Şirin, R. (2015). *İngilizce Dersinin Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Tekinarslan, E., & Gürer, M. D. (Ed.). (2018). *Uzaktan Eğitim* (1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052412411>

Tosun, C. (2010). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Pegem Akademi.

Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Programlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri Örneği). *Elementary Education Online*, 10(2), 776-784.

Uslusoy, B. (2017). *Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Abd/Türkiye Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim* (1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Uzunboylu, H., & Ozdamli, F. (2011). Teacher perception for mobile learning: Scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer assisted learning*, 27(6), 544-556.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Verduin, J. R., & Clark, Jr. T. A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (İ. Maviş, Çev.). Anadolu Üniversitesi.

Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yıldırım, S., & Kaban, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Karşı Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 158-168.

Yıldız, E. (2011). *Web-Tabanlı Senkron Derslerin Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları ve Senkron Teknolojileri Kabulleri Üzerine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Yıldız, M. (2015). *Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç Ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yıldız, S. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.

Yükseköğrenim Kurulu (YÖK). (2020). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf

EKLER

Ek-1: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli Öğretmenimiz,

Bu çalışmanın amacı, sizin uzaktan eğitime yönelik tutumunuzun belirlenmesidir. Bu çalışmada herhangi bir kimlik bilginiz istenmemekte olup, vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Abdulkerim AKMAN

Cihanbeyli İmam Hatip Ortaokulu/İDKAB Öğretmeni

Aşağıdaki yer alan formdan sizin için uygun olan ifadeyi (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()
<hr/>		
2. Mesleki kıdeminiz (yıl):	0-5 ()	6-10 ()
	11-15 ()	16-20 ()
	20 ve üzeri ()	
<hr/>		
3. Görev yaptığınız kurum türü:	İlkokul ()	Ortaokul ()
	İmam Hatip Ortaokulu ()	
<hr/>		
4. Öğrenim durumunuz:	Ön lisans ()	Lisans ()
	Yüksek Lisans ()	Doktora ()
<hr/>		
5. Uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi misiniz?	Evet ()	Hayır ()
<hr/>		

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

Verdiğim bilgilerin bilimsel araştırmada kullanılmasına izin veriyorum.

Evet () Hayır ()

Ek-2: Ölçek Kullanım İzni



Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeğimi ile ilgili makaleleri ve faktörleri yolluyorum. Faktörleri birtabloda gösterip anket formuna getirmelisin.
İyi çalışmalar... Prof. Dr. Hülya Gür

Prof. Dr. Hülya GÜR
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Alanları Eğitimi Bölümü
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı
10100 Balıkesir

Merhaba Hülya Hocam,

Ben Abdulkerim AKMAN. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'nda tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde kullanmak üzere, ilköğretim ve ortaokullarda (4,5,6,7 ve 8. sınıf) görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmeye ihtiyacım var. Bunun içinde en uygun ölçeğin sizler tarafından hazırlandığı sonucuna ulaştım. İlgili ölçeğinizi tezimde kullanmama izin verir misiniz? Cevabınızın olumlu olması durumunda ölçeği gönderebilmeniz mümkün olabilir mi?

Cevabınız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

ÖZGEÇMİŞ

1. Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı	Abdulkerim AKMAN
Doğum Tarihi ve Yeri	
E-Posta Adresi	
Telefon Numarası	
Yazışma Adresi	

2. Eğitim Bilgileri

İlköğretim	<ul style="list-style-type: none"> • Dikilitaş İlköğretim Okulu • Yarma Ortaokulu 	1999-2007
Lise	<ul style="list-style-type: none"> • Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi • Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi 	2007-2011
Lisans	<ul style="list-style-type: none"> • Necmettin Erbakan Üniversitesi – İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği 	2011-2015
Yüksek Lisans	<ul style="list-style-type: none"> • Necmettin Erbakan Üniversitesi – Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D. / Din Eğitimi Bilim Dalı 	2019 - ...

3. Mesleki Tecrübe

Kütükuşağı Ortaokulu	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.	2015 - 2017
Güven Belgin Anadolu Lisesi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.	2018
Cihanbeyli Şehit Burhan Küçükkartal İlkokulu	Okul Müdürü	2018 - 2019
Cihanbeyli İmam Hatip Ortaokulu	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.	2019 - ...