



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI UZAKTAN EĞİTİM
YOLUYLA TAMAMLAMIŞ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ İLE
YÜZ YÜZE EĞİTİM YOLUYLA TAMAMLAMIŞ ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Oya ALTINDAĞ TAŞTAN

0000-0001-8485-6882

BURSA-2023



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI UZAKTAN EĞİTİM
YOLUYLA TAMAMLAMIŞ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ İLE
YÜZ YÜZE EĞİTİM YOLUYLA TAMAMLAMIŞ ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Oya ALTINDAĞ TAŞTAN

0000-0001-8485-6882

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Oya ALTINDAĞ TAŞTAN

03/04/2023

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

“Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri ile Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Oya ALTINDAĞ TAŞTAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

Özel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Şükrü ADA



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS BENZERLİK
YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

22.03.2023

Tez başlığı / Konusu: Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri ile Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 62 sayfalık kısmına ilişkin, 22/03/2023 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %15'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih: 22.03.2023

Adı Soyadı: Oya ALTINDAĞ TAŞTAN

Öğrenci No: 802060018

Anabilim Dalı: Özel Eğitim

Programı: Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Statü: Yüksek Lisans

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

22.03.2023

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda 802060018 numara ile kayıtlı Oya Altındağ Taştan'ın hazırladığı “Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri İle Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 03/05/2023 günü 15:30-17:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

ÖN SÖZ

Yüksek lisans sürecim boyunca bana yol gösterici olan, tezimi yazmaya başladığım günden tamamladığım güne kadar yol göstericiliğini, desteğini ve anlayışını esirgemeyen hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT' a teşekkür ederim.

Kendisini tanımış olmayı her zaman bir şans olarak gördüğüm, hocam Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL'e teşekkür ederim.

Araştırmacı kimliğimi kazanmamda büyük katkısı olan, güler yüzlü hocam Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN'a teşekkür ederim.

Oya Altındağ Taştan

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Oya Altındağ Taştan
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
Bilim Dalı	Zihin Engelliler Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Sayfa Sayısı	xv+86
Mezuniyet Tarihi	03.05.2023
Tez Danışmanı	Dr.Öğr.Üyesi Mustafa Kurt

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA TAMAMLAMIŞ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ İLE YÜZ YÜZE EĞİTİM YOLUYLA TAMAMLAMIŞ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Araştırma öğretmenlik uygulamasını yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının incelenmesini amaçlamaktadır. Nicel bir çalışma olan araştırmada, betimsel araştırma modellerinden olan tarama araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu doğrultuda iki grup olarak belirlenen katılımcı gruplardan biri öğretmenlik uygulamasını yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan bir diğeri de öğretmenlik uygulamasını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenleridir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve 55 maddelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (Gerez Cantimer, 2015) kullanılarak çevrimiçi yolla toplanmıştır. Veriler %95 güven düzeyinde SPSS programı ile analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Anova testleri kullanılmıştır.

Araştırma bulguları; öğretmenlik uygulamasını yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin, uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte her iki grup için ayrı ayrı yapılan analizler; özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeylerinin yaşa ve çalışılan yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini de ortaya koymuştur.

***Anahtar Sözcükler:** Covid 19, Öğretmen özyeterliliği, Öğretmenlik uygulaması, Özel eğitim öğretmenleri.*

ABSTRACT

Name and Surname	Oya ALTINDAĞ TAŞTAN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Special Education
Branch	Education of Mentally Disabled
Degree Awarded	Master
Page Number	xv+86
Degree Date	03.05.2023
Supervisor	Dr.Öğr.Üyesi Mustafa Kurt

EXAMINATION OF SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS WHO COMPLETED TEACHING PRACTICE THROUGH DISTANCE EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS WHO COMPLETED THROUGH FACE-TO-FACE EDUCATION

The research aims to examine the self-efficacy perceptions of special education teachers who completed their teaching practice through face-to-face education and who completed it through distance education due to the Covid 19 epidemic in the 2020-2021 academic year. In the research, which is a quantitative study, survey research, which is one of the descriptive research models, was used. The participant group of the research was formed by stratified purposive sampling method. In this direction, one of the participating groups determined as two groups is special education teachers who completed their teaching practice through face-to-face education and the other one who completed their teaching practice through distance education due to the Covid 19 epidemic in the 2020-2021 academic year. The research data were collected online using the Personal Information Form developed by the researcher and the 55-item The Special Education Teachers' Sense of Professional Self-Efficacy Scale (Gerez Cantimer, 2015). The data were analyzed with SPSS program at a confidence level of 95%. Independent Sample T-Test and One-Way Anova tests were used as

the data showed normal distribution. Research findings; revealed that the professional self-efficacy perception levels of special education teachers who completed their teaching practice through face-to-face education were higher than those of special education teachers who completed it through distance education. However, the analyzes made separately for both groups has also been revealed that the self-efficacy perception levels of special education teachers do not differ significantly according to age and type of disability.

Key Words: *Covid 19, Self-efficacy of teacher, Special education teachers, Teaching practice.*

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU.....	iii
JÜRİ ÜYELERİ ONAYI.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
Tablolar Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2. Araştırmanın Gereksinimi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Özyeterlilik İnancı.....	9
2.1.1. Öğretmen Özyeterlilik İnancı.....	12
2.2. Yüz Yüze Eğitim.....	15

2.3. Uzaktan Eğitim.....	16
2.3.1. Uzaktan Eğitimin Sınıflandırılması.....	21
2.3.1.1. Uzaktan Eğitimin Etkileşime Dayalı Sınıflandırılması.....	22
2.3.1.2. Uzaktan Eğitimin Zamana Dayalı Sınıflandırılması.....	22
2.3.2. Uzaktan Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme.....	23
2.4. Öğretmenlik Uygulaması (ÖU).....	24
2.4.1. Türkiye’de Tarihsel Süreçte Öğretmenlik Uygulaması.....	26
2.4.2. Dünyada Öğretmenlik Uygulaması.....	28
2.5. Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	29
2.5.1. Türkiye’de Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	33
2.5.2. Yurtdışında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	38
2.5.3. ÖEÖ Alanında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli.....	46
3.2. Katılımcılar.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

BULGULAR.....	51
4.1. ÖU’yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	51
4.2. ÖU’yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	51
4.3. ÖU’yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular.....	52

4.4. ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular.....	53
4.5. ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular.....	54
4.6. ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular.....	55
4.7. ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeyleri İle 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Covid-19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular.....	56

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
5.1. Tartışma.....	57
5.2. Sonuç.....	61
5.3. Öneriler.....	62
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	62
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	62
Kaynakça.....	63
EKLER.....	81
ÖZ GEÇMİŞ.....	86

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Türkiye’de Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	32
2. Yurtdışında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	36
3. Özel Eğitim Öğretmenliği Alanında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	43
4. ÖU’yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan Katılımcıların Özellikleri.....	48
5. ÖU’yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan Katılımcıların Özellikleri.....	49
6. ÖEÖ-MÖAÖ’nün Güvenirlik Analizine Ait Değerler.....	51
7. ÖU’yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	52
8. ÖU’yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları.....	52
9. ÖU’yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları.....	53
10. ÖU’yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları.....	54
11. ÖU’yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları.....	55
12. ÖU’yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ’lerin Mesleki Özyeterlilik Algılarının Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları.....	56
13. Katılımcıların ÖU’yu Tamamlama Biçimlerine Göre Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları.....	57

Kısaltmalar Listesi

ÖEÖ-MÖAÖ: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği

ÖU: Öğretmenlik uygulaması

ÖEÖ: Özel eğitim öğretmeni

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bandura, kişinin kendine dair inancının önemini, “Kendine inanıyor olmak başaracağının garantisi değildir ama inanmıyor olmak kesinlikle başarısızlığa sebep olur.” cümlesiyle ifade etmektedir (Kansu ve Hızlı Sayar, 2018). Kendine dair inanç, Sosyal Bilişsel Teori kapsamında ortaya konmuş bir kavram olan özyeterlilik algısına işaret etmektedir. Öz yeterlilik algısı, kişinin herhangi bir konuda harekete geçmesi için ihtiyaç duyulan etkinlikleri düzenleyebileceğine, başarıyla yerine getirebileceğine dair kapasitesinin olup olmadığına yönelik olarak kendine duyduğu inancı ifade etmektedir (Bandura, 1977). Goddard ve arkadaşları (2004) özyeterlilik inancının öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, sınıftaki uygulamalarda öğretmenlerin aldıkları kararların öğretmenlerin yeterlik inancından doğrudan etkilendiğini ifade etmektedirler. Öğretmen özyeterlilik inancı, öğretmenin öğrencinin performansı üzerinde etkili olduğuna dair kendi kapasitesine yönelik inancıdır (Tschannen-Moran vd., 1998). Öğretmenlerin özyeterlilik inançları; öğrenci başarısı, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi, yöntem seçimi, öğretime ayrılan zaman, öğrenci başarısı için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkilidir (Kurt, 2012). Özyeterlilik inancı yüksek öğretmenler yüksek akademik standartlara sahiptir ve beklentilere açıktır. Öğrencilerin öğretimleri ile ilgili davranışlara odaklıdır, güvenli ve teşvik edici bir sınıf iklimi oluşturur, bireysel ihtiyaçları dikkate alırlar (Balcı, 2014). Düşük özyeterlilik inancına sahip öğretmenlerin ise öğrencilerin yetenek ve bilişsel gelişimlerini arttırmaya yönelik etkinliklere katılımında daha az istekli oldukları görülmektedir (Chacón, 2006). Düşük özyeterliliğe sahip öğretmenlerin daha kaygılı oldukları, sınıf yönetiminde, öğretim stratejilerini uygulamada, öğrenci katılımını sağlamada kendilerine olan inançlarının düşük düzeyde olduğu vurgulanmaktadır (Ardasheva vd., 2018; Boz ve Boz, 2010; Britner ve Pajares, 2006; Miller, 2009).

Özyeterlilik inancının dört temel bilgi kaynağı vardır. Bunlar doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik ve fizyolojik durumlardır (Bandura, 1982). Güçlü bir yeterlik duygusu yaratmanın en etkili yolu doğrudan deneyimlerdir (Bandura, 1994). Doğrudan deneyimi, kişinin bir işi doğrudan yapması olarak tanımlamak mümkündür. Başarılı doğrudan deneyimler, kişinin performansına dair inançlarını geliştirir (Pajares, 2002). Öğretmen adaylarının ve göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin görevlerinde başarılı olmaları için fırsatlara ihtiyaçları vardır (Bandura, 1997; aktaran Özkul, 2021). Bu fırsatların da öğretmen adayları ve öğretmenlere performans sergileyebilme olanağının sunulması

olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler için doğrudan deneyimi işaret eden bu ifadeler öğretmen eğitiminde büyük öneme sahip öğretmenlik uygulamasını akıllara getirmektedir. Öğretmenlik uygulaması (ÖU) devamlı gözlem ve değerlendirmeler ile hizmet öncesi öğretmen eğitiminde önemli bir uygulamadır. Fakültelerin öğretmen yetiştirme programları kapsamında birçok teorik dersin yanında öğretmen adayları ÖU ile mesleklerini gerçek ortamda sergileme imkânına sahip olmaktadır.

1998 yılında yürürlüğe konan yönerge öğretmen yetiştirme programları kapsamında okullarda uygulama süresinin artırılmasını, aday öğretmenlerin mesleki becerilerini gerçek ortamlarda yani okullarda elde etmesini öngörmektedir. ÖU'ya ilişkin bu yönergede öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince edindikleri bilgi ve becerileri okul ve sınıf ortamında uygulamaya koymalarına yönelik düzenlemeler bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). ÖU'nun yürütülmesi eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların işbirliği ile gerçekleşmek zorundadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Uygulama öğrencilerine; eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği ders/dersler” şeklinde tanımlanan ÖU'nun resmi eğitim kurumları ve özel eğitim kurumlarında, bir yılda iki dönemden az olmayacağı ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Fakültelerin öğretmen yetiştirme programları bünyelerinde birçok programı barındırmaktadırlar. Özel eğitim öğretmenliği lisans programı da bunlardan biridir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelendiğinde genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin olduğu görülmektedir. Yedinci ve sekizinci yıllara gelindiğinde ise ÖU ile öğretmen adaylarının bizzat sınıf içerisinde, gerçek ortamda öğretmenlik becerilerini edinmelerinin hedeflendiği görülmektedir (YÖK, 2018a). Öğretmen adayları mesleğe adım atmadan önce ÖU ile mesleklerine yönelik deneyimler elde etmekte, mesleki sorumluluk almaktadırlar (Bayındır, 2021). Önemi bu denli açık olan ÖU, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığınca ortaklaşa yürütülmektedir. Ancak 2019 yılının son aylarında Çin'de ortaya çıkan ve 2020 yılında bütün dünyayı etkisi altına alan Covid 19 salgını sebebiyle Türkiye genelinde MEB ve YÖK ardı ardına aldıkları kararlarla önce okul ve üniversitelerin tatil edilmesini ardından da uzaktan eğitime geçilmesini sağlamışlardır (MEB, 2020a; YÖK, 2020a). Salgının sonraki dönemlerde etkisini sürdürmesi sebebiyle MEB' e bağlı okullar süreç içerisinde yüz yüze eğitime geçseler de bu durum sürdürülememiş (MEB, 2020b) 2020-2021 eğitim öğretim dönemi uzaktan eğitim ile

tamamlanmıştır. Benzer şekilde Yükseköğretim Kurulu'nun aldığı kararlar neticesinde üniversiteler de 2020-2021 eğitim öğretim yılını uzaktan eğitim ile tamamlamışlardır (YÖK, 2020a). Böylece salgın sebebiyle alınan kararlar doğrultusunda ÖU da 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının tamamında uzaktan eğitim ile sürdürülmüştür.

Uzaktan eğitim; açık öğretim, e-öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, elektronik öğretim gibi farklı çalışma şekilleri ve kavramla anılır. Bu sebeple uzaktan eğitime ilişkin birçok tanım bulunmaktadır (Çağlar, 2021). Uzaktan eğitim öğrenen bireylerin birbirlerinden, öğretmen ve diğer öğrenme kaynaklarından fiziksel olarak uzak olduğu, etkileşim ve paylaşımların farklı farklı iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştiği, kurumsal öğrenme öğretme sürecidir (Gürer, 2021). Bir başka tanımda uzaktan eğitim öğrenen ve öğretmenin farklı ortamlarda olduğu, etkileşimin yazılı ya da elektronik araçlar ile sağlandığı farklı ortamlarda öğretimin gerçekleşebilmesi için özel düzenlemelerin gerektiği öğrenme öğretme süreci olarak tanımlanmıştır (Moore, vd., 2011). Yükseköğretim Kurumu ise uzaktan eğitimi öğretim etkinliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştiği, öğrenci ve öğretim elemanlarının aynı mekânda bulunmasının zorunlu olmadığı, etkileşimin hem öğrencilerin kendi aralarında hem de öğretim elemanı ve öğrenciler arasında gerçekleşebildiği öğretim süreci olarak tanımlamıştır (YÖK, 2020b). Bu çalışmada çalışma grubunda Covid 19 salgını sürecinde ÖU'yu uzaktan eğitimle tamamlayan öğretmenler olduğundan salgın döneminde uzaktan eğitime dair "acil uzaktan eğitim" kavramının da tanımlanması gerekli görülmüştür. Acil uzaktan eğitim kavramını daha net tanımlayabilmek için iki kavramın karşılaştırmalı analizi uygun olacaktır. Buna göre; uzaktan eğitim planlı yürütülen öğrenme-öğretme etkinliklerini içermekte olan, birçok bileşeni olan bir eğitim ekosistemini ifade etmekten acil uzaktan eğitim, salgın sürecinde zorunluluktan ortaya çıkmış öğretimsel bir iletişimi ifade etmektedir. Uzaktan eğitim sürekli bir öğrenme ekosistemini ifade etmekten acil uzaktan eğitim kriz döneminde öğrencilere geçici destek sunmayı amaçlar. Uzaktan eğitim sistemli, planlı kuramsal temelleri güçlü bir yapıyı ifade etmekten acil uzaktan eğitim kriz dönemlerinde teknoloji yardımıyla uzaktan erişimin sağlanarak öğrenme faaliyetlerinin yüz yüze eğitime benzetilmesi sürecini ifade etmektedir (Sezgin, 2021). Nasıl isimlendirilirse isimlendirilsin salgın döneminde gerçekleşen bu eğitimsel süreç genel olarak eğitim tarihi, özel olarak ise uzaktan eğitim tarihine istisna bir dönem olarak geçecektir (Yıldırım, 2020). Bu araştırmanın problem durumunu da bu istisnai dönemde ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerinin ve yüz yüze

eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim retmenlerinin zyeterlilik algılarının düzeyini belirlemek ve karşılaştırmak oluşturmaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

U'yu yüz yüze eğitim yolu ile tamamlayan E'lerin ve 2020-2021 eğitim-ğretim yılında U'yu Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan E'lerin mesleki zyeterlilik algıları ne düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Gereksinimi

Üniversitelerin özel eğitim ğretmeni yetiştirme programı özel eğitim alanında uzmanlaşmış personelin yetiştirilmesi için açılan programlardır. Özel eğitim ğretmeni yetiştirilirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta ise niteliktir. Nitelikli bir lisans eğitimi sonucunda mezun olmuş öğretmenin ğretim için daha gayretli olması, bireysel farklılıklara daha fazla dikkat etmesi, öğrencileriyle daha iyi iletişim kurması, etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergilemesi ve ortaya çıkacak sorunlara daha fazla çözüm odaklı yaklaşması mümkün olacaktır (Cömert, Demirtaş, zer ve stner 2009; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006). Bütün bu beceriler öz yeterlilik inancı kavramını akıllara getirmektedir. Özyeterlik inancının, kişinin belirli bir işle alakalı performansı hakkında olumlu ya da olumsuz anlamda değerlendirme yapması ile alakalı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen zyeterlilik inancı kavramı da bu tanımlamalar çerçevesinde şekillenmiştir (Erten Akdoğan, 2009). Öğretmen zyeterlilik inancı, öğretmenin ğrencilerinin istendik öğrenmelerini sağlama kapasitesine ya da yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Özyeterlilik inanç düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip, mesleklerine daha bağlı, ğretim için daha gayretli, bireysel farklılıkları daha fazla göz önünde bulduran, iletişim becerileri sayesinde öğrenciyi daha fazla gdleyebilen, sınıf yönetiminde daha etkili öğretmenler olduklarını söylemek mümkündür (Demirci, 2021; Tschannen Moran ve Hoy, 2001; Tuchman ve Isaacs, 2011). Etkili bir eğitim ğretim hizmeti için ğretmen zyeterlilik inancının yüksek olması gerekmektedir (Gerez Cantimer, 2015; Henson, 2001). Bunu sağlamanın yolu ise ğretmen eğitiminin devamlı gözlem ve değerlendirmeler ile yürütülmesidir (Tschannen Moran vd., 1998). Öğretmenlik uygulaması devamlı gözlem ve değerlendirmeler ile hizmet öncesi ğretmen eğitiminde önemli bir uygulamadır. Bütün ğretmenlik programları gibi fakültelerin özel eğitim ğretmenliği programı kapsamında birçok teorik dersin yanında

öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi ile mesleklerini gerçek ortamda sergileme imkânına sahip olmaktadırlar.

1998 yılında yürürlüğe konan yönerge öğretmen yetiştirme programları kapsamında okullarda uygulama süresinin arttırılmasını, aday öğretmenlerin mesleki becerilerini gerçek ortamlarda yani okullarda elde etmesini öngörmektedir. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin bu yönergede öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince edindikleri bilgi ve becerileri okul ve sınıf ortamında uygulamaya koymalarına yönelik düzenlemeler bulunmaktadır (YÖK, 2007). Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların işbirliği ile gerçekleşmek zorundadır. Özel eğitim öğretmenleri için ise cinsel gelişimden, akademik becerilere, günlük yaşam becerilerinden sosyal becerilere birçok alanda öğretim sunduklarından öğretmen adayları diğer dersler ile birlikte öğretmenlik uygulamasını da oldukça yoğun bir eğitim ile geçirmektedirler (Ünlü, 2021). Ancak 2019 yılı Aralık ayında Çin'de farklı bir virüs tespit edildiği bildirilmiş, 12 Ocak 2020' de bu virüsün Covid 19 adlı virüs olduğu açıklanmış ardından gelen süreçte bu virüs tüm dünyayı etkisi altına alarak bir salgına dönüşmüştür. Türkiye'de 10 Mart 2020'de ilk vakanın tespit edilmesinin ardından 23 Mart itibariyle yükseköğretim kurumlarında dijital ortamda eğitime geçilmiştir. Böylelikle öğretmenlik mesleğinde hizmet öncesi eğitim açısından önemi oldukça açık olan öğretmenlik uygulaması dersi de amacı ve tanımının aksine bir şekilde yürütülmek zorunda kalmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında salgın sebebiyle çevrimiçi olarak yürütülen öğretmenlik uygulaması salgının 2020-2021 eğitim ve öğretim döneminde de sürmesi sebebiyle ders, ödev gibi etkinliklerle çevrimiçi olarak sürdürülmüştür (YÖK, 2020b). Bu noktada nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için yoğun olarak ve gerçek sınıf ortamında sürdürülen öğretmenlik uygulamasının uzaktan sürdürülmesinin öğretmenlerin özyeterlilik inancına etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya gereksinim yarattığı düşünülmektedir.

Bandura (1977) özellikle güç öğrenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini ne kadar etkileyebildiklerine dair yargılarının özyeterlilik algıları için önemli bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet götürdüğü öğrenci gruplarından bazıları da güç öğrenen öğrencilerden oluştuğu için özyeterlilik algılarının belirlenmesi bu anlamda önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarını çeşitli açılardan inceleyen araştırmalar bulunmakla birlikte (Gerez Cantimer, Şengül ve Akçin, 2017; Gönültaş, 2017; Ibigbami vd., 2020; Ibitoye, vd., 2012; Kaner, 2010; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Reichenberg ve Lofgren,

2019; Sciuchetti ve Yssel, 2019; Taktak Ateş, 2019; Williams, 2020; Yavuz, 2020) özellikle yurt içi alan yazının sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Sınırlı alanyazını genişletme, bu araştırma için bir diğer gereksinimi oluşturmaktadır. Öte yandan yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmen özyeterliliğinin güçlü bir şekilde gelişmesi için gözlem ve değerlendirmelere dayanan öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen eğitiminde oldukça önem taşımakta iken salgın sebebiyle 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını ders ve ödevler ile hazırladıkları dosyalar ile tamamlamışlardır. Araştırmanın bir diğer gereksinim noktası, 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ve öğretmenlik uygulamasını yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan öğretmenlerin özyeterlilik algılarını belirlemenin yanı sıra bu grupları karşılaştıran tek araştırma olmasıdır. Öğretmenlik uygulamasını yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bulguların ileriki uygulamalara ışık tutacağı düşüncesinin de yine araştırma için bir gereksinim oluşturduğunu söylemek mümkündür.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ÖU'yu yüz yüze eğitim yolu ile tamamlayan ÖEÖ'lerin ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ÖU'yu Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yolu ile tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda bulunan soruların yanıtları aranmıştır:

1. ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. ÖU'yu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algıları ne düzeydedir?
3. ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. ÖU'yu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
5. ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılık göstermekte midir?

6. ÖU'yu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılık göstermekte midir?

7. ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri ile ÖU'yu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim ortamları, içerisinde birçok bileşeni barındıran dinamik yapılardır. Bu bileşenlerden olan öğretmenleri eğitim öğretim ortamlarının temel bileşenleri olarak ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışlarını birçok unsur etkilemektedir. Özyeterlilik inancı da bu unsurlardan biridir (Gibson ve Dembo, 1984). Bandura (1977) özyeterlilik kaynaklarının doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal ve fizyolojik durum olduğunu ifade etmektedir. Bu kaynakların en etkili olarak da doğrudan deneyimleri göstermektedir. Özyeterlilik algısı başarılı deneyimlerden olumlu olarak etkilenirken aksi hallerde özellikle belli bir duruma yönelik henüz özyeterlilik inancı gelişmemiş kişilerin özyeterlilik inancı bundan olumsuz etkilenecektir (Demirci, 2021).

Bu araştırmanın amacı yukarıda da açıklandığı üzere ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarının incelenmesidir. Bu noktada özyeterlilik algısının doğrudan deneyimlerden önemli ölçüde etkilendiği bilgisi, ÖU'nun gerçek ortamda mesleki beceri geliştirmeye yönelik bir uygulama olması sebebiyle araştırma için çıkış noktasıdır. Öğretmen özyeterlilik inancı öğretmenin öğretme görevini yerine getirebilmeye yönelik kapasitesine ilişkin inancıdır (Tschannen Moran vd., 1998). Bu inancın temelini meslek öncesi son adımda alınan ÖU oluşturmaktadır. Öğretmenler bu uygulama kapsamında edindikleri becerileri meslek yaşamlarında sergilemektedirler. Bütün öğretmenler gibi ÖEÖ'ler de bu süreçlerden sonra mesleklerini icra etmektedirler. Alan yazın incelendiğinde ÖEÖ'lerin özyeterliliklerinin çeşitli açılardan incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır (Antoniou vd., 2017; Cumming vd., 2021; Dimopoulou, 2016; Erten Akdoğan, 2009; Gerez Cantimer vd., 2017; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Kaner, 2010; Ruble vd., 2011) Ancak ne yurtdışı ne de yurt içi literatür incelendiğinde ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarını ÖU'yu yüz yüze ve uzaktan eğitimle tamamlayan iki grup açısından inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle

literatürü hem genişletme hem de ilk çalışma olması dolayısıyla literatüre katkı sunma bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlama ve yüz yüze eğitim yoluyla tamamlama uygulamalarının ÖEÖ'lerin özyeterlilik algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin, ileriki zamanlarda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerin içeriğinin değerlendirilip düzenlenmesine ışık tutması yönünden araştırma önemli görülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın katılımcılarının sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada iki katılımcı grubu bulunmaktadır. Katılımcı gruptan biri ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenleridir. Bu yönüyle araştırma, ÖU'yu yalnızca Covid 19 salgını sürecinde bir eğitim-öğretim yılı boyunca uzaktan tamamlayan özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Covid 19: Çin'de 2019 yılı Aralık ayında ateş, öksürük, nefes darlığı belirtileriyle kendini gösteren, yapılan araştırmalarla Ocak 2020'de tanımı yapılan bir virüsdür (Sağlık Bakanlığı, 2022).

Salgın: “Bir hastalığın belli bir zaman aralığında fazla sayıda görülmesi durumu.” (Arık, 1991, s.27).

Öğretmenlik uygulaması: “Uygulama öğrencilerine; eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği ders/dersler.” (MEB, 2021, s.1052).

Özyeterlilik: Bandura (1977) öz yeterliliği; kişinin bir işte başarılı olması için gerekli bilgi ve becerileri düzenleme ve bunları ortaya koymaya yönelik yeteneğine olan inancı, şeklinde tanımlamıştır.

Öğretmen özyeterliliği: Tschannen Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), öğretmen öz yeterliliğini; öğretmenin mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancı, şeklinde tanımlamışlardır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bölümünde; özyeterlilik inancı, öğretmen özyeterlilik inancı, uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin açıklamalara yer verildikten sonra Türkiye’de salgın döneminde ÖU’yu ele alan, dünyada salgın döneminde ÖU’yu ele alan ve özel eğitim öğretmenliği alanında salgın döneminde ÖU’yu ele alan araştırmalar tanıtılacaktır.

2.1. Özyeterlilik İnancı

İnsanlar eylemlerde bulunurken eylemlerin gerektirdiği becerilere, yeterliklere sahip olmalıdırlar. Ancak eylemin başarı ile sonuçlanması yalnızca sahip olunan becerilere bağlı değildir. Bireyin bu eylemleri gerçekleştirebileceğine dair kendine duyduğu inanç eylemlerin başarılı bir şekilde sonuçlanması üzerinde büyük öneme sahiptir. Bireylerin kendilerine dair bu inancı özyeterlilik inancı olarak adlandırılır. Özyeterlilik, kişinin bir konuda eylemde bulunmak için öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine, gerekli davranışlarda bulunabileceğine, eylemi başarıyla yerine getirebileceğine dair kendine duyduğu inancı ifade etmektedir (Bandura, 1994). Özyeterlilik teknik olarak “algılanan özyeterlilik” olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2020). Özyeterlilik algısı insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olabileceklerine dair kendilerine yönelik algıları, etki üretme yeteneklerine dair inançlarıdır. Özyeterlilik inancı, insanların hissettikleri, düşündükleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve davranışları üzerinde belirleyicidir (Bandura, 1994). Çalışma boyunca, Bandura’nın da (2012) kendi çalışmasında kullanım kolaylığı açısından ifade ettiği şekliyle öz yeterlilik algısı, özyeterlilik inancı kavramı “özyeterlilik” şeklinde de ifade edilecektir.

Bandura’nın Sosyal Bilişsel Kuramı’nın temel kavramlarından biri olan özyeterlilik, bireyin eylemlerinde en önemli güdüleyici unsurdur (Arseven, 2016). Özyeterlilik, insanların etkinlik seçimlerini, bir etkinlik için harcayacağı çabayı, zorluklarla karşılaştığında göstereceği sabrın süresini, duyacağı kaygının veya güvenin düzeyini etkiler. Kişinin gelecekte karşısına çıkabilecek zorlukların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olacağına dair inancı, özyeterlilik olarak kavramsallaştırılmıştır (Bandura, 1977; Senemoğlu, 2020). Özyeterlilik inancı dört kaynaktan beslenir. Bunlar: Doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik ve fiziksel durumdur.

Doğrudan deneyimler, özyeterlilik inancının oluşmasında en etkili kaynaktır (Bandura, 1997; aktaran Alan, 2021). Başarılı deneyimler özyeterliliğe dair güçlü bir inanç

oluşturur. Başarısız deneyimler ise özyeterliliğe dair inancı düşürür. Güçlü bir yeterlik duygusu gelişmeden yaşanacak başarısızlıklar özyeterlilik inancının oluşumunu baltalar. Kolaylıkla elde edilen başarılarından sonra bireyler yaşanacak başarısızlıklar karşısında hemen cesaretlerini kaybederler. Engellerin üstesinden gelmek ve güçlü bir özyeterlilik inancının gelişmesi için çaba göstermek, azmetmek gerekir. Güçlüklere azimli bir şekilde yaklaşarak, onların üstesinden gelmek için çabalayarak elde edilen özyeterlilik inancı güçlü bir özyeterlilik inancıdır ve gelecekte zorluklar karşısında bireyin sebat göstermesine ve daha çabuk toparlanmasına etki eder (Çubukçu ve Girmen, 2007.)

Dolaylı deneyimler, diğer insanların deneyimlerinin, başarı ya da başarısızlıklarının kişinin özyeterliliği üzerindeki etkisidir. İnsanlar kendilerine benzeyen diğer insanların devamlı çaba sarf ederek başarılı olduklarını gördüklerinde özyeterlilik inançları artar. Aynı şekilde devamlı çaba sarf etmesine karşın başarısız olan insanları gördüklerinde de özyeterlilik inançları ve çabaları azalır. Dolaylı deneyimlerin özyeterliliğe etkisi kişinin deneyimlerini gözlediği yani sosyal modeli, kendisine benzetmesi oranındadır. Sosyal model kişiye benziyorsa deneyimleri kişinin özyeterlilik algısı üzerinde etkili olur (Bandura, 1995; aktaran Ümmet, 2020).

Sözel ikna, özyeterlilik inancının üçüncü kaynağıdır. Kişinin başarılı olacağına dair sözel telkinlerde bulunulması özyeterlilik inancını güçlendirir, başarısız olacağına dair sözel telkinlerde bulunulması öz yeterlilik inancını zayıflatır. Sözel olarak başarılı olacağına dair ikna edilen bireyler ortaya bir problem çıktığında kendilerinden şüphe duymaktan ve eksiklikleri üzerinde durmaktansa problem karşısında daha fazla çaba harcar ve bu çabalarını sürdürürler. Sözel olarak yeteneklerine dair olumsuz telkinlerde bulunmuş insanlar zor etkinliklerden kaçınır ve çabuk pes etme eğilimindedirler (Bandura, 1995; aktaran Ümmet, 2020).

Özyeterlilik inancının dördüncü kaynağı psikolojik ve fiziksel durumdur. İnsanlar yeteneklerini değerlendirirken kısmen fiziksel ve duygusal durumlarına da güvenirlir. Güç ve dayanıklılık gerektiren etkinliklerde insanlar yorgunluklarını, ağrılarını fiziksel zayıflık belirtileri olarak değerlendirirler. Fiziksel göstergeler sağlık ile ilgili, atletik aktivitelerle ilgili fiziksel aktivitelerde özellikle etkili rol oynar. Ruh hali de insanların özyeterliliklerine ilişkin yargılarını etkiler. Olumlu ruh hali özyeterlilik inancını yükseltirken olumsuz ruh hali özyeterlilik inancını düşürür (Bandura, 1994).

Özyeterlilik inancı dört ana psikolojik süreç üzerinde etkilidir. Bunlar: bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleridir. Bilişsel süreçler üzerindeki etki kendisini çeşitli şekillerde gösterir. İnsanlar hedefleri için gerekli davranışları öngörerek düzenlerler. Kişinin yeteneklerini değerlendirmesi hedef belirlemede etkilidir. Öz yeterlilik algısı ne kadar güçlüyse insanların kendileri için belirledikleri hedefler o kadar büyük olur ve o hedeflere bağlılıkları artar. Birçok eylem başlangıçta zihinde düzenlenir. İnsanların özyeterlilik inançları zihinde oluşturulan bu senaryoları şekillendirir. Yeterlilik algısı güçlü olan insanların senaryoları destekleyici ve rehberlik edicidir. Yeterliliklerinden şüphe duyan insanlar başarısızlık senaryoları geliştirir ve kötü gelişebilecek durumlar üzerinde düşünürler. Kendi yeteneklerinden şüphe duyarken de başarı göstermek zordur. Acil durumlar, başarısızlıklar, aksilikler karşısında görev odaklı kalabilmek için güçlü bir yeterlilik duygusuna ihtiyaç vardır. Bu tür durumları yönetebilmede kendilerinden şüphe duyanlar düşünsel olarak kararsızlık gösterirler ve düşük performans gösterirler. Buna karşın yeterlilik duygusu yüksek kişiler kendilerine zor hedefler belirler ve yüksek performans gösterirler (Arseven, 2016; Bandura, 1994).

Özyeterlilik inancı motivasyon üzerinde kilit bir rol oynar. İnsanların kendileri için hangi hedefleri koyacaklarını, bu hedeflere ulaşmada ne kadar çaba sarf edeceklerini, güçlükler karşısında ne kadar uğraş göstereceklerini, başarısızlık karşısında ne derece dayanıklı olacaklarını belirlemede özyeterlilik oldukça etkilidir. Kendilerini yeterli görenler başarısızlıklarını düşük çabaya bağlar ve sabrederek, çabalayarak başarıya ulaşmak amacıyla sınırlarını zorlarlar. Kendilerini yetersiz görenler ise başarısızlıklarını düşük yeteneğe bağlarlar ve güçlükler, başarısızlıklar karşısında pek çaba sarf etmez, çabuk pes ederler. Başarısızlığın nedenini düşük çabada ya da düşük yetenekte bulmak esasında özyeterlilik inancı ile ilgilidir (Aydın, 2016).

İnsanların güçlüklerle baş etme yeteneklerine duydukları inanç stres ve depresyon düzeylerini etkiler. Özyeterlilik algısı böylesi durumlarda önem kazanmaktadır. Özyeterlilik algısı güçlü insanlar hayatlarındaki tehdit edici durumlar üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanırlar ve kaygı verici düşüncelere kapılmazlar. Ancak özyeterlilik algısı zayıf insanlar hayatlarındaki tehdit edici durumları kontrol edemeyeceklerine inanır ve kaygı verici düşüncelere kapılırlar, çevrelerini tehlikelerle dolu olarak görürler, olası tehditleri olduklarından büyük görür, nadiren gerçekleşen durumlar için endişelenirler. Özyeterlilik algısı ne kadar yüksekse insanlar o kadar cesur hareket eder ve riskleri göze alırlar. Algılanan özyeterlilik olayları kontrol altında tutma, stres ve depresyon üzerinde kilit bir role sahiptir.

Sorunun kaynağı rahatsız edici düşüncelerin sıklığı değil, bu düşünceleri ortadan kaldırmak için algılanan yetersizliktir. Özyeterlilik algısının yüksek olması rahatsız edici düşüncelerin kontrol altına alınmasını, kaygı ve kaçınma davranışının azaltılmasını sağlar (Schönfeld vd., 2016).

Algılanan özyeterlilik insanların etkinlik ve ortam seçimlerini etkileyerek hayatlarının gidişatını şekillendirebilir. İnsanlar baş edemeyeceklerini düşündükleri etkinlik ve durumlardan kaçınırlar; baş edebileceklerini, üstesinden gelebileceklerini düşündükleri durumları seçerler. İnsanlar yaptıkları seçimlerle yaşamdaki rotalarını belirler, ilgi alanları ve sosyal bağlantılarını geliştirirler. Bunlar kişisel gelişimlerini de etkileyebilir. Bunun nedeni yüksek özyeterliliğin sosyal çevreyi belirlerken döngüsel bir şekilde insanların faydalarına olacak bağlantılar kurmaya devam etmelerini sağlamasıdır (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

2.1.1. Öğretmen Özyeterlilik İnancı: Öğretmenler mesleklerini icra ederken içsel ve dışsal birçok faktör bu icrayı etkilemektedir. Öğretmenlerin sergiledikleri davranışları anlamak için bu faktörleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Sosyal bilişsel kuram bu faktörlerden birinin özyeterlilik inancı olduğunu belirtmektedir (Goddard vd., 2004). Guskey ve Passaro (1993) öğretmen özyeterliliğini öğretmenlerin öğrencilerin, güç öğrenen veya motivasyonsuz olsalar dahi, öğrenmelerine üst düzeyde etki edebileceklerine dair kendilerine yönelik algıları olarak tanımlamışlardır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998) ise öğretmen özyeterliliğini, öğretmenin öğrenci performansı üzerinde etkili olabileceğine dair kendi kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlamışlardır. Goddard ve diğerleri (2004) öğretmenlerin yeterli hislerinin sınıf içi uygulamalara dair aldıkları kararları etkilediğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin davranışlarını anlamlandırmada özyeterlilik inancı iyi bir yordayıcıdır (Gibson ve Dembo, 1984). İnanç, öğretmenlerin düşünce ve eylemlerini etkilediğinden önem arz etmektedir (Chacón, 2006). İnanç sisteminde bulunan özyeterlilik inancının eğitimde temel bir rolünün olduğu belirtilmektedir (De Luis, 2007).

Öğretmen özyeterlilik inancı öğretmenlerin; öğretim sürecinde kullanılan stratejileri farklılaştırmasına (Woolfolk vd., 1990), isteklerine (Muijs ve Reynolds, 2002), yeniliğe ve değişime karşı tutumlarına (Fuchs vd., 1992), mesleklerini sürdürmelerine (Skaalvik ve Skaalvik, 2010) etki etmektedir. Bununla birlikte öğretmen öz yeterliliğinin; sınıf yönetimi ve yeni uygulamalara hazır ve istekli olma (Lee vd., 2013), teknoloji kullanımı (Güneş ve Buluç, 2017), problem çözme becerileri (Aylar ve Aksin, 2011) ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Özyeterlilik inancı hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını

etkilemektedir (Chesnut ve Burley, 2015). Öğretmen öz yeterliliği öğretmenlerin mesleki performansı ve öğrenci kazanımları üzerinde de etkilidir (Klassen ve Tze, 2014). Bütün bu ifadeler öğretmen özyeterliliğinin çok yönlülüğünü ortaya koyar niteliktedir. Çok yönlü bir yapı olarak ortaya konan öğretmen özyeterliliğinin; kullanılan yöntem ve öğrenci performansına etki ettiği, öğretmenlerin yeteneklerine dair inançlarının, mesleklerinden dolayı yapmaları gereken görevlere bağlı olarak değiştiği araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Tüm bunlar sebebiyle öğretmenlerin davranışını yordamak için özyeterlilik inancı göz önünde bulundurulacak unsurlardandır (Gibson ve Dembo, 1984; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Özyeterlilik inancı yüksek öğretmenlerin öğrenci ve veliler ile iletişiminin daha etkili olduğu, öğrencilerine daha fazla güvendiği, mesleki gelişimleri için daha fazla çaba gösterdikleri, öğrencilerin öğrenmesine daha fazla odaklandıkları ve buna yönelik olarak öğretim stratejileri geliştirmeye eğilimli oldukları ifade edilmektedir (Kılınç vd., 2020). Tschannen Moran ve diğerleri (1998) özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini tercih etme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu, hata yapan öğrencileri yargılama ihtimallerinin daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Bandura (2002) teknolojinin gelişiminin, hızlı toplumsal değişimin, eğitim sisteminin dinamikliğinin öğretmenleri sahip oldukları bilgi ve becerileri tekrar gözden geçirme ve kendilerini yeniden değerlendirmeye sevk ettiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile özyeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların teknoloji kabul düzeyi yüksek öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının da yüksek olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir (Aktürk ve Delen, 2020).

Özyeterlilik inancı düşük öğretmenler öğrenciyi ceza-disiplin bağlamında kontrol altında tutmaya çalışırlar. Öğrencilerin akademik başarıya ulaşması konusunda inanç yetersizliği taşıyan öğretmenler tüm okul atmosferini etkileyebilecek akademik yararsızlık duygusuna sahip olurlar (Bandura, 1994). Akademik talepleri yerine getirme konusunda düşük özyeterlilik inancına sahip öğretmenler bunun sonucu olarak mesleki stres yaşarlar. Öz yeterlilik inancı düşük öğretmenlerin mesleklerine daha az bağlı oldukları, öğretim için daha az çaba gösterdikleri, öğretimsel problemlerle uğraşmaktan kaçınıp bunun sonucu olarak ortaya çıkan duygusal yüklerle başa çıkmak için de enerjilerini kendi içlerine yönelttikleri görülmektedir. Öğretimsel yeterliği düşük öğretmenler öğretimden hızlı sonuç almayı beklemekte, hızlı sonuç alamazlarsa öğrencilerden kolay vazgeçmekte ve öğrencileri başarısızlık konusunda eleştirmektedir. Bu ise öğrencilerin yeterlik duygularını ve bilişsel gelişimlerini zayıflatabilecek sınıf ortamının oluşmasına sebep olmaktadır (Bandura, 1993).

Özyeterlilik inancı düşük öğretmenler problemlerle karşılaştıklarında içsel değil dışsal faktörlere odaklanırlar (Tschannen Moran vd., 1998).

Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) öğretmenlerin yeterlik inançlarının her koşulda aynı olmadığını, öğretmenlerin kimi konularda kendilerini yeterli hissedebilirken kimi konularda hissedemeyebileceklerini ifade etmekte ve bir öğretmen yeterliği modeli önermektedirler. Model öğretmen yeterlik inancını döngüsel bir süreç olarak ele almakta, bu inanç üzerinde öncelikli olarak Bandura'nın ortaya koyduğu dört özyeterlilik kaynağının - doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, fizyolojik ve psikolojik durum, sözel ikna- etkili olduğu vurgusunu yapmaktadır. Öğretim görevinin analizi ve öğretim yeterliliğinin değerlendirilmesi ise modelin iki ana bileşeni olarak ifade edilmektedir. Bandura'nın ortaya koyduğu öz yeterlilik kaynakları öğretmenlerin hem öğretim görevinin analizine hem de öğretim yeterliliğinin değerlendirilmesine ilişkin kendi algılarına katkıda bulunur.

Öğretmenlerin bir grup öğrenciyle sınıf yönetimi, öğretim, değerlendirme vb. durumlarda başarılı doğrudan deneyimleri, özyeterlilik inançlarının güçlenmesini ve gelecekteki performanslarına dair yeterlik inançlarının yüksek olmasını sağlar. Başarısız doğrudan deneyimler ise tersine bir inanç oluşmasına neden olur. Kişinin bir öğretim durumunda deneyimlediği duygusal ve fizyolojik uyarılma düzeyi öğretim yeterliliğine ilişkin kendi algılarını etkilemektedir. Gevşeme duyguları ve olumlu duygular kendine güveni ve gelecekteki başarı beklentisini işaret eder (Bandura, 1997; aktaran Alan, 2021). Orta düzeyde uyarılma dikkati ve enerjiyi göreve odaklayarak performansı iyileştirebilir, yüksek düzeyde uyarılma ise kişinin beceri ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını engelleyebilir. Dolaylı deneyimler gözlemcinin özyeterlilik inancını etkileyebilmektedir. Başkalarının becerikli ve ustalıkla yollarla öğretmesini izlemek özellikle de beğenilen, güvenilen modelleri gözlemek, gözlemcide benzer koşullar altında kendisinin de başarılı olacağına dair inanç geliştirebilir. Benzer şekilde diğer öğretmenlerin başarısızlıklarını gözlemlemek, gözlemci kendisinin modelden daha yetenekli olduğuna inanmadıkça, görevin başa çıkılmaz olduğu yargısı oluşturarak yeterlik inancını zayıflatabilir. Sözel ikna kişiyi yeni stratejiler denemeye veya başarılı olmak için yeterince çaba sarf etmeye yönlendirdiği ölçüde başarılı performanslara katkıda bulunabilir. Yapıcı olmaktan ziyade aşırı sert geri bildirimler ise kişisel öğretim yeterliliğine ilişkin inancı zayıflatabilir (Tschannen Moran vd., 1998).

Tschannen-Moran ve arkadaşlarının (1998) önerdikleri modelin iki ana bileşeni olan öğretim görevinin analizi ve öğretim yeterliliğinin değerlendirilmesi hakkındaki öğretmen

inançları da öğretmenlerin özyeterliliklerini etkilemektedir. Öğretim görevinin analizi; öğrencilerin yetenek ve motivasyonlarının, uygun öğretim stratejilerinin, yönetsel konuların, öğretim materyallerinin varlığının ve kalitesinin, teknolojiye erişimin, öğretim alanının fiziksel koşullarının, okul idaresinin liderliğinin, okulun ikliminin ve diğer öğretmenlerin desteğinin değerlendirilmesini içerir. Öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi ise öğretmenlerin mevcut işlevsellik algıları yani öğretme yeterliğinin değerlendirilmesini ifade eder. Öğretmenler bir bağlamda kendilerini yeterli diğer bir bağlamda ise yetersiz hissedebilirler. Belirli bir öğretim görevinin taleplerini karşılamak için algılanan yeterlik düzeyi bu bağlamda işleyişi etkileyecek olan şeydir. Kişinin bu yetenek ve stratejilerin sabit ve değişmez olduğuna ya da eğitim ve deneyim yoluyla kazanılıp geliştirilebileceğine inanıp inanmaması kişinin yeterlik inançlarını etkiler. Özyeterliliğe etkisi bu denli açık olan eğitimin farklı uygulama biçimleri vardır. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim bu uygulama biçimlerinden ikisidir.

2.2. Yüz Yüze Eğitim

Eğitim verenlerin; öğrencilerle örgün eğitim kurumlarında, belirli bir zaman aralığında, aynı fiziki ortamda, birebir iletişim kurarak yürüttükleri öğretim çalışmalarına yüz yüze eğitim denir. Bu öğretim çalışmasında öğrenciler ve eğitim verenlerin bir arada bulunması zorunlu olduğundan yardım almadan ve kendi kendine öğrenme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin öğrenmesini sağlamada oldukça etkilidir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Yüz yüze eğitimde öğretim amaçları, konu alanı, eğitim verenin etkinliği, yaş seviyesi, öğrenci ve eğitim verenin etkileşimi vardır. Yüz yüze eğitimde anlık dönüt alınabilmekte, öğrenci ve eğitim veren birbirini tanımakta ve birbirlerine nasıl tepki vereceklerini bilmektedirler. Dersler daha etkili ve daha aktif geçer (Avcı, 2020). Yüz yüze eğitim hem faydaları hem de sınırlılıkları bulunmaktadır.

Yüz yüze eğitimin faydaları;

- Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi yüksek olduğundan öğrenci için sosyalleşme fırsatı sunar.
- Öğretmen ve öğrenci eğitim sürecinde fiziksel olarak aynı ortamda bulduklarından anında ve hızlı bir biçimde dönüt sunulabilir.
- İş birliğine dayalı öğrenme ve akran öğretimi için fırsat sunar.

- Yüz yüze eğitimle sağlanan sosyal ortam akademik gelişime de katkı sunar.
- Edinilen bilgilerin kalıcılığı yüksektir.
- Güdülenme yüksektir.

Yüz yüze eğitimin sınırlılıkları;

- Eğitim ve öğretim hizmeti zamana ve mekana bağımlıdır.
- Fiziksel bir eğitim-öğretim ortamı gerektirdiğinden maliyeti yüksektir.
- Devam zorunludur.
- Ders saatleri esnek değildir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Avcı, 2020)

Eğitim-öğretim dinamik bir yapı olduğundan hayatın her alanında ortaya çıkan değişim ve dönüşümler zaman içerisinde yüz yüze eğitimi tamamlayıcı bir eğitim olarak uzaktan eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır.

2.3. Uzaktan Eğitim

Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde bireylerin sağlık, mesafe, ekonomik vb. sebeplerle bu sürecin dışında kalması doğru olmayacaktır. Uzaktan eğitim de yaşam boyu devam eden öğrenme süreci bağlamında değerlendirilebilecek bir süreci ifade etmektedir. Uzaktan eğitim öğrenen bireylerin birbirlerinden, öğretmen ve diğer öğrenme kaynaklarından fiziksel olarak uzak olduğu, etkileşim ve paylaşımların farklı farklı iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştiği, kurumsal öğrenme öğretme sürecidir (Gürer, 2021). Moore ve arkadaşları (2011) uzaktan eğitimi öğrenen ve öğretmenin farklı ortamlarda olduğu, etkileşimin yazılı ya da elektronik araçlar ile sağlandığı farklı ortamlarda öğretimin gerçekleşebilmesi için özel düzenlemelerin gerektiği öğrenme öğretme süreci olarak tanımlamıştır. İşman (aktaran İşman 2022) ise uzaktan eğitimi; öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekanlarda bulunduğu, öğrenme öğretme faaliyetlerinin iletişim teknolojileri ile posta hizmetleri yoluyla gerçekleştirildiği bir eğitim sistemi modeli olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında 1728 yılında Boston Gazetesi tarafından yapılan duyurunun uzaktan eğitim tarihi açısından önem teşkil ettiği görülmektedir. Gazete uzaktan eğitim ile “Steno Dersleri” vereceğini açıklamıştır. Başlangıç tarihi bir gazete

tarafından verilen derslere dayandırılan uzaktan eğitim daha sonra İsveç, İngiltere, Almanya, Fransa, ABD ve daha birçok ülkede çeşitli uygulamalarla gelişimini sürdürmüştür (Kırık, 2014; Arat ve Bakan, 2011). Ülkeler uzaktan eğitim uygulamalarını çeşitli alanlarda öğretim gerçekleştirmek için tercih etmişlerdir. Örneğin İngiltere’de 1840’lı yıllarda mektupla öğretim aracılığıyla İncil eğitimi verilmekteydi. Almanya’da uzaktan eğitimin temelleri 1856’da kurulmuş olan “Tele Colleg”, “Schulfernsehen”, “Deutsch Institut Fur Fernstudien” gibi uzaktan eğitim kurumlarına dayanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1883 yılında uzaktan eğitim ile uygulamalarını sürdüren Mektupla Eğitim Üniversitesi bu alanda öncü olarak değerlendirilebilir (Nizam, 2004; Adıyaman, 2002). Kitle iletişim araçlarının gelişimi ile uzaktan eğitimin çehresi değişmiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1920’lerde radyo yayınlarının başlamasının ardından üniversiteler de kendi radyo istasyonlarını kurmuş ve böylece eğitim hizmetleri kitlelere sunulmuştur. 1930’lu yıllarda ise radyonun dünya genelinde yayılmasına paralel olarak eğitim programları da ivme kazanmıştır. Halk bu radyo programları aracılığıyla ulaşım, tarım, bilim, teknoloji gibi konularda bilgilendirilmiştir. 1960’lı yıllarda Polonya’da uzaktan eğitim çalışmaları kapsamında televizyon aracılığıyla öğrencilere eğitim imkânı sunulmuştur (Çoban, 2013). 1980’li yıllarda İngiltere’de radyo ve televizyon yayınları ve telefon desteğiyle dil eğitimi verilmiştir. 1990’lı yıllara gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri’nde de kablolu yayın ve fiber optik teknolojilerinin gelişimiyle televizyon aracılığıyla Japonca eğitimi verilmiştir (Adıyaman, 2002).

Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında 1927 yılında Milli Eğitim Bakanı, maarif emini ve umum müdürü, Milli Talim ve Terbiye üyeleri ve müsteşarın katılımıyla gerçekleştirilen toplantının bu anlamda ilk adım olarak değerlendirildiği görülmektedir. Toplantı sonunda mektupla öğretim Türkiye’deki eğitim sorunlarına bir çözüm önerisi olarak kabul edilmiştir. Ancak mektupla öğretim uygulamasına hiçbir zaman başlanamamıştır. Bunun en önemli gerekçesinin halkın çok büyük bir kısmının okuryazar olmaması ve öğretmen olmaksızın okuma yazmanın gerçekleştirilemeyeceği düşüncesi olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple 1956 yılına kadar uzaktan eğitim uygulamaları yalnızca fikir olarak kalmıştır (Kırık, 2014; Kaya ve Odabaşı, 1996; Kaçan ve Gelen, 2020). 1956 yılından sonra uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili çalışmalar sonucu 1960 yılında İstatistik ve Yayın Müdürlüğü bünyesi altında “Mektupla Öğretim Merkezi” nin kurulduğu görülmektedir (Özarlan ve Ozan, 2014). Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamalarının zamanla farklı şekillerde ve farklı farklı amaçlarla sunulduğu görülmektedir. Örneğin 1960’lı yıllarda eğitimini yarıda bırakmış olan bireyler ve mesleki bilgilerini geliştirmek isteyen

bireylere mektupla öğretim aracılığıyla eğitimler verilmiştir (İşman, 2022). TRT’ de eğitsel programların yayınlanması, 1973’te Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi’nin ilkökul, ortaokul ve liselere yönelik eğitsel programlar yayınlaması, 1981 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi’nin kurulması süreç içerisinde uzaktan eğitim uygulamalarının gelişip çeşitlendiğini göstermektedir (İşman, 2022; Gelişli, 2015). Uzaktan eğitim uygulamalarının, yükseköğretim kurumları ve MEB tarafından başlangıçtan bu yana ciddi bir yol kat ederek günümüzde oldukça yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020).

Türkiye’de uzaktan eğitim dönemlere ayrılırken yaygın olarak kullanılan teknolojiler ve alanda etkili olan önemli olaylar dikkate alınmaktadır. Böylece Türkiye’de uzaktan eğitimde dört dönemden bahsedilebilir (Bozkurt, 2017);

I. dönem- Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955),

II. dönem- Yazışarak: Mektupla (1956-1975),

III. dönem- Görsel-işitsel araçlarla: Radyo ve televizyon (1976-1995),

IV. dönem- Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996...).

Mektup ile başlayan uzaktan eğitim uygulamaları zamanla iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere paralel bir şekilde radyo, televizyon, bilgisayar ve internet temel alınarak sürdürülmüştür (Yıldırım, 2020). Uzaktan eğitime aracılık eden uygulamaların değişimi ve gelişimi birçok kavramı da uzaktan eğitim kavramıyla eş anlamlı veya uzaktan eğitimin bir formu olarak ortaya çıkarmıştır. Açık öğretim, uzaktan öğretim, uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme bu kavramlardan yalnızca birkaçıdır.

Açık öğretim bir uzaktan eğitim modelidir. Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme uzaktan eğitimin iki yarısını ifade eder. Uzakta bulunan bir kurumun öğrenciler için öğrenme malzemeleri hazırlayıp ders geliştirdiği süreç uzaktan öğretim olarak ifade edilmektedir. Uzaktan öğretimin bir diğer tanımı; öğrencilerin fiziksel olarak farklı ortamlarda olduğu, teknolojik olanaklardan yararlanılarak öğretmen ve öğrencilerin sanal bir dersane ortamında farklı şekillerde bir araya getirildikleri, planlı bir öğretim biçimi şeklindedir (Gelişli, 2015). Uzaktan öğrenme ise öğrencinin bakış açısından bu sürecin değerlendirilmesidir (İşman, 2022). Çevrimiçi öğrenme uzaktan eğitimin “en yeni ve en popüler “ formu (Stern, b.t.) olarak görülmekte ve sıklıkla uzaktan eğitim kavramının yerine kullanılmaktadır. Uzaktan kelimesi,

mektubun kullanılmaya başlandığı ilk zamanlardan bu yana öğrenenlerin, öğretmenlerin ve kaynakların bir arada olmayıp aynı zaman ve/veya mekânı paylaşmadığı bir eğitim modelini vurgulamak için kullanılır (Yıldırım, 2020). Çevrimiçi öğrenme ise internet, intranet ve ekstranet yoluyla öğrenmeyi tanımlar (Urdan ve Weggen, 2000).

Bu çalışmada salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlik uygulamasını tamamlayan öğretmenler de katılımcılar arasında bulunduğundan uzaktan eğitim kapsamında bulunan acil uzaktan eğitim kavramı da incelemeye değer görülmektedir. Acil uzaktan eğitim, Covid 19 salgını sonucu ortaya çıkan eğitsel kriz durumu karşısında oluşan ilk eğitsel tepki faaliyetleri olarak ifade edilmektedir. Bu faaliyetler öğrenci, öğretmen ve öğrenme içeriklerinin teknoloji yardımıyla hızlıca bir araya getirilme gayreti şeklinde açıklanabilir. Uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim kavramları birbirinden farklı kavramlardır (Sezgin, 2021). Şöyle ki;

- Uzaktan eğitim plan ve programlar çerçevesinde gerçekleşen faaliyetleri barındıran, birçok bileşeni olan, birçok disiplinin bir araya gelmesiyle oluşan bir eğitim ekosistemidir. Acil uzaktan eğitim ise salgın süreciyle, zorunluluk sonucu ortaya çıkmış olan öğretimsel bir iletişim metodudur (Sezgin, 2021; Bozkurt vd.,2020).
- Uzaktan eğitim, uzun süreli sürdürülebilir bir eğitim ekosistemi meydana getirme amacını taşıırken, acil uzaktan eğitim bunun yerine kriz dönemlerinde öğrencilere geçici olarak öğretimsel destek sunma amacını taşır.
- Uzaktan eğitim sistemli, planlı, güçlü kuramsal temelleri olan, belli öğrenme kültürlerine hitap edebilmekte olan bir düzeni ifade etmektedir. Acil uzaktan eğitim kriz dönemlerinde teknolojik araçlar vasıtasıyla öğrenme etkinliklerini uzaktan erişim ile yüz yüze eğitime benzetme çabalarını ifade etmektedir.

Birçok farklı şekilde tanımlanması ve birçok formunun bulunması uzaktan eğitimin karmaşık, iç içe özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bununla beraber uzaktan eğitim aşağıdaki özelliklerle karakterize bir eğitim modelidir (Keegan, 1996. aktaran Çağlar, 2021):

- Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci yarı kalıcı bir şekilde ayırırlar,
- Bir eğitim kurumu hem öğrenme malzemelerini planlayıp hazırlar hem de öğrenci destek hizmetlerini sunar. Uzaktan eğitimin bu özelliği onu özel çalışmadan ve kendi kendine öğrenme programlarından farklı kılar,

- Öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirmek ve ders içeriğini sunmak için teknik medya (yazılı, sesli, görüntülü, bilgisayar) kullanılır.
- Çift yönlü iletişimin sağlanmasıyla öğrenciler konuşmalardan faydalanıp karşılıklı konuşma başlatabilirler.
- Bireysel öğrenme esas olduğundan yarı kalıcı olarak birbirinden ayrılan insanlar grup sürecinin ortaya çıkardığı sosyalleşme olanağını yaşamamaktadırlar.

Eğitimde fiziki yapı, araç-gereç, nitelikli öğretmen, kaliteli eğitim, standart eğitim, öğrenci sayısı, okula devam, hızlı nüfus artışı, ilgi ve yetenek, çağdaş yöntemler konuları ile ilgili birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunların çözümünde bilişim teknolojilerinin devreye sokulması gereği düşüncesi yeni bir eğitim modeli olan uzaktan eğitimi ortaya çıkarmıştır. Aşağıda bahsi geçen sorunların uzaktan eğitim ile nasıl çözüleceğine kısaca değinilmiştir.

Fiziki yapıyla ilgili sorunlar, uzaktan eğitim aracılığıyla oluşturulan sanal sınıflar ve okullar ile oldukça fazla sayıda öğrenciyi ulaşılması ile çözülebilmektedir. Araç-gereç kısıtlılığı sorunu kurulacak sanal laboratuvarlar ile çözülebilmektedir. Her öğrencinin nitelikli öğretmenlere ulaşamaması sorunu, nitelikli öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla çok sayıda öğrenciyi ulaşması ile çözülebilmektedir. Her okul aynı seviyede kaliteli eğitim sunamamaktadır, kaliteli eğitim sunan okullardan uzaktan eğitim yoluyla, isteyen her öğrencinin faydalanması sağlanabilir. Okullarda standart eğitim sunulmaması sorunu uzaktan eğitim ile öğrencilere standardize edilmiş eğitim sunulması yoluyla çözülebilmektedir. Uzaktan eğitimde sınıfların kalabalık olmasına gerek yoktur. Ekonomik ve sosyal gerekçelerle öğrenciler okula devam edemeyebilirler. Uzaktan eğitim bu konuda fırsat eşitliği sunmaktadır. Ülkemizde nüfus hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu hızlı artış eğitim sisteminin kendini yenilemesine imkân vermemektedir. Uzaktan eğitim yoluyla artan nüfusa eğitim hizmeti sunulabilir. Uzaktan eğitim, insanlara ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim alma fırsatı sunmaktadır. Uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlere çağdaş eğitim yöntemlerine dair eğitimler sunulabilir veya uzaktan eğitim yoluyla eğitim sunulurken çağdaş yöntemler kullanılabilir (İşman, 2022). Tüm bunlar uzaktan eğitimin faydaları olarak ifade edilebilecekken her uygulama gibi uzaktan eğitimin de faydaları ile birlikte sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu fayda ve sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Uzaktan eğitimin faydaları;

- Bireylerin yaşam boyu öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olan uzaktan eğitim, bireysel ve bağımsız öğrenme imkânıyla bireylere kendi kendilerine ilgi ve yeteneklerine göre eğitim imkânı sunarak bu alanlarda gelişim olanağı sunar.

- Öğrenme ve öğretme sürecinde ortam, yöntem, yaş bakımından esneklik ve çeşitlilik sunar.

- Maliyet bakımından ucuz bir uygulamadır.

- Çalışanlara işlerinden ve yerlerinden ayrılmadan, maaşlarından olma riski taşımadan aynı anda eğitimlerine devam etme olanağı sunmaktadır.

- Öğrenme içeriğinin ilk elden alıcılara iletilmesini ve alıcıların eşit fırsat imkânı ile içerikten faydalanmasını sağlar.

- Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde oldukça faydalıdır (Uşun, 2006. Akt; Arat ve Bakan, 2011)

- Öğrencilere en kaliteli eğitim kurumlarından eğitim alma olanağı sunması geleneksel eğitim sisteminde gerçekleşmeyecek imkânlardan biridir.

- Kırsal kesimlerde bulunan bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır (Odabaş, 2003; Arat ve Bakan, 2011).

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları;

- Yüz yüze eğitim ile sağlanan ilişkilerin kolay sağlanamaması.

- Sosyalleşmeyi engellemesi.

- İletişim teknolojilerine bağımlılığa sebep olma (Alkan, 1996. Akt; Akyürek, 2020).

- Uygulama içeren derslerden yeteri kadar faydalanamama.

- Beceri ve tutuma dönük davranışları gerçekleştirmede etkili olamama (Özdil, 1986).

- Kendi kendine öğrenme becerisi geliştirmemiş bireylere yardım sunamaması.

- Çalışan öğrencilere dinlenme zamanı bırakmaması (Akyürek, 2020).

2.3.1. Uzaktan Eğitimin Sınıflandırılması: Uzaktan eğitimi etkileşime ve zamana göre sınıflamak mümkündür (Antalyalı, 2004). Uzaktan eğitim etkileşime bağlı olarak tek yönlü ve çift yönlü iletişim olarak sınıflandırılmaktadır. Zamana dayalı sınıflamada ise uzaktan eğitim; senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamansız) ve karma/harmanlanmış olarak üç şekilde sınıflandırılmaktadır (Sel, 2018).

2.3.1.1. Uzaktan Eğitimin Etkileşime Dayalı Sınıflandırılması: Uzaktan eğitim etkileşime dayalı olarak sınıflandırıldığında tek yönlü ve çift yönlü iletişim biçiminde sınıflandırılmaktadır. Tek yönlü iletişim, öğrencinin pasif dinleyici konumunda bulunduğu, geçmiş yıllarda imkanlar dahilinde sıklıkla kullanılan, öğretmenin konuyu anlatan aktif durumda olduğu uzaktan eğitim uygulamasıdır (Aslantaş, 2014).

Çift yönlü iletişim, öğrenci ve öğretmenlerin anlık iletişime geçebildiği, etkileşim halinde olduğu, derslerin çevrimiçi olarak yürütüldüğü, çevrimiçi olarak yürütülen bu derslerin kaydedilip daha sonra tekrar tekrar izlenebildiği ve dinlenebildiği bir uzaktan eğitim uygulamasıdır (Atila ve Han, 2021).

2.3.1.2. Uzaktan Eğitimin Zamana Dayalı Olarak Sınıflandırılması: Uzaktan eğitimin zamana bağlı olarak sınıflandırılması senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamansız) ve harmanlanmış (hibrit) biçimindedir.

Eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim öğretmenin, öğrencinin ve ders materyallerinin aynı anda iletişim ve etkileşim halinde olduğu modeldir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen etkileşim yüz yüze eğitimdeki sınıf atmosferini çağrıştırmaktadır (İşman, 2022). Eş zamanlı uzaktan eğitim modeli, fiziksel olarak farklı yerlerde bulunan öğretmen ve öğrencilerin iletişiminin gecikme olmaksızın, anlık olarak gerçekleştiği bir modeldir. Bu şekilde bir eğitim ise çift yönlü iletişime müsaade eden bir iletişim teknolojisi alt yapısı gerektirir. Sanal sınıflar, sesli konferanslar, canlı dersler, video konferanslar senkron iletişim ortamlarına örnek verilebilir (Simonson vd., 2015). Senkron uzaktan eğitim modeli, internet ve uydu sistemleri yoluyla canlı bağlantıların kurulduğu ve bu sayede öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine sorular sorup anlık olarak cevapladıkları, tartışma imkânı bulunan bir modeldir (Toker Gökçe, 2008).

Eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı zamanlarda ders faaliyetlerine katılım gösterdiği uzaktan eğitim modelidir. Burada öğrenci ders dokümanlarını (videolar, yazılı dokümanlar) istediği zaman açıp izleyebilmekte veya okuyabilmektedir. Öğrenci zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde ders dokümanlarına ulaşabilmektedir (Türkoğlu, 2001). Eş zamansız eğitim modelinde internet siteleri, bilgisayar ağlarına bağlı web uygulamaları ve uzaktan öğrenme videoları aracılığıyla öğrenme süreci yürütülebilmektedir. Asenkron uzaktan eğitim modelinde tepkiler geç iletildiğinden dolayısıyla geribildirimler anında olmadığından etkileşim zayıftır ve bu da öğrenci motivasyonuna olumsuz etki edebilmektedir (Akça, 2006; Hara ve Kling, 2010). Asenkron

eğitim üretmenin temel görevi olan üretme görevinin yönlendirmek, rehberlik etmek olarak değiştiği uzaktan eğitim modelidir (Can, 2008).

Bonk ve Graham' a göre (aktaran Ateş, 2009) karma (Hibrit) uzaktan eğitim modelinde yüz yüze eğitim ve bilgisayar destekli eğitim bir araya getirilmektedir. Radyo, televizyon, internet vb. araçların bir veya birden fazlasının bir arada kullanıldığı bu model bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan ilerlemeler sonucu ortaya çıkmıştır (Ergüney, 2017). Karma renme modeli, yüz yüze eğitimin en etkili yönleriyle bilgisayar/web destekli eğitimin en etkili yönlerinin birleştirilmesiyle oluşur. Zengin bir renme modelidir (nsal, 2010). Her rencinin renme hızı ve biçimi farklı olduğundan bireylere doğru zamanda doğru içeriği aktarmak için çeşitli renme yaklaşımlarının bir araya getirilerek kullanılması önemlidir (Sögüt, 2019). Bu yönüyle karma renme modeli birbirini tamamlayacak biçimde çoklu renme ortamlarını bir araya getirir.

2.3.2. Uzaktan Eğitim ve retmen Yetiştirme: Uzaktan eğitim uygulamaları kullanılarak retmen yetiştirme çabaları incelendiğinde çok çeşitli sebeplerle retmenlerin yetiştirilmesinde uzaktan eğitimin uygulandığı görülmektedir. retmen yetiştirmek amacıyla uzaktan eğitimin ilk planlı ve organize halini, 1960'lı yıllarda UNESCO tarafından kurulan bir eğitim kurumuna dayandırmak mümkündür. UNESCO'nun kurduğu bu kurum Filistinli mülteci üretmenleri yetiştirmekteydi (Lynd, 2005). Süreç içerisinde dünyanın birçok yerinde farklı projeler, gerekçeler ve uygulamalarla uzaktan eğitimle retmen yetiştirme artarak sürmüştür (Gelişli, 2015).

retmen ihtiyacının mevcut eğitim sistemleri ile karşılanamaması, uzaktan eğitimin bu yönde bir çözüm olarak ortaya konmasını gerektirmiştir (Fyle, 2013). Günümüzde eğitim hayat boyu süren, renci merkezli bir sistem olarak kabul edilmekte ve bu unsurları içeren uzaktan eğitime geçiş önemli görülmektedir (Usta, 2015). Uzaktan eğitim yoluyla retmen yetiştirme, teknolojide yaşanan hızlı gelişmelerin bir sonucu, bu gelişmelere bağlı bir zorunluluk olarak görülmektedir (Usta, 2018; ardak ve Güler, 2022; Gelişli, 2015).

Türkiye'de retmen yetiştirmede uzaktan eğitimin bir sistem olarak uygulanması 1970'li yıllara dayanmaktadır. 1975 yılında kurulan Yaygın Yüksek retim Kurumu'na bağlı (YAYKUR) Mesleki ve Teknik retim Mektupla retim Okulu bünyesinde mesleki teknik kurslarla birlikte üç Yıllık Eğitim Enstitüleri, Kız Teknik Yüksek retmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek retmen Okulu ve Ticaret Turizm Yüksek retmen Okulu açılmıştır. Bu enstitü ve okullar retmen yetiştirmek amacıyla açılmış Açık retim

Programları'dır. Dışarıdan okul bitirme uygulamaları kapsamında farklı öğretmen yetiştirme programları da bulunmaktadır. İki yıllık eğitim enstitüleri, Yüksek İslam Enstitüleri, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu bu programlardandır. Bu programlar zamanla isim değiştirmiş, kapanmış veya farklı üst kurumlara bağlanmışlardır (Bozkurt, 2017; Gelişli, 2015; Atik ve Çelik, 2021).

1970'li yıllarda bir düzene oturmayan, sonuçsuz kalan uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme girişimleri 1985 yılından sonra daha sistemli bir şekilde yürümeye başlamıştır. 1982 yılında yükseköğretim düzeyindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinin üniversitelere verilmesinden sonra Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından uzaktan eğitim yoluyla binlerce öğretmen yetiştirilmiştir. 2000 yılında MEB ve Anadolu Üniversitesi rektörlüğü arasında imzalanan protokoller sonucunda okulöncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği lisans programları açılmış ve bu programlardan mezun öğretmenler ihtiyaç doğrultusunda atanmışlardır. Ancak 2012 yılında YÖK tarafından alınan karar sonucu öğretmenlik programlarına açık veya uzaktan eğitim sistemiyle öğrenci alınmasına son verilmiştir. Böylece bu iki program kapatılmıştır (Bozkurt, 2017; Gelişli, 2015).

2.4. Öğretmenlik Uygulaması (ÖU)

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi tarihsel süreçte birçok kez yenilenmiş, değiştirilmiştir. Bu değişimlerden biri de YÖK tarafından 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. YÖK 'ün geliştirme çalışması olarak adlandırdığı çalışmada öğretmen yetiştirmede uygulama merkezli eğitimin önemi üzerinde durulmaktadır (YÖK, 2018b). ÖU "Uygulama öğrencilerine; eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği derstir." (MEB, 2021).

ÖU öğretmen adaylarının gerçek öğretim ortamlarını deneyimlemelerini, deneyimleri aracılığıyla öğrenmelerini, duygusal katılım geliştirmelerini, dışarıdan dayatılan hedefler yerine mesleki anlamda kendi hedeflerini oluşturmalarını sağlar (Henry, 1989; aktaran Conderman vd., 2005). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, mesleki teorik bilgiler ve uygulama öğrencilerine bu teorik bilgileri uygulamaya geçirme fırsatı sunan öğretmenlik uygulaması olmak üzere iki bileşeni vardır. ÖU uygulama öğrencisinin kazandığı bilgileri ve becerileri sergilemeye imkân tanır (Koç ve Yıldız, 2012). Öğretmen adayları ÖU ile kendi alanlarına özgü öğretim yöntem ve tekniklerini gözleme, öğretim uygulamalarını bu

yöntem ve tekniklere uygun olarak gerçekleştirme, dersi bağımsız olarak planlama, derse uygun etkinlikler ve araç-gereçler hazırlama, öğrenme ortamını hazırlama, sınıf yönetimini sağlama, ölçme-değerlendirme ve yansıtma imkânı bulur. Öğretmen adayı eğitim aldığı alan ile ilgili bilgileri daha önce aldığı alan eğitimi dersleri ile kazanabilirken; etkili bir derse giriş, derse ilgiyi çekme, öğrenciyi motive etme ve bunu sürdürebilme, zamanı etkili kullanma, öğrencinin derse etkin katılımını sağlama, uygun dönüt ve düzeltme, açık ve net yönerge sunma, uygun sorular sorma, öğretimin bireysel farklılıklara göre gerçekleştirilmesi, dersi özetleyip toplama, sonraki ders için bilgilendirme ve ödevlendirme yapma, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyeye uygun yaklaşım, mesleki tutum ve değerler edinme daha sonra yapıp yaşayarak elde edilebilmektedir. ÖU bütün bu sayılanlar için ilk adım atılacak ve bunların geliştirileceği bir süreç olduğundan önemi büyüktür (Zeybek ve Karataş, 2022). ÖU zengin ve dinamik bir uygulama imkânı sunarak öğretmen adaylarının mesleğe dair gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri zorluklara, belirsizliklere aşına olmalarını ve böylece öğretmen olarak çalışmaya başladıktan sonra bu durumlara daha doğru tepkilerle yaklaşmalarını sağlar (Hong, 2010). Diğer taraftan ÖU, öğretmen adaylarına mesleki motivasyon ve mesleki kimlik edinme imkânı sunduğundan gelecekte meslek yaşamına daha cesur adım atmalarını da mümkün kılar (Vršnik Perše vd., 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi ile ÖU'nun ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- **ÖU'nun planlanması:** Uygulamaya öğrenci gönderecek fakülteler; kurum, öğretmen, öğrenci, akademisyen sayılarını ve branşlarını dikkate alarak buna uygun eşleştirme yapar. Bunu il milli eğitim müdürlükleriyle koordineli bir şekilde gerçekleştirir.
- **Kurumlar arası iş birliği ve koordinasyon:** ÖU'ya ilişkin esaslar MEB ve YÖK tarafından belirlenir. Uygulama sürecinde sorumluluklar paylaşılır ve süreç belirlenen esaslara uygun bir şekilde milli eğitim müdürlükleri ve öğretmen yetiştiren fakültelerin koordinasyonu yürür.
- **Kurum ortamında uygulama:** ÖU, uygulama öğrencisinin kendi branşında, alanında, eğitim vereceği öğretim kademesinde; milli eğitim müdürlükleri tarafından belirlenmiş olan, MEB 'e bağlı özel ya da resmi eğitim öğretim kurumlarında yürütülür.
- **Aktif Katılım:** Uygulama öğrencisi eğitim öğretim süreçlerine fiilen katılır. Öğretmenlik uygulamaları esnasında her uygulama öğrencisinin uygulamaya ilişkin faaliyetler gerçekleştirmesi gerekir. Bu faaliyetlerin aşamalı olarak yürütülmesi sağlanır.

- **Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması:** ÖU planlama yapmayı, incelemeyi, araştırmayı, katılımı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçler de ayrıca hazırlık, uygulama, değerlendirme, geliştirme aşamalarını içermektedir. Uygulama öğrencisinin istenilen düzeyde öğretmenlik davranışlarını kazanması için fiili olarak uygulama yapacağı zamandan daha çok zamana ihtiyacı vardır. Bu nedenle ÖU, öğrenciye artan bir şekilde sorumluluk ve uygulamada yeterlik kazandırmak için iki döneme yayarak verilir.

- **Ortak değerlendirme:** Uygulama faaliyetleri tarafların birlikte planlayıp yürüttüğü bir süreç olduğundan uygulama öğrencisinin performansı uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilip daha sonra bu değerlendirmeler birleştirilerek nota dönüştürülür.

- **Kapsam ve çeşitlilik:** Bir meslek olarak öğretmenlik; dersi planlamayı, uygulamayı planlamayı, dersi işlemeyi, sınıf yönetimini, atölye ve laboratuvar yönetimini, öğrenci başarısını değerlendirmeyi, yönetim ve eğitim işlerine katılmayı vb. pek çok faaliyeti kapsar. Öğretmenler çeşitli koşullara ve özelliklere sahip, çeşitli yerleşim yerlerinde bulunan okullarda görev yapabilmektedirler. Bu sebeple ÖU bu kapsam ve çeşitlilikleri içerecek şekilde planlanıp yürütülür.

- **Uygulama süreci ve personel gelişiminin sürekliliği:** ÖU süreci ve süreçte görev alan personelin yeterlikleri devamlı değerlendirilir ve geliştirilir.

- **Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması:** ÖU'nun beklenen faydayı gösterebilmesi; öğrencilerin uygulama etkinlikleri çerçevesinde gerçekleştirdikleri faaliyetlerin mensubu oldukları fakülte öğretim elemanlarınca yakından izlenmesi, rehberliği ve değerlendirmesi ile mümkün olabilir. Bu sebeple ÖU fakültenin yer aldığı il ya da ilçelerdeki eğitim öğretim kurumlarında yapılır (MEB, 2018).

2.4.1. Türkiye’de Tarihsel Süreçte Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamanın önemi geçmişten günümüze giderek artan bir biçimde anlaşılmıştır. Bu kapsamda Cumhuriyet öncesi dönemlerde de sık sık öğretmenlere meslek dersleri ile ilgili uygulama yaptırılması fikri dile getirilmiş ve bu fikir İstanbul Öğretmen Okulu müdürü Satı Bey döneminde fiiliyata dökülmüştür. Satı Bey öğretmen okulu bünyesinde bir uygulama okulu açmıştır. 1911 yılında açılan bu uygulama okulunda öğretmen adayları son sınıfta haftada 9 saat uygulama yapmaktaydı.

Kuruluşu Cumhuriyet'in ilanından öncesine dayanan Yüksek Öğretmen Okulu öğretmen yetiştirmek için faaliyet gösteren önemli bir kurumdur. Dönem dönem açılıp kapatılsa da Cumhuriyet'in ilanından sonra 1925 yılında yayımlanan yönetmelikte bu okulda öğrenim gören öğrencilerin öğretim yılının ara tatilinde mesleki hazırlık stajı yapmaları zorunluydu. Bu stajın mesleğe başladıktan sonraki stajla ilgisi yoktu.

1942 yılında Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde köy enstitülerinin ve ilköğretimin öğretmen ihtiyacını karşılamak için bir yüksek okul açılmış ve burada ilk iki yıl 1,5 ila 3 ay arasında değişen sürelerde öğrencilere staj yaptırılıyordu. Bu staj ve uygulamalar yapay bir ortamda değil bizzat okul içinde ve okul dışında gerçek ortamlarda, yerinde yapılıyordu.

1945 yılında artan öğretmen okulu ihtiyacını karşılamak için eğitim enstitüleri açıldı. Bu enstitülere öğretmen okulu mezunları ve olgunluk sınavından geçmiş lise mezunu öğrenciler alınmıştır. Eğitim enstitüleri için Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan direktiflere bakıldığında ÖU'nun önemi üzerinde durulduğu ve her enstitüye bir uygulama okulu açılacağı ifade edilmiştir. 1968-1969 eğitim-öğretim yılı başında eğitim enstitüleri için yeni programlar hazırlanmıştır. Yeni programlara göre ilk iki yıl haftada 4 saat, üçüncü yıl haftada 6 saat uygulama-seminer çalışması yapılmaktaydı.

1979 yılında öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlardaki meslek derslerinde birliğin sağlanması için MEB bir takım düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemeler kapsamında öğrencilerin mezuniyeti için en az üç hafta sürecek uygulama faaliyetinde başarılı olmak koşulu da bulunmaktadır. Aynı dönemde çeşitli siyasi karışıklıklar da yaşandığından esasen öğretmen yetiştiren okullar uzun süre kapalı kalmıştır. Dolayısıyla uygulama ve stajlar da gerçekleştirilememiş ve bu da öğretmenin kalitesi üzerinde olumsuz etkiye sebep olmuştur (Binbaşoğlu, 1995).

1982 yılında öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredilmiş ve staj çalışmaları yeni oluşturulan programlarda da yer almaya devam etmiştir. Oluşturulan bu programlarda staj süresi 8 hafta olmuştur. Programların değişimi öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinden sonra da devam etmiştir. Bu anlamda yapılan kapsamlı değişimlerden biri 1997 yılında yapılan düzenlemedir. Dünya Bankasının desteğiyle Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında öğretmen eğitiminin kalitesi artırılmak amaçlanmıştır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ise projede ayrı bir başlık olarak yer almıştır. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği programı bu süreçte ortaya konmuş ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge yayımlanmıştır (YÖK, 2007). Özetle 1997

yılında yapılan düzenlemede öğretmenlik eğitiminin temelini gerçek ortamlarda uygulamaya dayandığı üzerinde durulmuştur. 1997 yılındaki düzenleme çalışmalarının ardından 2006, 2009 ve 2014 yılında öğretmen eğitimi alanından düzenlemeler yapılmaya devam edilmiştir (YÖK, b.t.).

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarında çağa uygun değişiklik ihtiyacı devam etmiş ve yapılan kapsamlı çalışmalar sonucunda 2018-2019 öğretim yılında uygulanmaya başlamak suretiyle öğretmen yetiştirme programlarında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Son düzenleme için sunulan gerekçelere bakıldığında ÖU'nun daha geniş bir zamana yayılmasının önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Son düzenlemede ÖU 1 yılda iki dönem, her dönem 12 hafta olarak yer almıştır (MEB, 2021; YÖK, b.t.).

2.4.2. Dünyada Öğretmenlik Uygulaması: Araştırmanın bu bölümünde birkaç ülkenin ÖU'yu nasıl yürüttüğü incelenecektir. Bu ülkelerin seçimi aşamasında literatür taranmış ve yaygın olarak incelenen ülkelerin PISA sınavlarında başarı gösteren ülkeler olduğu belirlenmiştir (Abazoğlu 2014; Yılmaz vd., 2019; Sözer ve Karakaş, 2018; Akyol ve Yeşilbaş Özenc, 2021). Bu sebeple bu çalışmada da aynı ülkelerin ÖU yürütme süreci incelenecektir.

Öğretmen eğitimi hemen her ülkede farklı yapılarda gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin dinamik bir yapısı olması ve sosyal değişikliklerin odağında bulunması bu farklılıkları doğal kılmaktadır (Abazoğlu, 2014).

Finlandiya'da üniversitelerde öğretmen yetiştiren akademisyenler diğer akademik personelle aynı niteliklere sahiptir ancak öğretmen yetiştiren akademisyenlerden ÖU'dan sorumlu olanların ayrıca pedagojik öğretmen niteliğine sahip olmaları gerekmektedir (Yılmaz vd., 2019; Vogrinc ve Zuljan, 2011). Eğitim fakültelerinin tamamında temel eğitim veya ortaöğretim seviyesinde uygulama okulları bulunmaktadır. Uygulamalı eğitimler iki sene ve dört aşamada gerçekleşmektedir. Aşamaların üç tanesi öğretmen adaylarının kendi fakültelerinde bulunan uygulama okullarında gerçekleşirken bir tanesi devlet okullarının herhangi birinde gerçekleşmektedir. Adaylar uygulama eğitimine gözlem, planlama, değerlendirme faaliyetleriyle başlayıp, süreç ilerledikçe derse hazırlık, ders planı, ders anlatımı faaliyetleriyle devam ederler. Tüm bu süreç uygulama öğretmeni ve danışman öğretim görevlisinin gözetimi ve dönütleriyle gerçekleşir. Öğretmen adayı stajını başarı ile tamamlarsa zorunlu yüksek lisans eğitimine devam eder (Sahlberg, 2010; Vogrinc ve Zuljan, 2011).

Hollanda’da öğretmen yetiştirme sürecinde ÖU önemli bir aşamadır. Öğretmen adaylarının tamamı eğitim sürecinin ilk iki senesinde ilköğretim okullarında haftada bir gün gözlem yapar, ders verir ve derslerin işlenişini değerlendirir. Üçüncü sene ilköğretim okullarında haftada bir buçuk gün çalışırlar. Dördüncü sene öğretmen adayları ya altı ay boyunca tam gün ya da bir sene boyunca haftada üç gün okullarda staj uygulamasına giderler (Ergun ve Ersoy, 2016; Cirit Gül, 2016).

Almanya’da Öğretmen Eğitiminin Gelecekteki Yapısına İlişkin Bilim Konseyi 2001 yılında birtakım tavsiye kararlar almış ve bazı eyaletler bu kararlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme konusunda bir reform yapılması gerektiği konusunda uzlaşmışlardır. Bu uzlaşma doğrultusunda öğretmen eğitiminde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmiştir. Almanya’da ÖU’nun süresine bakıldığında bütün branşlar için en az 14 haftalık uygulama eğitiminin şart olduğu görülmektedir (Çınar ve Doğan, 2019).

İngiltere’de lisans seviyesinde öğretmen eğitiminde ilk sene itibariyle öğretmen adayları uygulama için okullara gönderilirler. Adayların dört sene boyunca toplamda 32 hafta ÖU’ya gitmiş olmaları gerekir (Şahin, 2003). Öğretmenlik uygulamasının ön planda tutulduğu İngiltere’de öğretmenler isterlerse lisansüstü eğitime devam edebilirler. Lisansüstü eğitime devam eden öğretmen adaylarının da 24 hafta boyunca uygulamaya katılmaları gerekmektedir (Aykaç vd., 2014; Sakarya Maden, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD), merkezi bir sistemle yönetilmediğinden öğretmen yetiştirme sürecinde eyaletler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Fakat bütün seviyeler için öğretmenlik eğitimi en az dört yıllık lisans programlarından oluşmaktadır (Baş, 2013). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarına üniversitenin ikinci sınıfından itibaren katılmaya başlamaktadırlar. Öğretmenlik uygulamalarına katılım ileriki sınıflarda ise artarak devam etmektedir (Şahin, 2003).

2.5. Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar

Aşağıda salgın sürecinde ÖU üzerine yapılan araştırmalar; Türkiye’de salgın sürecinde ÖU üzerine yapılan araştırmalar, yurtdışında salgın sürecinde ÖU üzerine yapılan araştırmalar, özel eğitim öğretmenliği alanında salgın sürecinde ÖU üzerine yapılan araştırmalar olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmalar için tarama yapılırken hem yerli hem yabancı veri tabanları kullanılmıştır. Kullanılan veri tabanları: Dergipark, Google Akademik, Ulakbim, Ulusal Tez Merkezi, Eric, EBSCO, Elsevier, Science Direct, ProQuest,

Researchgate. Anahtar kelime olarak ise yabancı veri tabanları için Self-efficacy of teacher, Special education teachers, Teaching practice, Covid 19; yerli veri tabanları için öğretmen özyeterliliği, özel eğitim öğretmeni, öğretmenlik uygulaması, Covid 19, Koronavirüs kelimeleri kullanılmıştır.

Tablo 1*Türkiye’de Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar*

Yazar	Yıl	Katılımcı Grubu	Amaç	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Kalkan ve Yıldız	2022	24 öğretmen adayı	Okul öncesi öğretmen adaylarının Covid 19 salgını sürecinde yürütülen ÖU’ya yönelik görüşlerinin belirlenmesi.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adayları, eğitim akışı hazırlama ve etkinlik planlama konularında kendilerini yeterli görürken uygulama yapamadıkları için kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. ÖU yönergesinin olmaması veya mevcut yönergenin her öğretim elemanı tarafından aynı şekilde uygulanmaması, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklere detaylı dönütler vermemesi, uygulama fırsatı sunmaması da öğretmen adayları tarafından bildirilen sorunlar veya eksikliklerdir.
Can	2022	İlahiyat fakültesi son sınıftan 75 öğretmen adayı	Covid 19 salgını sürecinde yürütülen ÖU’ya yönelik öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelenmesi	Yapılandırılmış soru formu	Bulgular öğretmen adaylarının salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasını yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Derslerde etkileşimin sağlanamaması, ev ortamının öğrenmeye uygun olmaması, araç gereç yetersizliği, altyapı yetersizliği, bilgilendirme yetersizliği öğretmen adaylarının ifade ettiği sorunlardandır. Öğretmen adayları ÖU’nun yüz yüze yürütülmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.
Kırcı	2022	22 Türkçe öğretmeni adayı	Öğretmen adaylarının Covid 19 salgını sürecinde	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adayları; sanal sınıflarda yönetim sorunları yaşadıklarını, platformlardan kaynaklı sorunlar

			yürütülen okul deneyimi ve ÖU'ya yönelik görüşleri alınması			yaşandığını, kendilerinin ve öğretmenlerin dijital becerilerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını, derslerde etkileşim eksikliği yaşandığını ve ders sürelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
Aslan Altan	2021	12 İlköğretim matematik, İngilizce ve okul öncesi öğretmen adayı ve 2 uygulama öğretmeni	Katılımcıların Covid 19 salgını döneminde çevrimiçi olarak yürütülen ÖU'ya yönelik deneyimlerinin incelenmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formu		Bulgular öğretmen adaylarının en fazla zorluğu, teknik aksaklıklar ve sınıf yönetimi konularında yaşadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte; dijital materyal hazırlamanın kolay olması, ekran başında olsa dahi öğrenciler ve uygulama öğretmeni ile etkileşime girebilme, uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yeni deneyimler kazanmış olma sürecin olumlu tarafları olarak öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.
Güven ve Uçar	2021	109 öğretmen adayı	Öğretmen adaylarının Covid 19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim ve ÖU'ya yönelik görüşlerinin incelenmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formu		Öğretmen adayları uzaktan eğitimi derslerin işleniş biçimi ve internet problemleri sebebiyle yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. ÖU'nun uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinin de deneyim bakımından eksikliğe sebep olacağını ifade etmişlerdir.
Eti ve Karaduman	2020	Dokuz farklı lisans programına devam etmekte olan 44 son sınıf öğretmen adayı	Covid 19 salgını sürecinde öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin incelenmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formu		Bulgular öğretmen adaylarının %40.9'unun kendilerini mesleki anlamda yeterli gördüğünü, % 38.6'sının gelişime gereksinim duyduğunu, % 20.5'inin ise kendisini mesleki anlamda yetersiz gördüğünü ortaya koymaktadır. Bir başka bulgu da ÖU'nun uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini olumsuz olarak etkilediği yönündedir.

2.5.1. Türkiye’de Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar: Kalkan ve Yıldız (2022), çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının Covid 19 salgını sürecinde yürütülen ÖU’ya yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın katılımcı grubu okul öncesi eğitimi programında eğitim alan 24 öğretmen adayından oluşmuştur. Görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adayları, eğitim akışı hazırlama ve etkinlik planlama konularında kendilerini yeterli görürken uygulama yapamadıkları için kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. ÖU yönergesinin olmaması veya mevcut yönergenin her öğretim elemanı tarafından aynı şekilde uygulanmaması, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklere detaylı dönütler vermemesi, uygulama fırsatı sunmaması da öğretmen adayları tarafından bildirilen sorunlar veya eksikliklerdir.

Can (2022), ilahiyat fakültesi son sınıftan 75 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada Covid 19 salgını sürecinde yürütülen ÖU’ya yönelik öğretmen adaylarının deneyimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması desenini kullanmışlardır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasını yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Derslerde etkileşimin sağlanamaması, ev ortamının öğrenmeye uygun olmaması, araç gereç yetersizliği, altyapı yetersizliği, bilgilendirme yetersizliği öğretmen adaylarının ifade ettiği sorunlardandır. Öğretmen adayları ÖU’nun yüz yüze yürütülmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Kırcı (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının Covid 19 salgını sürecinde yürütülen okul deneyimi ve ÖU’ya yönelik görüşlerini almıştır. 22 Türkçe öğretmeni adayının katılımcı grubunu oluşturduğu araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Bulgular salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla yürütülen okul deneyimi ve ÖU derslerinde sanal sınıf ortamı, materyaller, öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adaylarından kaynaklanan sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları; sanal sınıflarda yönetim sorunları yaşadıklarını, platformlardan kaynaklı sorunlar yaşandığını, kendilerinin ve öğretmenlerin dijital becerilerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını, derslerde etkileşim eksikliği yaşandığını ve ders sürelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Aslan Altan (2021), İlköğretim matematik, İngilizce ve okul öncesi öğretmen adaylarından oluşan 12 kişilik çalışma grubunun ve iki uygulama öğretmenin Covid 19 salgını döneminde çevrimiçi olarak yürütülen ÖU'ya yönelik deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Temel nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada betimsel bir yaklaşım benimsenerek çevrimiçi odak grup görüşmeleri yardımıyla veriler toplanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının en fazla zorluğu, teknik aksaklıklar ve sınıf yönetimi konularında yaşadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte; dijital materyal hazırlamanın kolay olması, ekran başında olsa dahi öğrenciler ve uygulama öğretmeni ile etkileşime girebilme, uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yeni deneyimler kazanmış olma sürecin olumlu tarafları olarak öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

Güven ve Uçar (2021), bir devlet üniversitesinden 109 katılımcının Covid 19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim ve ÖU'ya yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada öğretmen adayları uzaktan eğitimi derslerin işleniş biçimi ve internet problemleri sebebiyle yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. ÖU'nun uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinin de deneyim bakımından eksikliğe sebep olacağı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir.

Eti ve Karaduman (2020), dokuz farklı lisans programına devam etmekte olan 44 son sınıf öğretmen adayının katıldığı çalışmada Covid 19 salgını sürecinde öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini incelemiştir. Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışmasıdır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının %40.9'unun kendilerini mesleki anlamda yeterli gördüğünü, % 38.6'sının gelişime gereksinim duyduğunu, % 20.5'inin ise kendisini mesleki anlamda yetersiz gördüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgu da ÖU'nun uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini olumsuz olarak etkilediği yönündeki bulgudur. Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında salgın sürecinde göreve başlama konusuna olumlu baktıkları, kendilerini bu konuda yeterli hissettikleri şeklindedir.

Tablo 2*Yurtdışında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Çalışmalar*

Yazar	Yıl	Katılımcı Grubu	Amaç	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Dvivedi ve diğeri	2022	105 öğretmen adayı, 24 akademisyen	Covid 19 salgını sürecinde çevrimiçi, çevrimdışı ve karma (Hibrit) eğitim yoluyla ÖU'yu uzaktan eğitimle yürüten farklı öğretmen yetiştirme kurumlarından öğretmen adayları ve akademisyenlerin bakış açılarıyla süreci betimlenmesi.	Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adayları öğretmenlik becerilerini geliştiremediklerini, bunun ileride meslek hayatlarında olumsuz yansımaları olacağını ifade etmişlerdir.
Da Silva	2022	Öğretmen adayları ve ÖU'yu yürüten akademisyenler	Brezilya'da öğretmenlik eğitiminin, bu kapsamda gerçekleştirilen ÖU'nun ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen ÖU'nun çeşitli aşamalarda incelenmesi	Eğitim bakanlığının aldığı kararlar, salgın sürecindeki eğitim politikalarını düzenleyen belgeler, yönergeler gibi çeşitli resmî belgeler, bilimsel kaynaklar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adaylarının uzaktan sürdürdükleri uygulama için kaygılı olduklarını ortaya koyan araştırmada öğretmen adayları, yüz yüze ÖU'nun yalnızca öğretim boyutu sebebiyle önem taşımadığını, okulun dinamik yapısını deneyimleme imkânı sunması sebebiyle de önem taşıdığını ve uzaktan eğitimde bundan mahrum kaldıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada ÖU'nun bu yönü öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenler tarafından da vurgulanmıştır.
Bossolan	2022	ÖU dersini alan öğretmen adayları	Covid 19 salgını sebebiyle yaşanan uzaktan eğitim sürecinde ÖU alan öğretmen	Anket	Araştırma, internet, bilgisayar gibi araçlara erişim açısından öğretmen adayları arasında fırsat eşitsizliği olduğunu, iletişimin sağlıklı gerçekleşmediğini, derslere aktif katılım

			adaylarının deneyimlerinin ortaya konması		olmadığını, yalnızca gönderilen dosya ve videolarla derslerin yürütülmesin büyük bir sınırlılık olduğunu ortaya koymuştur.
Moyo	2020	Öğretmen yetiştiren öğretim üyeleri	Covid 19 salgını sonrası çevrimiçi olarak sürdürülen ÖU'yu, bir eğitim fakültesinde öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin bir tartışma platformu üzerinden değerlendirmelerinin incelenmesi	Whatsapp grubunda yürütülen tartışmalar içerik analizi ile incelenmiştir.	Öğretim üyeleri öğretmen adaylarının çevrimiçi etkinliklerle yeterli deneyimi kazanamadıklarını, çevrimiçi olarak gerçekleştirilen öğretmenlik deneyiminin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını ifade etmişlerdir.
Schedig	2020		Video yoluyla öğrenme, öğrencilerin kendi video ve raporlarını yükledikleri e-portfolyo, göz izleme tekniği ve ciddi oyunlar (serious games) gibi teknoloji tabanlı uygulamaların ÖU için taşıdığı potansiyelin tartışılması ve bu çerçevede örnekler sunulması		Araştırma; hızlı teknolojik gelişmeler, düşen maliyetler, taşınabilir cihazların yaygın olarak kullanılması nedeniyle günümüzde medya tabanlı stajın giderek arttığını ve Covid 19 salgınının teknoloji tabanlı uygulamaların ÖU'da kullanımını yaygınlaştırdığını ortaya koymuştur.
La Velle ve diğerleri	2020	Dört farklı üniversitenin	Covid 19 salgınının okul ve üniversitelerde ortaya	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretim üyeleri; yüz yüze iletişim imkânının olmamasının sorunlara yol açtığını, öğretmen adaylarına rehberlik

			öğretmenlik uygulamasından sorumlu öğretim üyeleri	çıkardığı kilitlenmenin, öğretmen eğitime etkisinin ve İngiltere’de bulunan dört üniversitede öğretmenlik uygulamasından sorumlu öğretim üyelerinin bu konudaki bakış açılarının yansıtılması	Anket	edilmesini kısıtladığını, öğretmen adaylarının sınıf ortamında daha az deneyimler edindiğini ifade etmişlerdir.
Sasaki ve diğerleri	2020	14	öğretmen adayı	Sanal gerçeklik uygulamalarının ÖU alanında kullanımının araştırılması	Anket	Araştırma ÖU için geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının salgın sırasındaki öğretmen eğitime katkı sunacağını ayrıca salgın sonrasında da öğretmen yetiştirme alanında kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.
Morrison ve Sepulveda Escobar	2020	27	İngilizce öğretmeni adayı	Öğretmen adaylarının salgın sürecindeki deneyimlerinin ortaya konması	Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adayları uzaktan eğitimin teknolojiye adaptasyon açısından günümüzün gerekli becerilerine katkıda bulunduğunu, bununla birlikte; kendileri, akademisyen ve uygulama öğretmeni arasında yaşanan sınırlı iletişimin güçlüklerle sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

2.5.2. Yurtdışında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar: Dvivedi ve diğerleri (2022) tarafından Hindistan'da yapılan araştırma salgın sürecinde çevrimiçi, çevrimdışı ve karma (Hibrit) eğitim yoluyla ÖU'yu uzaktan eğitimle yürüten farklı öğretmen yetiştirme kurumlarından öğretmen adayı ve akademisyenlerin bakış açılarıyla süreci betimlemektedirler. Çalışmanın katılımcı grubu, 19 öğretmen yetiştirme kurumundan 105 öğretmen adayı ve 24 akademisyenden oluşmaktadır. Çalışma iki aşamadan oluşmuş ve ilk aşamada öğretmen adayları için ayrı, akademisyenler için ayrı hazırlanan anketler yoluyla nicel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada yarı yapılandırılmış görüşmelerle telefon aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Veriler incelendiğinde öğretmen yetiştiren kurumların büyük çoğunluğunun çevrimiçi öğretimle ÖU'yu sürdürdüğü görülmüştür. Öğretmen adaylarından nicel verilerle elde edilen bulgular; adayların %72,6'sının yüz yüze etkileşimin olmamasının süreci yapay kıldığını, %25'inin uzaktan öğretmenlik uygulaması sürecinde zayıf internet bağlantısı sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bulgular; salgın sürecinde derslerin düzenli olmadığı, uzaktan eğitim sürecinde özgüven eksikliği yaşandığı, akademisyenlerin geribildirim eksikliği ve zayıf internet bağlantısı sebebiyle iletişim kopukluğu olduğu yönündedir. Aday öğretmenlerin nicel verilerle ortaya koyduğu problemler nitel verilerle de desteklenmiş ve öğretmen adayları öğretmenlik becerilerini geliştiremediklerini, bunun ileride meslek hayatlarında olumsuz yansımaları olacağını ifade etmişlerdir.

Da Silva (2022) tarafından Brezilya'da gerçekleştirilen araştırma Brezilya'da öğretmenlik eğitimini, bu kapsamda gerçekleştirilen ÖU'yu ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen ÖU'yu çeşitli aşamalarda incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim bakanlığının aldığı kararlar, salgın sürecindeki eğitim politikalarını düzenleyen belgeler, yönergeler gibi çeşitli resmi belgeler ve bilimsel kaynaklarla öğretmenlik eğitimi ve öğretmenlik uygulaması incelenirken ÖU yürüten akademisyenlerle ve öğretmen adaylarıyla da salgın sürecinde ÖU'nun yürütülmesini irdeleyen yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma, diyalektik tarihsel materyalizme dayanarak Federal Santa Catarina Üniversitesi'nde Covid 19 salgını sırasında gerçekleştirilen öğretmen eğitimini etkileyen çeşitli unsurları incelemektedir. Salgın sürecinde ortaya konan uzaktan eğitimi acil uzaktan eğitim olarak ele alan araştırma bu yönüyle sürecin yürütülmesini mevcut olmayan bir pedagoji modeli olarak ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının uzaktan sürdürdükleri uygulama için kaygılı olduklarını ortaya koyan araştırmada öğretmen adayları, yüz yüze ÖU'nun yalnızca öğretim boyutu sebebiyle önem taşımadığını, okulun dinamik yapısını deneyimleme imkânı sunması sebebiyle de önem taşıdığını ve uzaktan eğitimde bundan mahrum kaldıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada

ÖÜ'nun bu yönü öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenler tarafından da vurgulanmaktadır.

Bossolan (2022), erişime açık kaynakları incelediği araştırmasında, Covid 19 salgını sebebiyle yaşanan uzaktan eğitim sürecinde ÖÜ alan öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından internet yoluyla ulaşılan akademik çalışmalar ve youtube videoları, araştırmacının hazırladığı ankete uygun olarak incelenip kategorilere ayrılmıştır. Araştırmacı kaynakları şu dört kritere göre incelemiştir: stajın yürütülmesini hangi koşullar doğrudan etkilemiştir, stajyer, uygulama öğretmeni, stajdan sorumlu akademisyen arasındaki iletişim, sınıf yönetimi ve derslere katılım, faaliyetlerin yürütülmesinde dijital araçların kullanımı ve etkililiği. Stajın yürütülmesi sürecinde hangi koşulların etkili olduğuna bakıldığında sosyoekonomik koşulların öne çıktığı görülmektedir. Araştırma, bu noktada internet erişimi ve bilgisayar, tablet telefon gibi cihazlara erişimin herkes için mümkün olmadığını ve bunun da fırsat eşitsizliği yarattığını ortaya koymuştur. Araştırmacı ikinci kriter için inceleme yaparken raporlarda sıklıkla iletişime dair “soğuk”, “sinir bozucu”, “sınırlı”, “garip” ifadelerine yer verildiğini ifade etmiştir. Sınıf yönetimi ve derslere katılım kriterine göre raporlar incelendiğinde aktif katılımın olmaması ve yalnızca gönderilen dosya ve videolarla derslerin yürütülmesi büyük bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Dijital araçlar olarak sıklıkla whatsapp ve Google araçları (Google meet, Google forms, Google classroom) kullanıldığını ifade eden araştırma bu araçların kullanımının öğrenilmesinin bütün paydaşlar için kolay olmadığını, zaman aldığını da ifade etmiştir.

Moyo (2020), Zimbabve’de Covid 19 salgını sonrası çevrimiçi olarak sürdürülen ÖÜ’yu, bir eğitim fakültesinde öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin bir tartışma platformu üzerinden değerlendirmelerini incelemiştir. Çalışmada ÖÜ’nun öğretmen eğitimindeki kritik önemi vurgulanırken salgın sürecinde bu konuda yaşanan zorlukların teorik derslerden daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Uygulama sırasında alternatif yollarla süreç yürütülse de en büyük zorluklardan birinin öğretmen adaylarını değerlendirme konusunda yaşandığı görülmektedir. Öğretim üyeleri ayrıca öğretmen adaylarının çevrimiçi etkinliklerle yeterli deneyimi kazanamadıklarını, çevrimiçi olarak gerçekleştirilen öğretmenlik deneyiminin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını ifade etmişlerdir.

Scheidig (2020), video yoluyla öğrenme, öğrencilerin kendi video ve raporlarını yükledikleri e-portfolyo, göz izleme tekniği ve ciddi oyunlar (serious games) gibi teknoloji tabanlı uygulamaların ÖÜ için taşıdığı potansiyeli tartışmış ve bu çerçevede örnekler

sunmuştur. Çalışma hızlı teknolojik gelişmeler, düşen maliyetler, taşınabilir cihazların yaygın olarak kullanılması nedeniyle günümüzde medya tabanlı stajın giderek arttığını ifade etmektedir. Bu gelişmeler neticesinde çeşitli üniversitelerin öğretmen eğitiminde sanal uygulamalara yer verdiğini ve bunların etkilerinin de araştırıldığını belirten araştırmacı, Covid 19 salgınının teknoloji tabanlı uygulamaların ÖU’da kullanımını yaygınlaştırdığını ortaya koymuştur. Üniversiteler salgın sürecinde ÖU’yu simülasyonlarla, ders videolarıyla yürütmek zorunda kalmışlardır.

La Velle ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışma, Covid 19 salgınının okul ve üniversitelerde ortaya çıkardığı kilitlenmenin, öğretmen eğitimine etkisini ve İngiltere’de bulunan dört üniversitede öğretmenlik uygulamasından sorumlu öğretim üyelerinin bu konudaki bakış açılarını yansıtmaktadır. Öğretim üyelerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ÖU’nun salgın sürecindeki işleyişine dair veriler elde edilmiştir. Öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sürecinde dijital platformlara aşina olmalarına karşın sürecin tamamının dijital platformlardan yürütüldüğü uygulamalara yabancı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum beraberinde çeşitli sorunları getirmiştir. Bu sorunlar yüz yüze iletişim imkânının olmayışı, öğrencilere rehberlik etmede yaşanan kısıtlılıklar olarak örneklendirilebilir. Nihayetinde öğretmen adayları salgın sürecindeki eğitimde daha fazla okuma yapma imkânına sahip olmuşlarsa da sınıf ortamında daha az deneyim elde edebilmişlerdir. Çalışmada vurgulanan bir diğer nokta ise süreçte sanal öğrenme ortamlarının hızla yaygınlaştığı bunun da gelecekte öğretmen ve öğretmen adayları için yalnızca sınıf içi etkinliklerde başarının yeterli olmayacağı, sanal öğrenme ortamları konusunda da yeterliliğe sahip olmaları konusundaki görüştür.

Sasaki ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırma, Covid 19 salgını öncesinde başlatılan ve devam etmekte olan projenin bir parçasına dair değerlendirmeye dayanmaktadır. Yazarlar mühendislik, tıp, eczacılık gibi alanlarda sıklıkla kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarının ÖU alanında kullanımını araştırmaktadırlar. ÖU’ya yönelik olarak geliştirilen sanal gerçeklik uygulaması öğretmen adaylarına destek olmayı, gerçek sınıf ortamına girmeden önce özgüven, öz yeterlilik, deneyim kazandırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın pilot çalışma aşamasına 14 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları istedikleri yerden simülasyon sınıflarına katılmış ve 15 dakikalık dersler işlemişlerdir. Sınıflarda hologram öğrencilerle yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğretmen ve öğrenci etkileşime girer. Bu dersler simülasyon uzmanı tarafından kayıt altına alınır ve öğretim elemanına gönderilir. Öğretim elemanı daha sonra kaydı öğretmen adayı ile birlikte analiz

eder. Pilot çalışmanın ardından 128 katılımcı öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmış ve öğretmen adayları gerçek sınıf ortamındaymış gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Yazarlar bu uygulamanın salgın sırasındaki öğretmen eğitimine katkı sunacağını ayrıca salgın sonrasında da öğretmen yetiştirme alanında kullanılabileceğini ifade etmektedirler.

Morrison ve Sepulveda Escobar (2020), 27 İngilizce öğretmeni adayıyla karma yöntem kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının salgın sürecindeki deneyimlerini ortaya koymaktadırlar. Çalışmanın nicel bölümünde ÖU'ya dair anketi çevrimiçi olarak öğretmen adaylarına ulaştıran yazarlar, nitel bölümde öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmişlerdir. Bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin teknolojiye adaptasyon açısından günümüzün gerekli becerilerine katkıda bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak internet erişiminin, bilgisayar, telefon gibi cihazlara erişimin her zaman herkes için mümkün olamayışı, üniversitelerin bu süreçte hazırlıksız olmaları ve öğretmen adayları, akademisyen ve uygulama öğretmeni arasında yaşanan sınırlı iletişimin ortaya çıkardığı güçlükler de bulgulara yansımıştır.

Tablo 3*Özel Eğitim Öğretmenliği Alanında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Çalışmalar*

Yazar	Yıl	Katılımcı Grubu	Amaç	Veri Toplama Aracı	Sonuç
McDevitt ve Mello	2021	3 öğretmen adayı, 4 özel gereksinimli birey ve aileleri	Covid 19 salgını sebebiyle üniversitelerin kapanmasıyla yarıda kalan ÖU alan özel eğitim öğretmen adayları ile okullarının kapanmasından sonra eğitim öğretimden kopan özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerinin bir araya getirilmesi ile aile işbirliğiyle sunulan bireysel öğretimin faydalarının araştırılması	Yarı yapılandırılmış görüşme formları, bireysel görüşmeler ve günlükler	Yaşanan kriz anı fırsata dönüştürülmüş, öğretmen adayları uzaktan da olsa uygulama fırsatı bulmuş, özel gereksinimli öğrenciler yeni beceriler edinmiş ve aileler bu bireyselleştirilmiş öğretim sürecinde hem iki taraf arasında kolaylaştırıcı olmuş hem de süreci faydalı bulmuşlardır.
Ayvazo ve diğerleri	2021		İsrail'in özel eğitim öğretmeni yetiştirme sistemlerinin ortaya konması, çağın bir gereği olarak ÖU'nun teknoloji destekli uygulamalarla geliştirilmesinin ve desteklenmesinin ele alınması		Pedagojik koçluk gibi farklı uygulamalardan söz edilmiş, bu gibi uygulamaların teknolojinin gelişimi ve zorunlu salgın süreci kapanmalarından sonra teknoloji yoluyla farklı biçimlerde öğretmen eğitiminde kullanımının, ÖU'nun kalitesini artıracığı ifade edilmiştir.
Piştav Akmeşe ve Kayhan	2020	Okul ve Kurum Deneyimi dersini alan 6 üçüncü sınıf öğrencisi ve ÖU alan 3 dördüncü sınıf öğrencisi	Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin Covid 19 Salgını sürecinde ÖU ve Okul ve Kurum Deneyimi derslerine dayalı deneyimlerinin incelenmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adayları uzaktan eğitimin teorik derslere yönelik beklentileri karşılayabildiğini ifade etmiş ancak uygulamalı dersler için düzenlemelere, öğretmen yetiştirmede dijital dönüşümlere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.
				Yarı yapılandırılmış	Genel bulgular öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi yüz

	görüşme formu	yüze eğitim kadar etkili bulmadıkları şeklindedir. Uygulamalı dersler konusundaki görüşleri sorulduğunda ise öğretmen adayları ÖU dersine değinmişlerdir. Bu bağlamda ÖU'nun verimli geçmediğini ifade etmişlerdir.
Terzioğlu ve Yıkılmış	2022 10 öğretmen adayı	Öğretmen adaylarına; uzaktan eğitim süreci, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre avantaj ve dezavantajları, uzaktan eğitim sürecinde derse devam, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen teorik dersler, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen uygulamalı dersler, sınavlar, derse katılım, öğretim elemanı ile iletişim, süreçte karşılaşılan problemler, uzaktan eğitimin etkililiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

2.5.3. ÖEÖ Alanında Salgın Sürecinde ÖU Üzerine Yapılan Araştırmalar:

McDevitt ve Mello (2021), Covid 19 salgını sırasında bütün eğitim kademelerinde yaşanan kapanmanın teknolojinin imkânlarıyla nasıl fırsata çevrilebileceğini araştırmışlardır. Üniversitelerin kapanmasıyla yarıda kalan ÖU alan ÖEÖ adayları ile okullarının kapanmasından sonra eğitim öğretimden kopan özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerini bir araya getiren çalışma aile işbirliğiyle sunulan bireysel öğretimin faydalarından bahsetmektedir. Üç öğretmen adayı ve dört özel gereksinimli birey ve aileleri çalışmanın katılımcılarıdır. Öğretmen adayları eşleştirildikleri öğrencilerle haftada iki ila beş ders yapmışlardır. Ailelerin özel eğitimde vazgeçilmez paydaşlar olarak bu süreçte de yer aldıkları ve gerektiğinde yönergeleri yerine getirmede çocuklarına yardımcı oldukları, gerektiğinde de çocukları hakkında bilgiler sundukları görülmektedir. Öğretmen adayları ise süreç boyunca uygulamadan sorumlu öğretim üyeleriyle çevrimiçi toplantılar ve tuttıkları günlükler aracılığıyla iletişim halinde olmuşlardır. Yazarların çalışmanın bütün katılımcıları ile yaptıkları görüşmeler gösteriyor ki teknoloji yardımıyla, yaşanan kriz anı fırsata dönüştürülmüş, öğretmen adayları uzaktan da olsa uygulama fırsatı bulmuş, özel gereksinimli öğrenciler yeni beceriler edinmiş ve aileler bu bireyselleştirilmiş öğretim sürecinde hem iki taraf arasında kolaylaştırıcı olmuş hem de süreci faydalı bulmuşlardır.

Ayvazo ve diğerleri (2021), çalışmalarında İsrail'in ÖEÖ yetiştirme sistemlerini ortaya koyup çağın bir gereği olarak ÖU'nun teknoloji destekli uygulamalarla geliştirilmesini ve desteklenmesini ele almışlardır. Araştırmacılar Covid 19 salgınıyla bir zorunluluk halini alan teknoloji destekli öğretmen eğitimi için farklı uygulamalar önermişlerdir. Pedagojik koçluk olarak isimlendirdikleri bir uygulamadan söz eden araştırmacılar, alan uzmanı bir öğretmenin bir özel eğitim öğretmenin sahip olması gereken mesleki donanımından duygusal desteğe kadar hemen her konuda öğretmen adayına koçluk edildiğini vurgulamaktadırlar. Bu koçluk eğitiminin teknolojinin gelişimi ve zorunlu salgın süreci kapanmalarından sonra teknoloji yoluyla farklı biçimlerde öğretmen eğitiminde kullanımının ÖU'nun kalitesini artıracığı ifade edilmektedir. Araştırmacılar çevrimiçi eğitimin, uzaktan gözlem ve performans geri bildiriminin, aynı mesleği icra eden meslek insanlarının benzer deneyimlerini, sorun ve çözümlerini paylaştıkları uygulama topluluklarının (facebook benzeri) ÖU için kullanılabilecek biçimler olduğunu dile getirmektedirler.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2020), özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin Covid 19 Salgını sürecinde ÖU ve Okul ve Kurum Deneyimi derslerine dayalı deneyimlerini incelemişlerdir. Okul ve Kurum Deneyimi dersini alan 6 üçüncü sınıf öğrencisi ve ÖU dersini

alan 3 dördüncü sınıf öğrencisi çalışmanın katılımcılarından. Veriler çalışma için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının sürecin başında uzaktan eğitimle sürdürülen dersler için kimlerin nasıl sorumlulukları olacağı, stajın nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin kaygı duyduklarını ortaya koymuştur. Salgın sürecinde uzaktan eğitimde iletişim sınırlılıkları, kendilerinin ve akademik personelin teknoloji deneyimlerinin yetersiz olması, mobil cihaz ve internet erişiminin yetersiz olması öğrencilerin ifade ettikleri sorunlardır. Öğretmen adayları uzaktan eğitimin teorik derslere yönelik beklentileri karşılayabildiğini ifade etmiş ancak uygulamalı dersler için düzenlemelere, öğretmen yetiştirmede dijital dönüşümlere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Terzioğlu ve Yıkılmış (2022), özel eğitim öğretmenliği programına Covid 19 salgını sürecinde devam eden öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya bir üniversitenin özel eğitim öğretmenliği programına devam eden 10 öğretmen adayı katılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması araştırma deseni olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada aday öğretmenlere; uzaktan eğitim süreci, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre avantaj ve dezavantajları, uzaktan eğitim sürecinde derse devam, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen teorik dersler, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen uygulamalı dersler, sınavlar, derse katılım, öğretim elemanı ile iletişim, süreçte karşılaşılan problemler, uzaktan eğitimin etkililiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Genel bulgular öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili bulmadıkları şeklindedir. Öğretmen adayları sınıf arkadaşları ve öğretim elemanları ile etkileşimlerinin sınırlı kaldığını, derslere devamsızlığın fazla olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde yürütülen teorik derslere dikkatlerini veremediklerini, slayt ve kitaplar dışında farklı kaynaklar kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Uygulamalı dersler konusundaki görüşleri sorulduğunda ise öğretmen adayları ÖU dersine değinmişlerdir. Bu bağlamda ÖU'nun verimli geçmediğini ifade etmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplamak amacıyla kullanılan araçlar, veri toplama yöntemi ile verilerin analiz biçimleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel araştırma modellerinden olan tarama araştırmasının kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Tarama araştırmaları araştırma konusuna yönelik mevcut durumun betimlenmesi amacını taşırlar. Burada araştırma konusuna dair herhangi bir manipülasyon söz konusu değildir. Mevcut durum olduğu gibi ortaya konur (Karasar, 2015) Tarama araştırmalarında geniş kitlelerden veri toplanarak genelleme yapmak hedeflenir. Tarama araştırmaları kesitsel, boylamsal, geçmişe dönük ve anlık tarama araştırmaları olarak dört başlıkta incelenmektedir. Bu araştırmada anlık tarama türünde tarama araştırması kullanılmıştır. Anlık tarama araştırmaları, belli bir zamanda var olan durumun mevcut haliyle betimlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırma, ÖU'yu yüz yüze eğitim yolu ile tamamlayan ÖEÖ'ler ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yolu ile tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin betimlenmesini amaçladığından anlık tarama araştırması türü kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye'de bulunan özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun ÖEÖ'ler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak zaman, maliyet vb. sebeplerle mümkün olmadığından örnekleme yoluyla araştırmanın katılımcılarından veriler toplanmıştır. Örnekleme yöntemi olarak tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi seçilmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi, araştırmanın ilgilendiği belirli alt grupların özelliklerinin gösterilmesi, betimlenmesi ve bunların arasında karşılaştırmalara imkân tanıyan bir yöntemdir. Tabakalı amaçsal örnekleme yönteminde tabakalarda bulunan uç durumlarla veya kolay yolla ulaşılan katılımcılarla çalışılır. Tabakalı amaçsal örnekleme yönteminde örneklemin evrendeki oranı dikkate alınmaz, her tabakadan sabit sayıda katılımcı seçilebilir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu araştırmada tabakalı amaçsal örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi araştırmanın katılımcılarının ÖU'yu yüz yüze tamamlayan ÖEÖ'ler ve 2020-2021 eğitim

öğretim yılında Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'ler olmak üzere iki tabakadan oluşmasıdır.

Örnekleme yönteminin belirlenmesinin ardından araştırmanın iki veri toplama aracı olan araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği katılımcılara çevrimiçi yolla ulaştırılmıştır. ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ve uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4

ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan Katılımcıların Özellikleri

Değişkenler	Alt boyut	n	Yüzde%
Cinsiyet	Kadın	59	54,6
	Erkek	49	45,4
Yaş	22-25 yaş	10	9,3
	26-29 yaş	33	30,6
	30-33 yaş	21	19,4
	34 yaş ve üzeri	44	40,7
	Diğer	18	16,7
Çalışılan Yetersizlik Türü	Otizm spektrum bozukluğu	37	34,3
	Zihin yetersizliği	65	60,2
	Diğer	6	5,6
Toplam		108	100,0

Araştırmaya yüz yüze eğitim yoluyla ÖU'yu tamamlayan 108 ÖEÖ katılmıştır. Yüz yüze eğitim yoluyla ÖU'yu tamamlayan katılımcıların %54,6'sı kadın, %45,4'ü erkektir. Katılımcıların %9,3'ü 22-25 , %30,6'sı 26-29, %19,4'ü 30-33 yaş aralığında, %40,7'si ise 34 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %34,3'ü otizm spektrum bozukluğu, %60,2'si zihin yetersizliği ve %5,6'sı da diğer yetersizlik türlerinde çalışmaktadır.

ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan Katılımcıların Özellikleri*

Değişkenler	Alt boyut	n	Yüzde%
Cinsiyet	Kadın	65	60,2
	Erkek	43	39,8
Yaş	22-25 yaş	65	60,2
	26-29 yaş	21	19,4
	30-33 yaş	15	13,9
	34 yaş ve üzeri	7	6,5
Çalışılan Yetersizlik Türü	Otizm spekturm bozukluğu	43	39,8
	Zihin yetersizliği	54	50,0
	Diğer	11	10,2
Toplam		108	100,0

Araştırmaya uzaktan eğitim yoluyla ÖU'yu tamamlayan 108 ÖEÖ katılmıştır. ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan katılımcıların %60,2'si kadın, %39,8'i erkektir. Katılımcıların %60,2'si 22-25, %19,4'ü 26-29, %13,9'u 30-33 yaş aralığındayken %6,5'i 34 yaş ve üzerindedir. Diğer taraftan katılımcıların %39,8'i otizm spekturm bozukluğu, %50'si zihin yetersizliği ve %10,2'si diğer tür yetersizliği olan öğrenciler ile çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (Ek 1) ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (Ek 2) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcıların yaş, cinsiyet, çalıştıkları yetersizlik türüne ait sorulardan oluşmaktadır. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ) ise Gerez Cantimer (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Katılımcılar maddelerin her biri için, o maddedeki ifadeyi ne düzeyde yapabileceklerine dair görüşlerini 1'den (Kesinlikle katılmıyorum) 5'e kadar (Kesinlikle katılıyorum) işaretlemeler ile belirtirler. Ölçek tek boyutludur ve bireysel farklılıklar, öğrenci katılımı, akademik gelişim, öğretim stratejileri, aile katılımı, sınıf yönetimi, planlama ve öğrenmeyi geliştirme ile ilgili ifadeler içeren 55 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 275, en düşük puan ise 55'tir.

Ölçek geliştirme sürecinde 464 alan mezunu özel eğitim öğretmeninden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analizi ve (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. AFA sonucu ölçekten tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri 0.528 ile 0.807 arasında değişmekteyken açıklanan toplam varyans %50.316 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon ile madde kalan korelasyon değerleri yeterli düzeyde ve tüm maddeleri ayırt edicidir. Ölçeğin 55 maddelik son halinin de yeterli uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm bunlar ölçeğin kullanılabilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizler sonucunda ise bütün iç tutarlılık katsayıları 0.80 değerinden büyük bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulanan test-tekrar test yöntemi ile de iki uygulama arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak ÖEÖ-MÖAÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Google Form aracılığıyla dijital platformlar üzerinden paylaşılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci etik kurul onayının ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izninin alınması süreci ile birlikte yaklaşık dokuz ay sürmüştür. Ölçeğin katılımcılara ulaştırılması ve verilerin toplanması süreci ise yaklaşık üç ay sürmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler %95 güven düzeyinde SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadaki ÖU'yu "Yüzyüze" ve "Uzaktan Eğitimle" tamamlayan her bir katılımcının demografik özelliklerinin belirlenmesi için "Frekans Analizleri" yapılmıştır. Araştırmadaki ölçümlere ait dağılımların belirlenmesi için "Merkezi Eğilim Ölçümleri" ve "Basıklık-Çarpıklık" değerleri incelenmiş, çarpıklık ile basıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010). Verilerin dağılımın normal olması sonucu, 2'li grupların karşılaştırılmasında "Bağımsız Örneklem T-Testi", ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında "Tek Yönlü Anova" Testi yapılmıştır. Likert yapılı ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için "Cronbach's Alpha" analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizine ait değerler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6*ÖEÖ-MÖAÖ'nün Güvenirlik Analizine Ait Değerler*

Ölçek	Cronbach's Aplha
Mesleki Öz Yeterlilik	0,983

ÖEÖ-MÖAÖ'nün güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. (Cronbach's alpha = 0,983).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesine ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Ölçek	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	\bar{X}	s.s.	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Öz Yeterlilik	272,87	2,23	-0,785	-0,600

ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde katılımcıların mesleki özyeterlilik algısı toplam puanlarının ($\bar{x}=272,87$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algı düzeylerinin çok yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

4.2. ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesine ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçek	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	\bar{X}	s.s.	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Öz Yeterlilik	250,33	25,51	-1,399	1,839

ÖÜ'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde katılımcıların mesleki özyeterlilik algısı toplam puanlarının ($\bar{x}=250,33$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre ÖÜ'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

4.3. ÖÜ'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular

ÖÜ'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye İlişkin Anova Testi bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

ÖÜ'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları

Ölçek	Yaş	n	\bar{X}	s.s	F	p
Mesleki Özyeterlilik	22-25 yaş	10	272,30	2,21	1,463	0,229
	26-29 yaş	33	272,42	2,36		
	30-33 yaş	21	272,81	2,58		
	34 yaş ve üzeri	44	273,39	1,91		

ÖÜ'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan Anova Testi sonucunda, mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

4.4. ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular

ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Anova Testi bulguları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları

Ölçek	Yaş	n	\bar{X}	s.s	F	p
Mesleki Özyeterlilik	22-25 yaş	65	246,82	27,95	1,325	0,270
	26-29 yaş	21	255,57	19,74		
	30-33 yaş	15	252,33	24,49		
	34 yaş ve üzeri	7	263,00	12,15		

ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan Anova Testi sonucunda, mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

4.5. ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular

ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Anova Testi bulguları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları

Ölçek	Yetersizlik Türü	n	\bar{X}	s.s	F	p
Mesleki Özyeterlilik	Otizm spektrum...	37	272,75	2,15	0,424	0,655
	Zihin yetersizliği	65	272,87	2,30		
	Diğer	6	273,66	2,16		

ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan Anova Testi sonucunda, mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

4.6. ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular

ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Anova Testi Bulguları Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12

ÖU'yu Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algılarının Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Anova Testi Bulguları

Ölçek	Yetersizlik Türü	n	\bar{X}	s.s	F	p
Mesleki Özyeterlilik	Otizm spektrum...	43	253,23	22,20	1,268	0,286
	Zihin yetersizliği	54	250,22	25,46		
	Diğer	11	239,55	35,99		

ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan Anova Testi sonucunda, mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

4.7. ÖU'yu Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeyleri İle 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Covid 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlayan ÖEÖ'lerin Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Bulgular

ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin T-Testi bulguları tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13

Katılımcıların ÖU'yu Tamamlama Biçimlerine Göre Mesleki Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları

Ölçek	Tamamlama Şekli	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p
Mesleki Özyeterlilik	Uzaktan Eğitim	108	250,33	25,51	-9,149	214	0,000*
	Yüzyüze Eğitim	108	272,87	2,23			

*p<0.05

Katılımcıların ÖU'yu tamamlama biçimlerine göre mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin farklılaşma durumunun belirlenmesi için yapılan T-Testi sonucunda ÖU'yu tamamlama biçimine göre gruplar arasında farklılaşma belirlenmiştir (t=-9.149; p=0.000; p<0.05). ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayanların mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin (\bar{X} =272) uzaktan eğitim yoluyla tamamlayanlara (\bar{X} =250,33) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırmaya katılan, ÖU'yu yüz yüze ve uzaktan eğitim yolu ile alan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerini ve özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bulgular tartışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlamış ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 272,87'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 275 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise bu grubun ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 250,33 olduğu görülmektedir. Bu veri de ÖU'yu uzaktan eğitim yolu ile alan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu izlenimi vermektedir.

Özyeterlilik algı düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenci ve veliler ile iletişimi daha etkilidir. Öğrencilerin öğrenmesine daha fazla odaklı ve buna yönelik olarak öğretim stratejileri geliştirmeye eğilimlidirler (Kılınç vd., 2020), yeni öğretim stratejilerini tercih etme ihtimalleri daha yüksek, hata yapan öğrencileri yargılama ihtimalleri daha düşüktür (Tschannen Moran vd., 1998). Özyeterlilik algısı yüksek öğretmenler mesleki strese karşı daha dayanıklı, mesleklerine daha bağlıdır ve öğretmenlerin mesleki doyumları daha fazladır (Schwarzer vd., 2000). Tüm bunlar göz önüne alındığında araştırmanın her iki katılımcı grubunun da özyeterlilik algısının yüksek düzeyde olması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte özyeterlilik algısı; somut koşullardan ziyade kişinin kendi yeterliğine dair öznel algısını, kişinin doğru olduğuna inandığı şeyi ifade eder. İnsanlar genellikle yeterliliklerine dair gerçekte olduğundan daha yüksek ya da daha düşük inanca sahip olabilmektedirler (Bandura, 1995; akt. Gerez Cantimer, 2015; Gibbs, 2002; Yılmaz vd., 2004). Dolayısıyla bu bulguyu, özyeterlilik algısının kişinin öznel algısına dayandığı gerçeğinden hareketle değerlendirmek de konunun farklı bir boyutu olarak göz önünde bulundurulabilir.

Çalışmanın bulguları ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerini incelemeyi amaçlayan birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir: Antoniou ve diğerleri (2017), 200 ÖEÖ'nün katıldığı araştırmada ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Dimitrios ve arkadaşlarının (2020) 106 ÖEÖ ile yaptığı araştırma da yine ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Erten Akdoğan'ın (2009) ÖEÖ'lerin özyeterlilik algıları ve stres düzeylerini incelediği araştırmada 91 katılımcıdan toplanan veriler de ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. 2017 yılında (Gerez Cantimer vd.) 259 ÖEÖ'nün katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada da katılımcıların özyeterlilik algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış ve algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak Tarakçı ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan araştırmaya bakıldığında ise özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının özyeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmış ve en yüksek özyeterlilik algı düzeyine sahip meslek elemanlarının ÖEÖ'ler olduğu ortaya konmuştur. Ozcan ve Uzunboylu (2017) ise ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarını incelemeyi amaçladıkları çalışmada yukarıdaki araştırma bulgularından farklı olarak, ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çalışmanın bulguları, ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla ve uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algılarının yaşa göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu Gerez Cantimer (2015), Yavuz (2020) ve Antoniou ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Dere Çiftçi (2015) de özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki yetkinlik ölçek puanlarının yaşa göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) yaptıkları araştırmalarda ÖEÖ'lerin oyun öğretimi özyeterlilik algı düzeylerinin, Aksu (2022) ÖEÖ'lerin ve sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme özyeterlilik algı düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Gerez Cantimer (2015) bu farklılaşmama durumunu mesleki deneyimin yaştan bağımsız gelişebileceği durumu ile açıklarken Yavuz (2020), bu durumu genç öğretmenlerin deneyimli öğretmenleri gözlemesi sonucu deneyimin kazanılmış olabileceği ile açıklamaktadır. Özyeterliliğin kaynakları doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik ve fiziksel durumdur (Bandura, 1994). Araştırmanın yaş grupları arasında farklılık olmadığı bulgusunu bu noktada dolaylı deneyimler ile açıklamak mümkündür. Bununla birlikte özyeterliliğin yaşa göre farklılaşma

gösterdiği çalışmalar da alan yazında mevcuttur. Dimitrios ve arkadaşları (2020) daha büyük yaştaki ÖEÖ'lerin özyeterliliklerinin genç yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla ve uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre iki grup için de bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde; Yavuz (2020), Karahan ve Uyanık Balat (2011) ile Gerez Cantimer ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulgularının bu sonuçları desteklediği görülmektedir. Benzer biçimde Kaner (2010) özel eğitime ihtiyacı olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yetkinlik inançlarını ve bu inançların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelediği araştırmada öğretmenlerin öz yetkinlik inançlarının çalıştıkları öğrenci türüne göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılık göstermemesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Zira hem bu çalışmanın bulguları hem de bu çalışmanın bulgularını destekleyen bulgulara sahip araştırmalar ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek olması ve aynı zamanda özyeterlilik algı düzeyinin çalışılan yetersizlik türüne göre değişmemesi öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre gerçekleştirecekleri şeklinde yorumlamak mümkündür (Balcı, 2014). Netice itibariyle öğretmenin, öğrenciye öğretim sunarken bir yetersizlik türünde kendini yeterli görüp diğer yetersizlik türüne sahip öğrenciyi ihmal etme olasılığının azalacağını düşünmek mümkündür.

Çalışmanın son bulgusu ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri ile ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin farklılık gösterdiği yönündedir. ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerinin, ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde birebir bu araştırma bulgusuna yönelik çalışmalar olmadığı görülmüştür. Ancak bu bulguyu çeşitli açılardan tartışmak mümkündür. Bandura (1977) özyeterlilik kaynaklarının doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal ve fizyolojik durum olduğunu ifade etmektedir. Doğrudan deneyimler, özyeterlilik inancının oluşmasında en etkili kaynaktır (Bandura 1997; aktaran Alan, 2021). Doğrudan deneyim, kişinin bir işi doğrudan yapması olarak tanımlanabilir. Özyeterlilik algısı başarılı deneyimlerden olumlu olarak etkilenirken aksi hallerde özellikle belli bir duruma yönelik

henüz özyeterlilik algısı gelişmemiş kişilerin özyeterlilik algısı bundan olumsuz etkilenecektir (Demirci, 2021). Bu bilgi öğretmen yetiştirme bağlamında ele alındığında ÖU'nun doğrudan deneyim için fırsat sunduğunu ve öğretmen özyeterlilik inanç düzeyini etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Alanyazında doğrudan araştırma konusunun ele alındığı çalışmalara rastlanmıyorsa da araştırma konusu ile paralellik gösteren çeşitli araştırmalarla da bu bulguyu tartışmak mümkün: Terzioğlu ve Yıkılmış'ın (2022), özel eğitim öğretmenliği programına Covid 19 Salgını sürecinde devam eden öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmen adayları ÖU dersinin verimli geçmediğini ifade etmişlerdir. Farklı öğretmenlik programlarına devam eden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Kalkan ve Yıldız (2022), okul öncesi öğretmen adaylarının Covid 19 Salgını sürecinde yürütülen ÖU dersine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının uygulama yapamadıkları için kendilerini yetersiz gördüklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Can (2022), ilahiyat fakültesi son sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada Covid 19 Salgını sürecinde yürütülen ÖU'ya yönelik öğretmen adaylarının deneyimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmen adaylarının salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen ÖU'yu yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Güven ve Uçar (2021), Covid 19 Salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim ve ÖU'ya yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlamışlar ve öğretmen adaylarının, ÖU'nun uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinin deneyim bakımından eksikliğe sebep olacağını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dvivedi ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırma ise salgın sürecinde çevrimiçi, çevrimdışı ve karma (hibrit) eğitim yoluyla ÖU'yu uzaktan eğitimle yürüten farklı öğretmen yetiştirme kurumlarından öğretmen adaylarının bakış açılarıyla süreci betimlemeyi amaçlamışlar ve öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştiremediklerini, bunun ilerde meslek hayatlarında olumsuz yansımaları olacağını ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularını destekleyen bir diğer çalışmada Moyo (2020), Covid 19 Salgını sonrası çevrimiçi olarak sürdürülen ÖU'yu, bir eğitim fakültesinde öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin bir tartışma platformu üzerinden değerlendirmelerini incelemiştir. Öğretim üyelerinin değerlendirmeleri de öğretmen adaylarıyla paralellik göstermiş ve öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının çevrimiçi etkinliklerle yeterli deneyim kazanamadıklarını, çevrimiçi olarak gerçekleştirilen öğretmenlik deneyiminin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını ifade etmişlerdir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı ÖU'yu yüz yüze eğitim yolu ile tamamlayan ÖEÖ'lerin ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ÖU'yu Covid 19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yolu ile tamamlayan ÖEÖ'lerin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla birlikte bahsi geçen iki grup için özyeterlilik algısının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Bulgular, öğretmenlik uygulamasını yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlik uygulamasını yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algılarının yaşa ve çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında ise herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeyleri incelendiğinde uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı grubun özyeterlilik algı düzeyinin yaşa ve çalıştıkları yetersizlik türüne göre farklılaşmadığı da ortaya konmuştur. ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek olması bulgusu alanyazında birçok çalışma ile daha önce de ortaya konmuştur (Antoniou, 2017; Dimitrios, 2020; Erten Akdoğan, 2009; Gerez Cantimer vd., 2017; Tarakçı, 2012). Özyeterlilik algı düzeyi yüksek öğretmenlerin iyi bir öğrenme öğretme süreci yaşayacağı göz önünde bulundurulduğunda bu bulguyu olumlu değerlendirmek mümkündür.

Araştırmanın son bulgusu, ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeyleri ile ÖO'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerin özyeterlilik algı düzeyinin ÖU'yu yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayanların lehine anlamlı derecede farklılık göstermesidir. ÖU'nun öğretmen yetiştirme sürecindeki önemi göz önüne alındığında bu bulgu önem arz etmekte ve ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lere yönelik hizmetiçi eğitimler ile bu düzeyin yükseltilmesi gerekliliğinin ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler: 1) ÖU dersinin özü yüz yüze uygulamaya dayansa da Covid 19 Salgını insan yaşamının dinamik ve birçok farklı etkiye açık olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte günümüzde dijital teknoloji insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak ÖU dersinin yürütülmesi yüz yüze eğitim temelli olarak uzaktan eğitimin de entegre edilmesiyle üniversitelerde dersin içeriğinde günümüz koşullarına uyumlu hale getirme çalışmaları yapılabilir.

2) Araştırma bulguları, ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algı düzeylerinin yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayanlara göre anlamlı derecede farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan öğretmenlerin mesleki becerilerini destekleyici ve geliştirici hizmet içi eğitimler verilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: 1) Bu çalışmada ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenleriyle yüz yüze eğitim yoluyla yürüten özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmasına karşın iki grubun da özyeterlilik algı düzeylerinin yeterli olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin kendileriyle ilgili algılarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi performansları gözlemlenerek ve görüşmeler yapılarak araştırma bulguları ile gerçekte var olan durumun karşılaştırması yapılabilir.

2) Bu çalışmada ulaşılan ÖEÖ sayısı sınırlıdır. Daha geniş örneklem gruplarıyla benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3) Bu araştırma nicel olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarından küçük bir gruba ulaşılarak nitel bir araştırma yoluyla araştırma bulguları derinleştirilebilir.

4) ÖU'yu uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan ÖEÖ'lerden çalışma grubu ve karşılaştırma grubu olarak iki grup oluşturulup çalışma grubuna kurslar ve seminerler yoluyla eğitimler sunulabilir. Ardından iki grubun özyeterlilik algı düzeyleri arasında karşılaştırma yapılabilir.

Kaynakça

Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585>

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 92-97.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11231/134140>' den alınmıştır.

Akça, O. (2006). *SAU uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Aksu, A. (2022). *Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ölçme değerlendirme alanında öz yeterlik algılarının karşılaştırılması. (Ankara örnekleme)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktürk, A. O., ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 67-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bestdergi/issue/54949/625962>' den alınmıştır.

Akyol, B. ve Yeşilbaş Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye’de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *TEBD*, 19(2), 904-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.919484>

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/56310/711904>' den alınmıştır.

Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 622-635. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949508>

Antoniou, A., Geralexis, I. & Charitaki, G. (2017). Special educators’ teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>

Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148>' den alınmıştır.

Ardasheva, Y., Carbonneau, K. J., Roo, A. K., & Wang, Z. (2018). Relationships among prior learning, anxiety, self-efficacy, and science vocabulary learning of middle school students with varied English language proficiency. *Learning and Individual Differences*, 61(1), 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.008>

Arık, F.Ş. (1991). Selçuklular zamanında Anadolu'da veba salgınları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 27-57. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000050

Aslan Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: Çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 753-766. <https://doi.org/10.21666/muefd.975495>

Aslantaş, T. (2019). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye'de bir uygulama. <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf>' den alınmıştır.

Ateş, A. (2009). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(4), 218-221. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16914/176466>' den alınmıştır.

Atik, S., ve Çelik, O.T. (2021). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan öğretimin tarihi ve gelişim süreçleri. H. Demirtaş (Ed.), *Yükseköğretimde uzaktan öğretim içinde* (ss. 29-47). Anı Yayıncılık.

Atila, F. ve Han, F. (2021). Yükseköğretimde uzaktan öğretimde kullanılabilecek modeller ve yazılımlar. H. Demirtaş (Ed.), *Yükseköğretimde uzaktan öğretim içinde* (ss. 243-272). Anı Yayıncılık.

Avcı, E. (2020). Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin karşılaştırılması. M.N. Cızrelioğulları ve R. Kılılı (Editörler), *ECLSS International online conference economics & Social sciences içinde* (ss. 243-249). Kyrenia, Trnc.

Aydın, A. (2016). Eğitim psikolojisi (14. Baskı). Pegem Akademi.

Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 279-292. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpneU1UWXINZz09>’ den alınmıştır.

Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/855141>’ den alınmıştır.

Ayvazo, S., Inbar Furst, H., & Meadan, H. (2021). Technology-based model to support and enhance field experience in special education training programs in Israel. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 21(9), 15-26. doi:[10.33423/jhetp.v21i9](https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i9)

Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>

Barlow, J., Wright, C., Cullen, L. (2002). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: Preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance & Counseling*. 30(1). 37-53. <https://doi.org/10.1080/030698880220106500>

Bas, G. (2013). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Educational Science*, 1(1), 63-93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jedus/issue/16124/168706>’ den alınmıştır.

Bayındır, N. (2021). Adayların uzaktan öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma*

Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 6(1), 1-11.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/62308/875192>' den alınmıştır.

Binbaşıoğlu, C. (1995). Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
<https://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/5/index.html#p=223>' den alınmıştır.

Bossolan, D.C. (2022). *Percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado remoto em tempos de pandemia*. Universidade Federal De São Carlos Centro De Educação E Ciências Humanas Curso De Licenciatura Em Letras. Universidade Federal De São Carlos.
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16220/TCC_Danielle%20C.%20Bossolan_v.final.pdf?sequence=1&isAllowed=y' den alınmıştır.

Boz, Y. & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2010.490910>

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446>' den alınmıştır.

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of self-efficacy of middle school science students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
<https://doi.org/10.1002/tea.20131>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri (29.Baskı)*. Pegem Akademi.

Can E. (2022). Covid 19 pandemisi sürecinde yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 459-471. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1118080>

Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17262>' den alınmıştır.

Chesnut, S. R. & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>

Cirit Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33910/375347>' den alınmıştır.

Conderman, G., Morin, J. & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49(3), 5-10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.5-10>

Colin, G. (2002, 12-14 September). *Effective Teaching: Exercising Self-Efficacy and Thought Control of Action*. In Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.

Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., & Bettini, E. (2021). Special educators' working conditions, self-efficacy, and practices use with students with emotional/behavioral disorders. *RASE. Remedial and Special Education*, 42(4), 220-234. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932520924121>

Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N. ve Üstüner, M. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/285376012_Ortaogretim_ogretmenlerinin_oz-yeterlik_algilari ' den alınmıştır.

Çağlar, Ç.(2021). Uzaktan eğitim. H. Demirtaş (Ed.), *Yükseköğretimde uzaktan öğretim* içinde (ss.1-28). Anı Yayıncılık.

Çardak, U. ve Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri . *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin Kuruluşunun 40. Yıl Dönümü Şubat Özel Sayısı* , 323-353 . <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068111>

Çınar, K. ve Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 204-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad/issue/50530/633174>' den alınmıştır.

Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi. M. Akgül, M.U. Çağlayan, E. Derman, A. Özgüt, E. Baranseli, Ş. Özdemir (Ed.), *Türkiye’de İnternet Konferansı bildiriler kitabı* içinde (ss.30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(1). 58-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10991/131525>’ den alınmıştır.

Da Silva, F.M. (2022). *Estágio docente não presencial como atividade pedagógica: dimensões da experiência na UFSC durante a pandemia do SARS-CoV-2*. Universidade Federal De Santa Catarina. Florianópolis/Sc. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234403>’ den alınmıştır.

De Luis, E. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente. *Estudios Sobre Educacion*, 13(1), 207-209. <https://doi.org/10.15581/004.13.25279>

Demirci, F. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dere Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241. doi: 10.13114/MJH.2015111378

Dimopoulou, E. (2016). Self-efficacy and collective efficacy beliefs of teachers of pupils with autism in the UK, [Phd Thesis], College of Business, Arts and Social Sciences Department of Education Brunel University.

Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies* 7(4), 150-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>

Dwivedi, S., Kaur, N., Dwivedi, S., & Mishra, A. (2022). Internship during covid 19 pandemic: Experiences of stakeholders of teacher training institutions. *Xi'an Shiyou Daxue Xuebao (Ziran Kexue Ban)/Journal of Xi'an Shiyou University*, 65 (7), 79-99. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/HPF64>

Ergüney, M. (2017). *İnternet yoluyla uzaktan eğitim uygulamaları: sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2016). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241499>' den alınmıştır.

Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265 . <https://doi.org/10.37217/tebd.683250>

Eti, İ., ve Karaduman, B. (2020). Covid 19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 635-656. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238>

Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom organization conceptualisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70 – 84. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941143>

Fyle, C.O. (2013, June 16-19). *Teacher Education MOOCs for Developing World Contexts: Issues and Design Considerations*. Sixth International Conference of MIT's Learning International Networks Consortium (LINC), Cambridge, Massachusetts.

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3). 313-321. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34.yucel_gelisli..pdf' den alınmıştır.

Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000124

Gerez Cantimer, G., Şengül, S., ve Akçin, N. (2017). Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre

incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 694-716. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3995>' den alınmıştır.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47957/606765> 'den alınmıştır.

Gönüldaş, H. ve Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-780851>

Güleç Aslan, Y. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22601/241479>' den alınmıştır.

Güneş, A. M., ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/27928/296808>' den alınmıştır.

Gürer, M.D. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri. E. Tekinarslan ve M.D. Gürer (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme* içinde (ss. 3-27).

Güven, S. ve Uçar, M., (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183. <https://doi.org/10.26809/joa.6.3.08>

Hara, N. & Kling, R. (2000). Student distress in a web-based distance education course. *Information, Communication and Society*, 3(4), 557-579. <https://doi.org/10.1080/13691180010002297>

Henson, R. K. (2001). The Effects of Participation in Teacher Research on Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

Ibigbami, O., Adeniyi, Y., Omigbodun, O., Ani, C., (2020). The effect of training on functional behavioural analysis on teacher self-efficacy among special education teachers in Osun State, Southwestern Nigeria. *International Journal of Special Education*, 35(2), 73-82. <https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.15>

Ibitoye, H.O., Oyeumi, A. & Sanni, O.B (2012). Job satisfaction and self-efficacy as correlates of job commitment of special education teachers in Oyo State. *Journal of Education and Practice*, 9(3). 95-103. <https://core.ac.uk/download/pdf/234633542.pdf>' den alınmıştır.

İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim (5. Baskı)*. Pegem Akademi.

Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/53891/713456>' den alınmıştır.

Kalkan, M., ve Yıldız, E. (2022). COVID-19 pandemisi sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejte/issue/69452/975804>' den alınmıştır.

Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001196

Kansu, A. F. ve Hızlı Sayar, G. (2018). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Etkileşim*, (1), 78-89. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2018.1.11>

Karahan, Ş. Ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11114/132886>' den alınmıştır.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6(1), 29-41. http://libra.anadolu.edu.tr/makaleler/ef1996_6_1/115485.pdf’ den alınmıştır.

Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., ve Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8966>

Kırcı, A. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının salgın dönemindeki uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde Türkçe dersi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 125-142. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073857>

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 0(21), 73-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/issue/22159/238064>’ den alınmıştır.

Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 0(12), 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNd01qQXdNQT09>’ den alınmıştır.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26137/275278>’ den alınmıştır.

Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 0(30), 84-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010>

la Velle, L and Newman, S and Montgomery, C., & Hyatt, D (2020) Initial Teacher Education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4). <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>

Lynd, M.(2005). *Fast-Track Teacher Training: Models For Consideration For Southern Sudan*. https://people.umass.edu/educ870/teacher_education/Documents/Lynd%20-%20Fast-track%20Southern%20Sudan.pdf’ den alınmıştır.

MEB, (2018). Uygulama öğrencilerinin milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668>’ den alınmıştır.

MEB (2020a). <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>’ den alınmıştır.

MEB (2020b). <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>’ den alınmıştır.

MEB (2021). Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, (2767-Ek). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/03181211_OYGYRETMENLIYK_UYGULAMASI YOYNERGE 2021 EYLUYL EK.pdf’ den alınmıştır.

McDevitt, S. E., & Mello, M. P. (2021). From crisis to opportunity: Family partnerships with special education preservice teachers in remote practicum during the covid-19 school closures. *School Community Journal*, 31(2), 325-346. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323067.pdf>’ den alınmıştır.

Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: Vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*, 31(4), 571–592. <https://doi.org/10.1080/09500690701744611>

Moore, J.L., Dickson Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14 (2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

Morrison, A. & Sepulveda Escobar, P. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>

Moyo, N. (2020). COVID-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: rethinking the ‘new normal’ in quality assurance for teacher certification, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(12), 1-10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702>

Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers’ beliefs and behaviours: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100408.pdf>’ den alınmıştır.

Niemi, H. and Jakku Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In Vogrinc, J. and Zuljan, M.V. (Eds.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp.33-50). Faculty of Education: Ljubljana; The National School of Leadership and Education: Kranj.

Nizam, F. (11-13 Şubat 2004). *Eğitim-öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları*. KATÜ Akademik Bilişim Konferansında sunuldu, Trabzon.

Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri, *E-prints in Library and Information Science*, 17(1), 22-36. https://www.researchgate.net/publication/28805367_Internet_Tabanli_Uzaktan_Egitim_ve_Bilgi_ve_Belge_Yonetimi’ den alınmıştır.

Ozcan, D. ve Uzunboylu, H. (2017). Determination of educational needs and self-efficacy perceptions of special education teachers. *Cypriot Journal of Educational Science*. 12(4), 228–243. <https://doi.org/10.18844/cjes.v12i4.2903>

Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (27 Kasım 2014). *Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı*. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansında sunuldu, İzmir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf 'den alınmıştır.

Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N.(2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.274303>

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin koronavirüs (COVID19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3669-3688. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44410>

Reichenberg, M. & Lofgren, K. (2019). On the relationship between Swedish special educators' work absenteeism, job satisfaction, and self-efficacy for inclusive education. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 615-627. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/624> 'den alınmıştır.

Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>

Sağlık Bakanlığı. (2022). Covid-19 bilgilendirme platformu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html#>'den alınmıştır.

Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 0(2), 1-8. https://www.academia.edu/43017450/Secret_finland_s_success_educating_teachers 'den alınmıştır.

Sakarya Maden, S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın kuzey ren Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirim süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 73-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30214/326150>' den alınmıştır.

Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D. Matthies, J., Di lorio, C., Montey S., Rowe, S. & Puddy, G. (2020). The practicum experience during covid19 – supporting initial teacher education student's practicum experience through a simulated classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28, 329-339. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216244/> 'den alınmıştır.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13(3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/10615800008549268>

Sciuchetti, M. B., & Yssel, N. (2019). The Development of Preservice Teachers' Self-Efficacy for Classroom and Behavior Management Across Multiple Field Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss6/2>' den alınmıştır.

Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2016). The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005>

Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>

Sel, F. (2018). *İnönü üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İnönü Üniversitesi, Malatya.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Anı Yayıncılık.

Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th ed.). IAP.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Söğüt, M. (2019). *Sosyal bilgiler 5.sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

Sözer, M.A. ve Karakaş, H. (Aralık, 2018). Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarına bir bakış: Türkiye ve OECD ülkeleri örneği. UASEB/2018-01 Kodlu Projenin Sonuç Raporu.

Stern, J. (b.t.). Introduction to online teaching and learning. <http://www.wlac.edu/online/documents/otl.pdf> ‘den alınmıştır.

Şahin, Ç. (2003). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Taktak Ateş, Y.(2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik inançları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F. ve Tarakcı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoter Rehabil.* 23(1), 26-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tfrd/issue/12956/156509>’ den alınmıştır.

Terzioğlu, N.K. ve Yıkılmış, A. (2022). Özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden öğrencilerin covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 693-709. <https://doi.org/10.24315/tred.925629>

Tschannen Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tuchman, E. ve Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560656>

Türkoğlu, R. (2001). *Online eğitim*. <http://www.teknoturk.org/> ‘den alınmıştır.

Urdan, T., & Weggen, C.C. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new frontier. <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf>’ den alınmıştır.

Usta, İ. (2015). *Açıköğretim fakültesi sosyal bilimler önlisans programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *AUAd*, 4(4), 58- 68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/42908/519016>’ den alınmıştır.

Ümmet, D. (2020). *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla pozitif psikoloji*. Pegem Akademi.

Ünlü, E. (2021). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.3-17). Pegem Akademi.

Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407092>’ den alınmıştır.

Vršnik Perše, T., Ivauš Grmek, M., Bratina, T. & Košir, K. (2015). Students’ satisfaction with teaching practice during pre-service teacher education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 159-174. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1557>

Williams, R. (2020). Special education teacher experiences and efficacy during a pandemic (Covid-19) [Master's thesis]. The University of Arizona.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teacher and Teacher Education*, 6(2), 137-148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)

Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 01-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612>

Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1(1), 7-15. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0101.7.16>

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 0(27), 260-267. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-822.html den alınmıştır.

Yılmaz, R.B., Erden, G.E., Özgür Sarıca, B., Akın, M., Yılmaz, Ö., ve Berat, G. (2019). PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi/APJEC*, 2(2), 217-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/51185/574037> den alınmıştır.

YÖK, (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). *Yükseköğretim Kurulu Yayını*, 2007-5. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf den alınmıştır.

YÖK,(2018a). Özel eğitim öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf den alınmıştır.

YÖK,(2018b).Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf den alınmıştır.

YÖK,(2020a). Küresel salgında yeni normalleşme süreci. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/27-kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-rehberi-yayimlandi.pdf>’ den alınmıştır.

YÖK, (2020b). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf’ den alınmıştır.

YÖK,(b.t.). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf ‘den alınmıştır.

Zeybek, G. ve Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990. <https://doi.org/10.33206/mjss.995588>

EKLER**Ek 1****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Oya Altındağ tarafından yüksek lisans tezi kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kurt danışmanlığında yürütülmektedir.

Doldurulacak bu formdan elde edilecek bilgiler gizli kalacak ve araştırma amacıyla kullanılacaktır. Toplanacak veriler toplu olarak değerlendirilecek, kişiye özel analiz veya bireysel bir inceleme yapılmayacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz

- Kadın
- Erkek

Yaşınız

.....

Çalıştığınız yetersizlik türü

Lütfen ağırlıklı olarak çalıştığınız yetersizlik türünü yazınız.

- Zihin yetersizliği
- Otizm spektrum bozukluğu
- Öğrenme güçlüğü
- Görme yetersizliği
- İşitme yetersizliği

Öğretmenlik uygulamasını (staj) 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim yoluyla tamamladım.

- Evet
- Hayır

Ek 2

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ)

Sıra No	SEÇENEKLER					
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerin yapabilmesi hedeflenen davranış değişikliklerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Sınıfta farklı öğretim uyarlamaları yapabilirim.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bireysel öğretim planlarını etkili bir biçimde uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin gerçekleştirdiği ilerlemeleri aileleriyle paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin hedeflenen davranışları öğretim sonunda ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemek için ölçme araçları hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönetebilirim.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilere ders anlatırken zamanı etkin bir biçimde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
9	Sınıf ortamını bozan davranışları ortadan kaldıracak uygun çözüm yolları üretebilirim.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilere müfredat kapsamındaki bilgileri doğru öğretebilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin öğretimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak uygun pekiştiriciler verebilirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilere hedef davranışları kazandırmak zor olsa bile bunun için gereken çabayı gösterebilirim.	1	2	3	4	5
14	Öğrencilere kendi gelişimleri ile ilgili geribildirim verebilirim.	1	2	3	4	5
15	Öğrencileri derse motive etmek için farklı etkinlikler tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilere uygun davranışları için pekiştirici verebilirim.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin düzeylerine uygun becerileri kazandırabilirim.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğretim içeriğini sadeleştirebilirim.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerin kazandıkları olumlu davranışların sürekliliğini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin derse yoğunlaşmadıkları her durumla sabırla mücadele edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre derste farklı motive edici araçlar kullanabilirim.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim materyalleri hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerin seviyelerine göre cevaplayabilecekleri sorular sorabilirim.	1	2	3	4	5
24	Farklı öğretim tekniklerini öğrencilere uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dönüştürülebilir sembollerle pekiştirme (DSP) sistemini uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
26	Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilirim.	1	2	3	4	5

27	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı ölçme araçları kullanabilirim.	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerin derse olan dikkatlerini sürdürmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
29	Ailelere çocuklarının başarılarında önemli bir role sahip olduklarını fark ettirebilirim.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerin farklı beceri, kavram ya da davranışlarının geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
31	Öğretim etkinliklerini öğrencilerin hoşlanacağı şekilde sunabilirim.	1	2	3	4	5
32	Öğrencilerin yeteneklerini gösterebilecekleri ortamlar oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
33	Öğrencilerin öğretimsel hedeflere ulaşmaları için farklı materyaller kullanabilirim.	1	2	3	4	5
34	Aileleri çocuklarının ilerlemeleriyle ilgili bilgilendirebilirim.	1	2	3	4	5
35	Öğretim etkinliklerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
36	Öğrencilerin bireysel farklarına rağmen öğrenmeleri için çaba gösterebilirim.	1	2	3	4	5
37	Öğrenciler arasındaki bireysel farklara göre planlama yapabilirim.	1	2	3	4	5
38	Öğrencileri dersteki öğrenmeleri hakkında bilgilendirebilirim.	1	2	3	4	5
39	Öğrencilerin performans düzeylerini belirlerken yakınlarıyla görüşmeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
40	Öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretim yöntemlerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
41	Öğrencilerin verdikleri yanıtı geribildirim sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
42	Öğrencilerin davranışlarını disiplin etmeyi başarabilirim.	1	2	3	4	5
43	Öğretim tekniklerini öğrenme özelliklerine ve ortama göre bireyselleştirebilirim.	1	2	3	4	5
44	Derste sorun çıkarabilecek öğrenciler için gerekli önlemleri alabilirim.	1	2	3	4	5
45	Öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programındaki amaçlara ulaşıp ulaşamadığını kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
46	Öğrencilerin davranışlarının kalıcılığı için pekiştirme tarifelerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
47	Derslerin ilginç ve keyifli geçmesi için her türlü çabayı gösterebilirim.	1	2	3	4	5
48	Öğrenciler için motive edici öğrenme ortamları oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
49	Kullandığım değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliğini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
50	Öğrencilerin performanslarındaki ilerlemeleri izleyebilirim.	1	2	3	4	5
51	Öğrencilerin gelişimleri için aileleriyle iletişim kurabilirim	1	2	3	4	5
52	Öğrencilerin sorularını onların anlayabilecekleri şekilde açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
53	Öğrencilere kendileri ile ilgili beklentilerimi açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
54	Öğrencilere başarabilecekleri görevler verebilirim.	1	2	3	4	5
55	Öğrencilerde kazanılan olumlu davranışlara süreklilik sağlayabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 3



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ
 25 MART 2022

OTURUM SAYISI
 2022-03

KARAR NO 20: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Oya ALTINDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT'un danışmanlığında yürüteceği "2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Covid-19 Salgını Sebepiyle Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri ile Öğretmenlik Uygulamasını Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Oya ALTINDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT'un danışmanlığında yürüteceği "2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Covid-19 Salgını Sebepiyle Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri ile Öğretmenlik Uygulamasını Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve anket sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriudun YILMAZ
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
 Üye

Prof. Dr. Ayşe OGUZLAR
 Üye

Prof. Dr. Vejdi BILGIN
 Üye

Prof. Dr. Gülşen GÜNGÖR
 Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UGURLU
 Üye

Ek 4



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-55689244
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Oya ALTINDAĞ)

23.08.2022

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890
(2020/2) Sayılı Genelgesi.
b) Strateji Geliştirme Başkanlığının 11.08.2022 tarihli ve E-49614598-605.01-55054406 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Oya ALTINDAĞ'ın "2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında Covid-19 Salgını Sebebiyle Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri ile Öğretmenlik Uygulamasını Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Şükrü YILMAZ
Bakan a.
Genel Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Beşevler Kampüsü A-Blok Yenimahalle/Ankara

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

Telefon No : 0 (312) 413 39 52

Bilgi için: Gölstem SAYIN

E-Posta: oez@meb.gov.tr

Unvan : Öğretmen

Kap Adresi : meb@hs01.ksp.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 204e-a71a-3ac5-b5bf-2de7 kods ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Oya ALTINDAĞ TAŞTAN		
Bildiği Yabancı Diller			
Eğitim Durumu	Başlama-Bitirme		Kurum Adı
Lise	2009-2012		Açık Öğretim Lisesi
Lisans	2014-2018		Anadolu Üniversitesi
Yüksek Lisans	2020-2023		Uludağ Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	Başlama-Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2018	2019	Burgaz Irmak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
2.	2019	2022	Viranşehir Özel Eğitim Uygulama Okulu
3.	2022	-	Ağrı Özel Eğitim Uygulama Okulu
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar	<ul style="list-style-type: none"> - 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi - Matematik Öğretimi Semineri - Cinsel Gelişim ve Mahremiyet Eğitimi Semineri 		
Yayımlar			
Diğer	<ul style="list-style-type: none"> - IVO-ODS Otizm Spektrum Bozukluğu Kapsamli Değerlendirme Uygulamacı Kullanım Sertifikası - ETEÇOM Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı Uygulamacı Kullanım Sertifikası - GOBDÖ-2-TV Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu Bireysel Kullanım Sertifikası 		