

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖZEL YETENEKLİ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLULUK HİSLERİ
İLE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINDA YAŞADIKLARI ZORLUKLARIN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
NURŞİN YARDIMCI**

GAZİANTEP-2022

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖZEL YETENEKLİ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TOPLULUK HİSLERİ
İLE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINDA YAŞADIKLARI ZORLUKLARIN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
NURŞİN YARDIMCI**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. TEVHİDE KARGIN**

GAZİANTEP-2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Özel Yetenekli Ortaöğretim Öğrencilerinin Topluluk Hisleri İle Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Yaşadıkları Zorlukların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 28/07/2022

Nurşin YARDIMCI

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda fikir ve önerileri ile yardımcı olan ve çalışma disiplini ile örnek aldığım Doç. Dr. Nilay KAYHAN'a tüm samimi ve içten duygularıyla teşekkür ederim. Tez çalışmam boyunca bana rehberlik eden ve desteğini esirgemeyen, alana büyük katkıları olan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Tevhide KARGIN'a sonsuz teşekkür ederim. Tezimin yazım aşamasında her danıştığım açık yüreklilikle görüşlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU'na içten duygularıyla teşekkür ederim. Tez yazım süreci boyunca danıştığım her konuda görüşlerini benimle samimiyetle paylaşan, bilgisine ve tecrübesine güvendiğim çok değerli arkadaşım Araş Gör. Halil İbrahim YILDIRIM'a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Çalışmamın izin alma ve uygulama aşamalarında HKÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü çalışanları ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü personeline teşekkür ederim. Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'ün açtığı ilim ve irfan yolunda aklımda ve elimde tuttuğum tek meşale müspet ilim olacaktır. Tezimin her aşamasında emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Alanya, 2022

Nurşin YARDIMCI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi öğrenme zorlukları ile çevrimiçi topluluk hisleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Betimsel araştırma modelinde tasarlanmış araştırmanın örnekleme, 2020-2021 eğitim öğretim yılında çevrimiçi eğitim alan ve ortaöğretim düzeyinde eğitim görmekte olan 842 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aşamasında çevrimiçi öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ölçeği, çevrimiçi öğrenme topluluk hissi ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde çevrimiçi öğrenme zorluk ölçeği ile çevrimiçi topluluk hissi ölçeği arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, normal dağılım varsayımlarının durumuna göre Kruskal Wallis, Mann Whitney U, bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okul türü, özel yetenekli bireylerin tanı aldıkları yetenek alanı ve çevrimiçi eğitimde kullandıkları donanım açısından çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi öğrenme topluluk hissi ölçeğinden aldıkları puanlar normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerde topluluk hissi ölçeğinden aldıkları puanlar sınıf düzeyi, çevrimiçi öğrenmede kullanılan donanım ve Covid-19 öncesi çevrimiçi öğrenme deneyimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerde ise topluluk hissi ölçeğinden aldıkları puanların yalnızca çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel yetenek, özel yetenekli birey, topluluk hissi, çevrimiçi öğrenme.

ABSTRACT

The purpose of this research is to explore the relationship between online learning challenges and online community feelings for students with special talent and normal development in various variables. The example of the research designed in the Betimsel research model consists of 842 students who have been trained online in 2020-2021 academic years and are studying at secondary school level. The data collection phase uses the scale of the challenges experienced by students who have been trained in online learning, the scale of online learning community feeling and the personal information form. The relationship between the online learning challenge scale and the online community sense scale in the analysis of the data has been studied through correlation analysis. The analysis of the data uses descriptive statistics, Kruskal Wallis, Mann Whitney U, standalone sample t-test and ANOVA testing based on the status of normal distribution assumptions. The results of the study have been found to be a significant difference between the school type of students with special talent and normal development, the skill area that special talented individuals are diagnosing, and the hardware that online learning students are using in online training, from the scale of their challenges. The points taken by special talent students on the scale of online learning community feeling have been found to be higher than their normal evolving peers. The points taken from the community sense scale in normal development students differ significantly from the classroom level, the hardware used in online learning and the pre-Covid-19 online learning experience. Special talent students have found that the points from the community scale are significantly different than the number of people they take online courses with.

Key Words: Special training, special talent, special talent, community sense, online learning.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar	x
KISALTMALAR	vii
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Eğitim ve Eğitim Hakkı.....	8
2.2. Uzaktan (Çevrimiçi) Eğitim.....	10
2.2.1. Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları.....	11
2.2.2. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Uygulamalar.....	12
2.2.3. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi.....	13
2.2.4. Çevrimiçi Öğrenme Engelleri.....	13
2.3. Özel Gereksinimli Bireyler.....	16
2.3.1. Özel Yetenekli Bireyler.....	18
2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri.....	19

2.3.3. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Öğretimsel Müdahaleler.....	21
2.3.4. Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları.....	22
2.3.5. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimlerinin Tarihsel Gelişimi.....	23
2.3.5.1. Enderun.....	23
2.3.5.2. 1929 Yılı Kanunu.....	23
2.3.5.3. 1948-1956 Yılında Çıkarılan Kanunlar.....	23
2.3.5.4. 1959 Türdeş Yetenek Grupları.....	23
2.3.5.5. 1962 Fen Lisesi.....	23
2.3.5.6. 1964 Özel Üst Sınıflar.....	23
2.3.5.7. 1970 Anadolu Lisesi.....	24
2.3.5.8. 1989 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi.....	24
2.3.5.9. 1993 Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM).....	24
2.3.6. Türkiye’de Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Eğitim Veren Yaygın ve Örgün Eğitim Kurumları.....	24
2.3.6.1. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (Özel Okul Modeli).....	24
2.3.6.2. Beyazıt İlköğretim Okulu (Zenginleştirme Modeli).....	25
2.3.6.3. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP).....	25
2.4. Topluluk Hissi.....	27
2.4.1. Topluluk Hissi Öğeleri.....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Araştırma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	39
3.3.2. Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği.....	40

3.3.3. Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği.....	41
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular.....	44
4.1.1. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalamalarına Yönelik Bulgular.....	44
4.1.2. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaların Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulgular.....	46
4.1.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Cinsiyet).....	46
4.1.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Cinsiyet).....	48
4.1.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi).....	49
4.1.2.4. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi).....	51
4.1.2.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Okul Türü).....	52
4.1.2.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Okul Türü).....	54
4.1.2.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Yetenek Alanı).....	55
4.1.2.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Gören Kişi Sayısı).....	57

4.1.2.9. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Gören Kişi Sayısı).....	58
4.1.2.10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Alan Kişi Sayısı).....	60
4.1.2.11. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Alan Kişi Sayısı).....	61
4.1.2.12. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar).....	62
4.1.2.13. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar).....	64
4.1.2.14. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Covid-19 Öncesi).....	65
4.1.2.15. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zorluklar Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Covid-19 Öncesi).....	66
4.1.3. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları Anlamlı Şekilde Farklılaşmakta Mıdır.....	68
4.1.4. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulguları.....	70
4.1.4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Cinsiyet).....	70
4.1.4.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Cinsiyet).....	71
4.1.4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi).....	73
4.1.4.4. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi).....	74
4.1.4.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Okul Türü).....	76
4.1.4.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Okul Türü).....	77

4.1.4.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Yetenek Alanı).....	78
4.1.4.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Gören Kişi Sayısı).....	80
4.1.4.9. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Gören Kişi Sayısı).....	81
4.1.4.10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısı).....	83
4.1.4.11. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısı).....	84
4.1.4.12. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar).....	85
4.1.4.13. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hisleri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar).....	87
4.1.4.14. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Covid-19 öncesi).....	88
4.1.4.15. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nde Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Covid-19 öncesi).....	89
4.1.5. Çalışma Gruplarının Her İki Ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği İle Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi) Elde Ettikleri Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	91
4.1.5.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Her İki Ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği İle Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi) Elde Ettikleri Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	91

4.1.5.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Her İki Ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği İle Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi) Elde Ettikleri Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	92
--	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....94

5.1. Sonuçlar.....94

5.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Sonuçlar.....94

5.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Sonuçlar.....94

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Sonuçlar.....97

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Sonuçlar.....97

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Sonuçlar.....99

5.2. Öneriler.....100

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....100

5.2.2. Eğitimcilere-yöneticilere yönelik öneriler.....100

5.2.3. Ailelere yönelik öneriler.....100

KAYNAKÇA.....101

EKLER.....109

Ek 1 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....109

Ek 2 Kişisel Bilgi Formu.....110

Ek 3 Çevrimiçi Öğrenme Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği.....111

Ek 4 Çevrimi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği.....114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Veriler (N=133).....	35
Tablo 3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (N=709).....	37
Tablo 3.3. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Cronbach Alpha Değeri.....	40
Tablo 3.4. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği İstatistikî Verileri.....	40
Tablo 3.5. Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nin Cronbach Alpha.....	41
Tablo 3.6. Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği İstatistikî Verileri.....	41
Tablo 4.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler (NGÖ) ve Özel Yetenekli Öğrencilerin (ÖYÖ) Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel Sonuçları.....	43
Tablo 4.2. NGÖ ve ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.3. Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamalarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.4. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçları.....	45
Tablo 4.5. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.6. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik T Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.7. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Zorluklar Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçları.....	47
Tablo 4.8. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Test Sonuçları.....	48
Tablo 4.9. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney-U testi Sonuçları.....	47

Tablo 4.10. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Yönelik Betimsel Sonuçları.....	48
Tablo 4.11. ÖYÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Test Sonuçları.....	48
Tablo 4.12. ÖYÖ Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 4.13. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçları.....	50
Tablo 4.14. NGÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Test Sonuçları.....	50
Tablo 4.15. NGÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.16. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Okul Türüne Yönelik Betimsel Sonuçları.....	51
Tablo 4.17. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.18. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Test Sonuçları.....	52
Tablo 4.19. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Okul Türüne Yönelik Betimsel Sonuçları.....	53
Tablo 4.20. NGÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.21. NGÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.22. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Yetenek Alanına Yönelik Betimsel Sonuçları.....	54
Tablo 4.23. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.24. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 4.25. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçları.....	56

Tablo 4.26. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4. 27. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.28. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	57
Tablo 4.29. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi.....	57
Tablo 4.30. NGÖ Evde Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi.....	58
Tablo 4.31. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçları.....	58
Tablo 4.32. ÖYÖ Çevrimiçi Ders Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.33. ÖYÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.34. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayılarına Yönelik Betimsel Sonuçları.....	60
Tablo 4.35. NGÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.36. NGÖ Çevrimiçi Ders Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.37. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kullandıkları Donanıma (Tablet/Bilgisayar) Yönelik Betimsel Sonuçları.....	61
Tablo 4.38. ÖYÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.39. ÖYÖ Çevrimiçi Derste Kullandıkları Donanım Yönelik T-Testi Sonuçları.....	62

Tablo 4.40. NGÖ Aldıkları Puanların Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma (Tablet/Bilgisayar) Yönelik Betimsel Sonuçları.....	63
Tablo 4.41. NGÖ Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.42. NGÖ Kullandıkları Donanıma Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.43. ÖYÖ Aldıkları Puanların Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Deneyimine Yönelik Betimsel Sonuçları.....	64
Tablo 4.44. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi.....	64
Tablo 4.45. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.46. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	65
Tablo 4.47. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.48. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.49. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	67
Tablo 4.50. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.51. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.52. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	69
Tablo 4.53. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.54. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik T Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.55. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	70
Tablo 4.56. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Test	

Sonuçları.....	70
Tablo 4.57. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.58. ÖYÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel Sonuçlar.....	71
Tablo 4.59. ÖYÖ Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.60. ÖYÖ Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.61. NGÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel Sonuçlar.....	73
Tablo 4.62. NGÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.63. NGÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.64. NGÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Değişkenlerin Post-Hoc Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 4.65. Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	75
Tablo 4.66. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.67. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.68. NGÖ Okul Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	76
Tablo 4.69. NGÖ Okul Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.70. NGÖ Okul Değişkenine Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.71. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	77
Tablo 4.72. ÖYÖ Yetenek Alanına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçlar.....	78
Tablo 4.73. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.74. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	79
Tablo 4.75. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.76. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.77. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	80

Tablo 4.78. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.79. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.80. ÖYÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	81
Tablo 4.81. ÖYÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.82. ÖYÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları....	82
Tablo 4.83. NGÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayılarına Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	83
Tablo 4.84. NGÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.85. NGÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.86. ÖYÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma İlişkin Betimsel Sonuçlar.....	84
Tablo 4.87. ÖYÖ Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.88. ÖYÖ Çevrimiçi Derste Kullandıkları Donanıma Yönelik T-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.89. NGÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	85
Tablo 4.90. NGÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.91. NGÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.92. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	87
Tablo 4.93. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.94. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	87

Tablo 4.95. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	88
Tablo 4.96. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.97. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.98. ÖYÖ Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	90
Tablo 4.99. ÖYÖ Ölçeklerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Korelasyon Sonuçları.....	90
Tablo 4.100. NGÖ Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Betimsel Sonuçlar.....	91
Tablo 4.101. NGÖ Ölçeklerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Korelasyon Sonuçları	91

KISALTMALAR

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

En genel anlamıyla eğitim, bireylerin yaşantıları yoluyla istendik şekilde davranış değiştirme veya davranış oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 2018; Mengi ve Alpdoğdu, 2020). Eğitim faaliyetlerinin temelinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak ve bazı işleyişleri oluşturmak yer almaktadır (Şişman, 2007; Mengi ve Alpdoğdu, 2020). Bireyin yaşantısında formal eğitimde olduğu gibi doğal yaşam içerisinde gerçekleşen informal eğitimde de amaç bireyin davranışlarının istenilen yönde değişmesini kapsar. Tüm toplumlarda akranlarından farklı gelişim gösteren bireyler bulunmaktadır, Eğitimde bireysel farklılıklara uygun eğitim olanakları oluşturmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağladığı gibi eşit başarı fırsatı da yaratmaktadır. Akranlarından farklı gelişim gösteren bireyler özel gereksinimli bireyler olarak adlandırılmaktadırlar. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde ve sosyal yaşamlarında sahip oldukları farklı gereksinimler bu bireylere yönelik çalışmalara ve araştırmalara olan gereksinimi artırmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin uluslararası ve ulusal literatürde nasıl tanımlandıklarına bakıldığında Dünya Sağlık Örgütü'nün (2010) özel gereksinimli bireyleri tanımlarken sağlık yönünden sınıflamalar yaptığı görülmektedir. Bunlardan Noksanlık; Sağlık açısından değerlendirildiğinde fiziksel, ruhsal yapıda fonksiyon kaybı veya dengesizliği ifade etmektedir. Özürlülük; Noksanlık sonucunda meydana gelen sakatlık veya bir işi yapabilmek becerilerinin kaybedilmesi veya kısıtlanmasıdır. Maluliyet; Sağlık açısından noksanlığın sonucunda özürlülük oluşması durumunda kişinin sosyal ve kültürel yaşamında dezavantajlı duruma gelmesini ifade eder. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu ise 2006 yılında Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme'yi hazırlamıştır. Hazırlanan sözleşme 2008 yılında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu yirmi devletin taraf olmasıyla beraber kabul edilmiştir. Türkiye'de kabul edilen sözleşme 2008 yılında Resmi Gazete'de yayımlanan 5825 sayılı kanun ile yürürlüğe girmiştir. Birleşmiş Milletler'in yayınladığı ve engelli bireyleri de kapsayan kişi hakları bildirgesinde özel gereksinimli bireyler, normal gelişim gösteren bir bireyin kişisel ve sosyal yaşantısında bağımsız yapabileceği becerileri kalıtsal veya sonradan oluşan engel sonucunda yapamayan bireyler olarak açıklamıştır (Koca, 2010).

Türkiye'de 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'a göre özel gereksinimli birey: Zihinsel, fiziksel ve duygusal yetilerinde çeşitli düzeylerde aksaklıkların ve kayıpların oluşması sonucu bireyin toplumdaki diğer bireylerle beraber eşit

koşullarda etkin katılımı gerçekleştiremeyen kişi olarak tanımlamıştır (Engelliler Hakkında Kanun, 2005 Md.3/c). Ayrıca Engelliler Hakkında Kanunu'nda özel gereksinimli bireyler ve ailelerine yönelik hizmet sağlayan kurum ve kuruluşlar ve diğer ilgili birimleri kapsayan maddeler de yer almaktadır. 2000 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018 yılında revize edilerek özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel ihtiyaçları ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve aynı yıl resmi gazetede yayımlanmıştır (MEB, 2018; MEB, 2020). Buna göre özel gereksinimli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında bireysel özellikleri ve yetersizlik türü dikkate alınarak dahil olduğu çevreden ayırmadan ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak şekilde eğitim fırsatları oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bu da özel gereksinimli bireylere yönelik farklı öğretim yöntemlerinden yararlanma imkânı sağlamaktadır. Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretim yöntemleri belirlenirken en az kısıtlayıcı eğitim ortamında kazanımlara uygun öğretim yöntemi seçilmelidir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan pek çok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan biri de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin farklı ortamlarda olmalarına rağmen eğitim ve öğretimin teknoloji ile yürütülmesidir (Mengi ve Alpdoğdu, 2020). Uzaktan eğitim zaman ve mekan konusunda esnek olmasından dolayı tercih edilen bir öğretim yöntemidir. Ayrıca öğrenciye zengin öğrenim içeriği sağlayarak öğrenmeyi zevkli ve kalıcı hale getirmektedir. Kendi içerisinde avantaj ve dezavantajları bulunan uzaktan eğitim, günümüzde pek çok öğrenim kademesinde kullanılabilir. Uzaktan eğitim bazı eğitim kademelerinde destekleyici öğrenim imkânı sağlarken bazen de tek öğrenim yöntemi olarak tercih edilebilmektedir. Yakın zamanda gerçekleşen ve küresel bir salgına dönüşen Covid-19 virüsü yayıldığı tüm ülkelerde yüzyüze eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilemiş ve eğitime bir süre ara verilmesine neden olmuştur. Bu etkilenmeler çeşitli tedbirleri de beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de yüz yüze gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitimle devam ettirilme kararı alınmasıdır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulup geliştirilen uzaktan eğitim uygulaması olan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) ile her öğrenim kademesindeki öğrencilere yönelik eğitim içeriği ve yayınları hazırlanmıştır. EBA'da içerik ve yayın hazırlanan öğrenim kademelerinden biri olan özel eğitim içeriklerinde, öğrencilerin bireysel kazanımlarının yanı sıra ortak beceri ve öğretimler yer almaktadır. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin EBA uygulamasında yayın yapma, içerik paylaşma ve öğrenciyle çevrimiçi ders oluşturma imkanları da bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler ilgi ve kabiliyetleri

ölçüsünde uzaktan eğitim imkanlarından aile desteğiyle yararlanabilmektedirler. Pandeminin başladığı 2019-2020 eğitim öğretim yılında özel eğitim gerektiren özel yetenekli bireyler için uzaktan eğitim biraz daha sınırlayıcı olmaktadır. Çünkü EBA uygulamasının içerisinde yer alan özel eğitim içeriklerinin içinde özel yetenekli öğrencilere yönelik uygulama ve yayınlar yer almamaktadır. Bu durum özel yetenekli bireyleri uzaktan eğitimde devam ettikleri genel eğitim okullarında katıldıkları derslerin dışında becerilerine uygun özel eğitim içeriklerinden yararlanamamalarına, pandeminin neden olduğu sosyal izolasyon ile yüksek kaygı, öfke nöbetleri ve uykusuzluk yaşamalarına neden olmaktadır (Ahmed, Pissarides and Stiglitz, 2020; Öpengin, 2020). MEB pandeminin devam ettiği 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrencilere yönelik video konferans uygulamasını başlatmıştır. Böylece çeşitli bilimsel konularda alan uzmanlarının ve BİLSEM öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere konferans vermesi sağlanmıştır. İlerleyen zamanda EBA uygulamasında özel yeteneklilere yönelik içerikler alan uzmanları tarafından oluşturulmuştur. Son olarak Leana-Taşcılar (2020) tarafından özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik 10 etkinliğin yer aldığı “Covid-19 Günlerinde Üstün Zekalı Çocuklara Destek Aile Kitapçığı” yayınlanmıştır (Öpengin, 2020). Küresel salgına dönüşen Covid-19 sürecinde alternatif eğitim modeli olarak tercih edilen uzaktan eğitimden çeşitli öğretim kademesindeki öğrencilerin yararlanma düzeyleri farklı olabilmektedir. Çevrimiçi eğitimi pandemi sürecinden önce deneyimleyen öğrenciler olduğu gibi çevrimiçi eğitimle ilk kez karşılaşan öğrenciler de olmaktadır. Bu durum uzaktan eğitimde verimliliği ve öğrencilerin derse katılım oranını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi eğitimde kendilerini rahat ve iyi ifade edebilmeleri ve öğretmenle kolay iletişim kurmaları topluluk hissini oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Topluluk hissi, çevrimiçi eğitimde bireylerin geliştirdikleri iletişim sayesinde ihtiyaçlarının giderilmesine ve kendilerini gruba ait hissetmeleri anlamına gelmektedir (Gökçearsan, 2013).

Topluluk hissi, birbirlerinden fiziksel olarak farklı mekanlarda olan bireylerin çevrimiçi ortamda birbirlerine bağlılık ve güven geliştirmelerine dayanmaktadır (İlgaz ve Aşkar, 2009). Pandemi döneminde uzaktan eğitim alan öğrencilerin topluluk hisslerinin oluşmasını etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Yapılan ilgili araştırmalar; öğrencinin yaşı, cinsiyeti, öğrenim düzeyi, okul türü, çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısı, ders saati, uzaktan eğitimde yararlandıkları donanım ve çevrimiçi eğitim deneyimi olup olmaması gibi birçok öğeye göre değişebildiğini göstermektedir. Bu değişkenlerin uzaktan eğitim alan öğrencilerin derse katılım ve verimlilikleri üzerinde etkilerinin araştırılması, uzaktan eğitimde yaşanabilecek

zorlukların giderilmesine yardımcı olacağı gibi farklı durumlarda oluşabilecek güçlüklerle karşı da öngörü sağlayacaktır. Neredeyse örgün eğitimin bir parçası haline gelen çevrimiçi eğitimde öğrencilerin zorluk yaşadığı alanların tespit edilmemesi eğitimde pek çok sorunun oluşmasına neden olabilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ve öğretmenlerin yüz yüze eğitimde yaşadıkları ders verimliliği ile topluluk hissini, çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşmemesinin önündeki zorluklar ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacını özel yetenekli ve normal gelişim gösteren ortaöğretim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları zorlukları çeşitli değişkenler arasında incelemek ve yaşanan zorluklar ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada ortaöğretim düzeyinde eğitim alan özel yetenek tanısı olan ve Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden öğrenciler ile özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları zorluklar ile topluluk hislerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü (Fen/Anadolu Lise) yetenek alanı, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, ders aldıkları grup ve kişi sayısı, haftalık gördükleri derslerin ortalama saati, kişisel bilgisayar veya tabletin olma durumu ve çevrimiçi platformlarda daha önce (Covid-19 öncesi) eğitim alma durumuna göre incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma soruları aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puanlar anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü (Fen/Anadolu Lise) yetenek alanı, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, ders aldıkları grup ve kişi sayısı, haftalık gördükleri derslerin ortalama saati, kişisel bilgisayar ve tabletin olma durumu ve çevrimiçi platformlarda daha önce (Covid-19 öncesi) eğitim alma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hisleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi

Öğrenme Topluluk Hisleri Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü (Fen/Anadolu Lise) yetenek alanı, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, ders aldıkları grup ve kişi sayısı, haftalık gördükleri derslerin ortalama saati, kişisel bilgisayar ve tabletin olma durumu ve çevrimiçi platformlarda daha önce (Covid-19 öncesi) eğitim alma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

5. Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin her iki ölçekten elde ettikleri puanlar arasında (Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hisleri Ölçeği ile Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği) arasında anlamlı bir ilişki var mı?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmaya kaynaklık eden temel nokta, sıklıkla kullanılmaya başlanan uzaktan eğitimin giderek yaygınlık kazanması ve pandemi sürecinde örgün eğitim kurumlarının uzaktan eğitime geçmesi sonucunda özel eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim okullarındaki çevrimiçi derslerde verimliliklerini etkileyen unsurların tespit edilmesi ve bu unsurların topluluk hisleriyle arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Özel yetenekli bireylerin genel eğitim sınıflarındaki uzaktan eğitim derslerinde topluluk hislerinin oluşmasının önündeki engelleri incelemek üzere hazırlanan bu çalışma, ders katılımı olumsuz etkileyen unsurları, topluluk hissinin çevrimiçi derslerdeki verimliliği nasıl etkilediğini incelemesi verimliliğin ve ders katılımının önündeki engellerin ortaya koyması açısından önem kazanmaktadır. Nitekim ülkemizde özel yetenekli bireylerin devam ettiği destek eğitim uygulaması olan BİLSEM'ler pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçmiştir. BİLSEM'deki ders içeriklerinin uygulamalı ve proje ağırlıklı olmasından dolayı özel yetenekli öğrenciler uzaktan eğitimde etkinlik faaliyetleri gerçekleştirememektedirler. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarından uzaklaşmalarına, kaygılanmalarına, motivasyonlarının düşmesine ve uykusuzluk gibi ruhsal etkilere neden olmuştur (Öpengin, 2020).

Bu araştırmanın konusu belirlenirken özel yetenekli öğrencilerin pandemide yaşadıkları sosyal izolasyon sürecinde uzaktan eğitimdeki derslere katılımını etkileyen çevrimiçi unsurları belirlemek, bu unsurların topluluk hislerine etkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Topluluk hissi çevrimiçi eğitimde öğrencileri derse katılımları, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları sağlıklı iletişim ders verimliliklerini artırmaktadır (Horzum, 2019).

Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi eğitimde topluluk hislerinin, ders

motivasyonlarını etkileyen unsurların ve çevrimiçi engellerin farkında olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca özel yetenekli öğrencisi olan öğretmenlerin, çevrimiçi derslerde öğrencilerin ders başarılarını etkileyebilecek durumlar karşısında öngörü sahibi olmaları beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların eğitim sistemimizin önemli bir ögesi haline gelen çevrimiçi eğitimlerin özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yaşayabilecekleri birçok sorunun öngörülebilmesinde ve sorunların giderilmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ile özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alındığında özel yetenekli bireylerin ilgi ve yeteneklerine yönelik eğitimlerinin önünde oluşan zorlukları görmesi açısından önemli yarar sağlaması düşünülmektedir. Aynı zamanda özel yetenekli bireylerin çevrimiçi eğitimde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı eğitim ortamında öğrenimlerinin verimli geçmesinin önündeki engelleri ortaya koyması açısından yararlılık sağlaması beklenmektedir. Alanyazında pandemi sürecinde özel yetenekli bireylerin eğitimleri (Öpengin, 2020) ve özel yetenekli ortaöğretim öğrencilerinin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunların sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi (Demirçelik, Bağcı ve Usta, 2021) çalışmaları yapıldıysa da özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadıkları güçlüklerin topluluk hissine etkisi inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın özel yetenekli bireylerin uzaktan eğitimdeki topluluk hissini tespit edilmesi açısından ilk olmasından dolayı alana ve sonraki topluluk hissine yönelik araştırmalara katkı sunması umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Antalya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından BİLSEM sınavlarına dayalı yapılan değerlendirme sonucunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında BİLSEM'lere kayıtlı bulunan özel yetenek tanısı olan ve olmayan genel eğitim ortamlarında eğitim gören 10,11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: Yaşıtlarına kıyasla bilişsel becerilerde yüksek performans gösteren, sanatsal beceri alanlarında akranlarına göre hızlı gelişim gösteren, liderlik kapasitesine sahip ve bağımsız hareket edebilen bireylere denir (MEB, 2017).

Topluluk Hissi: Topluluk hissi, bireylerin gruba aitlik hissiyle beraber gruba sosyal destek hissini oluşmasına neden olan çevresel niteliklere denir (S.B. Sarason, 1974; Saltürk ve Güngör, 2020).

Çevrimiçi (Uzaktan) Eğitim: Geleneksel öğretim yönteminin gerçekleşmediği öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda olmalarından dolayı eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi adına öğretim kanallarının uyumlu ve bütünleştirici bir şekilde kullanılması yöntemidir (Demiray, 1993).

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Eğitim ve Eğitim Hakkı

İnsanların doğduğu, büyüdüğü ve yaşamakta olduğu toplumun kültürel yapısını anlamada eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitimin, belli kalıplara sığdırılmış bir tanımı mevcut değildir. Alkan'ın (1987) yaptığı tanımlamaya göre eğitim, toplumun değer yargılarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni kuşaklara aktarılması sürecidir. Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından yapılan tanımlamada ise eğitim, çocukların ve gençlerin sosyal yaşamda yer edinebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerinin gelişiminde okulda ve okul dışında, doğrudan ve/veya dolaylı olarak yardım ve geliştirici destekler sunulması olarak tanımlanmaktadır (Altıok, 2018). Son olarak Sipahi, (2019) kültürleşmenin bir parçası olan eğitim insanoğlunun yetişmesini ve kendi kültüründe yetkinlik kazanmasını sağlar. Bu tanımlamalar bize bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan eğitimin doğuştan gelen temel haklarımızdan biri olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle eğitim hakkı, kişinin ilgisini, kabiliyetini, bilgi ve becerilerini artıracak eğitime sahip olma hakkıdır. Ülkemizde eğitim hakkına yönelik yapılan düzenlemeler 1924 yılında yapılan anayasal değişiklikle başlamıştır. 1924 Anayasasında sosyal devlet kavramına vurgu yapılarak eğitimin kadın erkek tüm yurttaşlara devlet eliyle ve ücretsiz verilmesini ve her türlü öğrenimin serbest olduğu belirtilmiştir. 1961 yılında ise, Anayasanın 50. Maddesinde eğitim hakkı sağlamanın devletin öncelikli görevlerinden biri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ilköğretim bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu, maddi imkânlarda yetersiz olan başarılı öğrencilerin öğrenim derecelerini yükseltmek amacıyla gerekli maddi yardımların yapılmasını ve özel eğitime gereksinimi olan bireylerin topluma faydalı tedbirler almakla yükümlü olduğu belirtilmiştir. Anayasada yapılan bu değişiklikler eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının devletin başta gelen görevlerinden biri olduğunu göstermektedir (Gümüş, 2012).

Özel gereksinimli olsun olmasın toplumda yaşayan tüm bireylerin yaşamını şekillendirmede önemli bir güce sahip olan eğitim ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada farklı biçimlerde gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda dünyada ve ülkemizde uygulanan eğitimi formal ve informal eğitim olarak iki farklı kategoriye ayırmak mümkündür. Formal eğitim, okulda ve eğitim kurumlarında uzmanlarca verilen eğitimidir. Planlı, programlı ve belirli bir süre içinde verilmekte olan bu eğitim türünde öğretim amaçları önceden belirlenmiştir. Belirli bir ortamda, öğretim yoluyla ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirilen formal eğitim kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim, eğitim kurumlarında verilen, uygulanacak

programın sınırlarının ve süresinin önceden belli olduğu eğitim türüdür. Milli Eğitimin temel amaçlarının gerçekleşmesinde birbirinin ön koşulu olan örgün eğitim basamakları bulunmaktadır. Bunlar; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim şeklinde sıralanmaktadır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimde olduğu gibi belirli yaş sınırlamaları olmadan bireyin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda verilen eğitimdir. Yaygın eğitim kurumları genellikle bireylere beceri ve meslek kazanımında sahip olunacak yeterlilikleri sağlamak üzere verilen eğitimdir ve örgün eğitimde olduğu gibi planlı programlı ve belirli sürede verilmektedir. Halk eğitim merkezleri, hizmet içi eğitim, çıraklık okulları yaygın eğitim kurumları arasında yer almaktadır (Koyunkaya, 2016). Diğer bir eğitim uygulaması olan informal eğitim, yaşamda gerçekleşen doğal öğrenme sürecidir. Belli bir plan ve program olmadan gerçekleşir. Bireyin çevresiyle etkileşiminde gerçekleşen öğrenmedir. Informal eğitimdeki öğrenme ortamları, aile, sokak, işyeri ve televizyon olup, gözlem ve yaşantılar yoluyla elde edilen deneyimlerin informal eğitimde oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Toplumlar gelişip değiştikçe eğitim süreci de değişmektedir (Hürsen, 2019). Informal eğitimdeki değişimler farklı öğrenme ortamları olanağı sağlarken, formal eğitimde bu pek mümkün olmamaktadır. Formal eğitimde bilgiler sistematik ve programlı bir şekilde sunulduğundan bireyin bilgiyi almaya hazır olması gerekir. Bu nedenle formal eğitimde bilgiler genellikle yüz yüze eğitimle verilmektedir. Yüz yüze eğitim, öğrenme öğretme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda ve etkileşim içinde olmasıdır. Yüz yüze eğitim, diğer kaynaklarla yapılan eğitimi de destekler. Yeni yöntem ve teknikleri kullanarak öğretmeye esneklik kazandırır. Ayrıca yanlış ve hataları anında düzelterek, konulara derinleşme olanağı sağlar. Öğrencileri geri besleme olanağı ile kalıcı öğrenmeyi sağlar (Baykal, 2016). Yüz yüze eğitimde farklı yöntem ve yaklaşımların yanında bazen öğretimi destekleme bazen de geliştirme amacıyla ya da tamamen yeni öğretim yaklaşımını içeren teknoloji destekli yaklaşımlar da söz konusudur. Bu sayede eğitim ve öğretim süreci daha donanımlı ve işlevsel olabilmesi için her türlü bilgi ve becerinin yararlanılması sağlanır (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007). Lortoğlu (2008), eğitim teknolojisi ile öğrenme ve algılamada kolaylık sağlandığını, öğrenmeye dikkat çekilerek ve dikkatin uzun süre aktif tutulmasını mümkün kıldığını belirtmiştir. Ayrıca öğretimin eğlenceli ve etkileşimli geçmesini en önemlisi de unutmayı azaltarak bilginin kalıcılığını arttırdığını belirtmiştir. Eğitimde kullanılan teknolojinin bilinen yararları zamanla artmış ve kullanım alanı zamanla geliştirilmiştir. Ülkemizde de eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan teknolojiler yeni öğretim ihtiyaçları dikkate alınarak değişmiş ve zengileşmiştir (İşman ve diğerleri, 2002).

Ülkemizde yaygın olarak kullanılan çevrimiçi eğitim uygulaması olan EBA (Eğitim ve Bilişim Ağı) ücretsiz çevrimiçi uygulaması ile hayat boyu öğrenme, uzaktan eğitim, e-kurs, uygulamalar, yarışmalar, EBA ders ve içerikleri (video, ses, dergi, döküman, infografik vb.) ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirerek desteklemektedir. Günümüz öğretim ihtiyaçları tek bir öğretim yöntemi üzerinde ilerlemek yerine birçok öğretim yaklaşımını ortak kazanım ve becerilerde kullanmayı gerektirmektedir. Bu da eğitimde teknolojiyi formal ve informal öğretim yöntemleriyle beraber kullanmayı içermektedir. Harmanlanmış eğitim de teknolojik ve geleneksel yaklaşımların beraber kullanılması üzerinde gelişmiştir. Harmanlanmış eğitim, farklı teknolojik araçlar kullanılarak yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin aynı öğretim süreci içerisinde gerçekleştiği öğrenme ortamıdır (Kahraman ve Kaya, 2021). Harmanlanmış diğer adıyla hibrit öğrenmede yüz yüze öğrenme yöntemleri ile teknolojik tabanlı öğretim yöntemlerinin beraber uygulanmasını kapsamaktadır. Hibrit öğrenme yöntemiyle öğretim elemanları ve öğrenciler farklı mekanlarda bilgi ve becerilerini paylaşabilmektedirler. Hibrit yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin yarattığı dezavantajları azaltıp teknoloji destekli öğrenmeyle avantajlı hale getirebilmektedir (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenme, günümüz öğrenim ihtiyaçlarının karşılanacağı bir öğretim yaklaşımına sahiptir (Usta, 2007).

2.2. Uzaktan (Çevrimiçi) Eğitim

Uzaktan eğitimden ilk kez 1892 yılında Wisconsin Üniversitenin yayınlanan eğitim kataloğunda bahsedilmiştir. Ayrıca bu üniversitenin yöneticisi olan Williman Light 1906 yılında yazdığı metinde uzaktan eğitimden bahsetmiştir (Sipahi, 2019). Verduin ve Clarck'ın uzaktan eğitimle ilgili literatürde yaptıkları ilk tanımda uzaktan eğitimi, eğitimci ve öğrenen kişilerin uzak mesafelerde olduklarında gerçekleştirdikleri resmi öğrenmedir şeklinde belirtmişlerdir (Menderis, 2014). Zaman içerisinde uzaktan eğitimle ilgili farklı tanımlamalar da yapılmıştır. Yapılan tanımlamalara kronolojik olarak baktığımızda Alkan'a (1987) göre uzaktan (çevrimiçi) eğitim, yüz yüze eğitimin gerçekleşmediği durumlarda öğretim faaliyetlerinin planlanıp uygulandığı ve öğrencilerle çevrimiçi etkileşim ve iletişimin sağlanarak yapıldığı öğretim yöntemidir. Demiray (1993) tarafından yapılan tanımda ise, geleneksel öğretim yönteminin gerçekleşmediği öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda olmalarından dolayı eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için öğretim kanallarının uyumlu ve bütünleştirici bir şekilde kullanılması yöntemidir. Uzaktan eğitim eğitimsel bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Ragan'na (1999) göre uzaktan eğitim öğretme ve öğrenmeyi sağlayıcı teknoloji ve metodolojilerden oluşmaktadır (Sipahi, 2019). Barkan ve Eroğlu (2004) göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve eğitimcilere alternatif eğitim olanakları

sağlamaktadır. Ayrıca farklı eğitimlerle, öğrenci destek hizmetleri ile genişleyen kentine has yapılarıyla diğer öğretim modellerinden ayrılmaktadır. Uzaktan eğitim, görsel ve işitsel teknolojik araçları kullanarak planlı bir eğitim olanağı sağlamasının yanında akademik danışmanlık, yazılı ve basılı yayınlara ulaşma imkanı da sunmaktadır (Uşun, 2006; Sipahi, 2019). Soylu'ya (2014) göre, herkes yetenekleri doğrultusunda eğitim alma hakkında sahiptir. Bu nedenle, bireylere sağlanacak eğitim olanakları, duvarsız eğitim, açık öğretim vb. isimlerle adlandırılabilir uzakta eğitim uygulamasıdır. Son olarak, Bozkurt'a (2017) göre; uzaktan eğitim, çevrimiçi ortamda öğretmen ve öğrenci etkileşimini sağlayan, teknolojik donanımları verimli kullanarak etkili ve verimli bir öğretim sağlayan aynı zamanda bunu çoklu disiplinleri içerecek gerçekleştiren bir öğretim yaklaşımıdır. Bu sayede uzaktan eğitim esnek bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

Alanyazında yer alan tanımlar uzaktan eğitimde teknolojiyi verimli ve doğru kullanma önemini göstermektedir. Uzaktan eğitimde birçok farklı öğretim yönteminin bulunması öğrenmenin esnek olmasının yanında öğrencilerin derse ilgi ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır.

2.2.1. Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları

Her öğretim yaklaşımının olduğu gibi uzaktan eğitimin de avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. *Uzaktan eğitimin avantajları:* Uzaktan eğitim öğrenciyi merkeze alır ve hayat boyu öğrenme imkanı sağlar. Uzaktan eğitim, öğrenmede zaman ve mekanda esneklik imkanı sağlar. Aynı zamanda sınırlı teknolojik imkanlarla daha fazla kişiye erişim imkanı sağlar. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik donanımlar ve doğru öğretim yöntemleri ile yüz yüze eğitimdeki kadar başarı sağlanabilir (Aldım, 2013). Uzaktan eğitim sayesinde öğrenenlere aynı nitelikte eşit eğitim imkanı sağlanmaktadır. Uzaktan eğitimle öğrenenler zaman ve mekan konusunda esnek olabilmektedirler. *Uzaktan eğitimin dezavantajları ise:* uygulamalı ders kazanımlarında ve atölye etkinliklerinde sınırlı imkan sağlaması, öğrenmede farkedilen güçlükler anında ve birebir müdahale edilememesi. Öğrenmenin bireysel yapılmasından dolayı öğrencilerin sosyalleşememesi, öğrenmelerin bireysel gerçekleşmesinden dolayı öğrencilerin öğrenme hızları motivasyon ve iradelerine bağlı olması bu durumda da öğrenmelerine engel olması şeklinde sıralanabilir. Bazı öğrencilerin teknolojik donanımlarının yeterli olmaması ile uzaktan eğitim gerekli teknolojik altyapı ve donanımlar gerektirmesinden dolayı maliyetinin yüksek olması diğer sınırlılıklar arasındadır.

Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını incelediğimizde başarılı bir öğretim gerçekleştirmesi için; uzaktan eğitimin erişilebilir, esnek, bireyselleştirilmiş ve etkileşime dayalı

olması gerekmektedir. Zaman ve mekan konusunda esnek olunarak öğrencinin öğrenme hızı dikkate alınmalıdır. Uzaktan eğitimde etkinlikler planlanırken öğrencinin tercihleri ve bireysel hızı dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Sherry'e (1996) göre, uzaktan eğitim öğrencilerin zeka ve yeteneklerine uygun hazırlanarak esnek olmalıdır. Ayrıca kalabalık öğrenci gruplarının eğitim ihtiyaçlarına göre de hazırlanmalıdır (Enfiyeci, 2019). Uzaktan eğitimde kullanılan birden fazla uygulama mevcuttur. Bu uygulamalar öğretimin içeriğine ve kazanımlara göre değişebilmektedir (Demir, 2014; Enfiyeci, 2019).

2.2.2. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Uygulamalar

Elektronik Öğrenme (E-Learning): E-öğrenme ile kişilere doğru bilgilerin istedikleri zaman ulaştırılabilmesini sağlar. E-öğrenmede farklı uygulamalar yer almaktadır. Bunlar; bilgisayar tabanlı eğitimler, web tabanlı eğitimler, sanal sınıflar ve online işbirlikleridir. Eğitimler internet, intranet, extranet, görsel ya da işitsel kaset, mobil cihazlar, uydu televizyonları ve CDROM'lar aracılığı ile sunulur. Eğitimin uygulanması aşamasında ve erişilebilmesinde çeşitli araç gereç olanağına sahiptir. Bazı uygulamalarda bu araç gereçlerin hepsi kullanılırken bazısında birkaç uygulamanın birleşiminden faydalanılmaktadır (Coşkun, 2007).

Çevrimiçi Öğrenme (Online Learning): Çevrimiçi öğrenmede öğrenmenin ağ yoluyla gerçekleşmesidir. Öğretim görevlisinin eğitimi bilgisayar ve iletişim ağları sayesinde kullanıcılara dağıtmasıdır. Öğrencinin ihtiyacına uygun eğitimin ağ bağlantısı yoluyla sağlanmasına çevrimiçi öğrenme denir (Coşkun, 2007).

Web Tabanlı Eğitim: Web tabanlı eğitimle öğrencilerin internet erişimi ile edindikleri öğrenme modelidir. İnternet üzerinden öğrenci bilgileri hızlı ve doğrudan erişebilmektedir (Albayrak, 2017).

Mobil Öğrenme: Çevrimiçi öğrenmenin mobil cihazlarla gerçekleşmesidir. Tablet ve telefon gibi cihazlar yardımıyla öğrenci eğitime aktif katılabilmektedir (Albayrak, 2017).

İnternet Destekli Eğitim: Web tabanlı eğitimi de içine alan öğrencinin eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan eğitim şekline denir (Coşkun, 2007).

Sanal Üniversite: Kalabalık kitlelere eğitim olanağı sağlamak ve üst düzey eğitim ve araştırma gibi önemli etkinliklerin büyük ölçüde web ağları üzerinden yürütülmesidir (Albayrak, 2017). Uzaktan eğitimde öğrencilerin kullandıkları uygulamada derse aktif katılma ve katılmama durumuna göre değişmektedir.

Senkron (Eş Zamanlı): Öğrencilerin öğrenime aktif olarak katıldığı eğitim ve öğretimin çift

yönlü olduğu uygulamadır. Telekonferans, TV ve çift yönlü gerçekleşen web tabanlı konferans da bu modeller arasında yer almaktadır (Olçay ve Döş, 2016).

Asenkron (Eş Zamansız): Eğitim ve öğretim faaliyetinin tek yönlü gerçekleştiği, öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci olduğu öğrenme faaliyetleridir. Öğrenciler öğretime doğrudan katılamazlar. Öğrencinin bu bilgileri yalnız edinmesi beklenir (Olçay ve Döş, 2016).

2.2.3. Türkiye’de Uzaktan (Çevrimiçi) Eğitimin Gelişimi

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine ve eğitimde kullanılan öğretim yaklaşımlarını incelediğimizde, ülkemizde bu çalışmalar geçmişten günümüze gelişim göstermektedir. İlk olarak 1923 yılından 1960 yılına kadar uzaktan eğitim kavramsal olarak incelenmiş ve tartışılmıştır. 1970’li yıllara gelindiğinde ortaöğretim düzeyinde televizyon ve radyo aracılığıyla sınırlı da olsa eğitim faaliyetlerinde bulunulduğu kaydedilmiştir. 1980 yıllarına gelindiğinde bu faaliyetleri Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin kurulmasıyla yükseköğretimde devam etmiştir. Özellikle 1980 ile 1990 yılları arasında uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretimde gelişmiş ve kalabalık öğrenci kitlelerine eğitim veren bir sistem haline gelmiştir. Bu önemli gelişmeler uzaktan eğitime karşı büyük bir ilgi ve kabul görmesini sağlamıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde açık öğretim kurumları, bazı üniversitelerin lisans ve lisansüstü eğitimleri aynı zamanda birçok farklı alanlarda eğitim veren kurumlar öğrenimlerini uzaktan eğitimle sürdürmüştür (Bozkurt, 2017).

2.2.4. Çevrimiçi Öğrenme Engelleri

Çevrimiçi öğrenme uygulamalarına ilk olarak 1990’lı yıllarda ABD’de başlamıştır (Lynch, 2002). 2000’li yıllara gelindiğinde ise yaklaşık üç milyon öğrenci en az bir defa çevrimiçi eğitimle ders almıştır (Allen and Seaman, 2013; Horzum, Demir Kaymak ve Canan Güngören, 2017). 2014 yılına gelindiğinde ise, iki milyon sekiz yüz yükseköğrenim öğrencisi eğitimini çevrimiçi tamamlamıştır. Bu sayı yaklaşık %14 yükseköğrenim öğrencisine denk gelmektedir (Allen, Seaman, Poulin and Straut, 2016; Horzum, Demir Kaymak ve Canan Güngören, 2017). Çevrimiçi öğrenimin giderek yaygınlaşmasında avantajlarının önemi büyük ancak uzaktan eğitimin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlar yüzyüze öğrenmede gerçekleşen öğrenme kültürünün çevrimiçi öğrenmede olmaması öğrencilerin sürece alışamamasına ve uyum sağlamada güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamasında yaşadıkları bu güçlükler; yeni öğrenim ortamının teknik alt yapı gerektirmesi, kullanılan araç gereçlere yönelik bilgi ve beceri eksikliği, teknik aksaklıkların oluşabilmesi ve en önemlisi de öğrencilerin teknolojik, pedagojik, yönetsel ve sosyal

açından yeni bir öğrenme ortamında kendilerine yönelik akademik ve sosyal destek sağlanmadığında kendilerini yalnız ve hazırbulunuşluk olarak eksik hissetmeleri olarak sıralanmaktadır. Sıralanan bu problemler de çevrimiçi öğrenmede öğrenme engellerine neden olmaktadır. Hillesheim'in 1998'de çevrimiçi öğrenmede yaşanan engeller ve kullanılan stratejileri ele alan çalışmasında bu engelleri öğrenci ve durum engelleri olarak iki boyutta incelemiştir. İlk olarak öğrenci engelleri kendi içerisinde kişisel ve durumsal özellikler olarak ikiye ayrılmıştır. Öğrencinin kişisel özelliklerinden kaynaklı engeller; akademik başarı beklentisinin düşük olması, devamlı geri bildirim ihtiyacı duyması, cinsiyet özellikleri –kadın olmaları-, kendi yetenek ve deneyimlerine güvenmemeleri, öğretmenlerle çok ortak görüşünün olmaması, kaygı artışı, işlerini erteleme alışkanlığı, kendilerini çevrelerinden izole etme eğilimlerinin olması ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmeleri olarak açıklanmıştır (Horzum, Demir Kaymak ve Canan Güngören, 2017). Durumsal engeller ise, öğrenme için yeterli zamanı olmaması, düşük kariyer beklentisi, aile sorumluluklarının olması ve parasal problemlerinin olması olabilmektedir. Yapılan bu çalışmadan sonra literatürde çevrimiçi öğrenme engelleri öğrenci ve kurumsal olarak iki boyutta incelenmiştir. Maguire (2005) literatür çalışmasında çevrimiçi öğrenmede yaşanan öğrenme engelleriyle ilgili çalışmaları incelemiştir. İncelemeleri sonunda, çevrimiçi öğrenme engellerinin kişisel ve kurumsal olarak iki farklı boyutta değerlendirmiştir. Kurumsal engeli teknoloji-öğretim ve teknik-yönetim olarak iki gruba ayırmıştır. Lloyd, Byrne ve McCoy (2012) ise, öğretim elemanlarıyla ilgili yaptıkları çalışmada personellerin algıladıkları engelleri; kişilerarası engeller, kurumsal engeller, yetiştirme ve teknoloji engelleri ve maliyet/fayda engelleri olmak üzere dört gruba ayırmışlardır. Son olarak da Cho ve Berge (2002) bu alanda yaptıkları çalışmalarda çevrimiçi öğrenme engellerinin başında gelen ve bir an önce çözülmesi gereken sorunun kurumsal yapı ve kültür olduğunu belirtmişlerdir. Diğer önemli sorun ise, teknik alt yapı ve destek sorunun çözülmesi gerektiğidir. Böylece diğer sorunlarını çözümünün de kolaylaşacağını belirtmektedirler. Bu engellerin yanında çevrimiçi öğrenimin günümüzde bireysel ve bağımsız öğrenme imkânı sağladığından her öğrenim kademesindeki birey tarafından kullanılmaya devam edilmektedir. Çevrimiçi öğrenimin tercih edilen tek öğretim yöntemi olarak kullanılması ilk kez 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 virüsünün neden olduğu küresel salgının ortaya çıkmasıyla gerçekleşmiştir.

11 Mart'ta Birleşmiş Milletler'e bağlı Dünya Sağlık Örgütü tarafından da küresel salgın/pandemi olarak ilan edilmiştir. Böylece Covid-19 virüsü salgın hastalık olarak literatüründe yerini almıştır (Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021). Tüm dünyayı etkisi altına

alan virus salgını dünya genelinde küresel bir pandemi sürecini başlatmıştır. Nerdeyse virüsün yayıldığı tüm ülkeler yüz yüze eğitime henüz belirlenemeyen bir tarih kadar ara vermiştir. Ülkemizde ilk vakalar 11 Mart 2020 tarihinde görülmüş ve 16 Martta ise yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte birçok eğitim kurumu faaliyetlerine çevrimiçi devam etme kararı almıştır. 18 Martta ise YÖK ön lisans, lisans ve lisans üstü programların eğitimlerine çevrimiçi devam etmesi kararını almıştır. Pandemi döneminde zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim faaliyetlerine farklı eğitim kademesindeki birçok öğrenci donanım, kullanıcı deneyimi ve uzaktan eğitim altyapısı olarak hazır değildi. Bunun yanında pandemiden kaynaklı hastalık korkusu, yakınlarını kaybetme korkusu, izole yaşam gibi pek çok neden uzaktan eğitim sürecine alışmayı zorlaştırmıştır. Pandemi süresinde öğrenci ev dışına çıkamadığı gibi bütün derslerini yıl sonuna kadar uzaktan eğitimle almasının yarattığı zorluğu da yaşamıştır. Bir bakıma çevrimiçi ortamlar hem akademik hem sosyal yaşam paylaşımları için sınıf ortamına dönüştürülmüştür. Uzaktan eğitim imkânlarıyla eğitimlerin sürekliliği ve aksatılmaması sağlansa da beraberinde eğitimle ilgili ciddi sorunların belirlendiği gözlenmiştir. OECD (2020) tarafından yapılan araştırma bulguları, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme yaşantılarında azalma olduğunu, yüz yüze öğretimle elde edilen eğitim seviyesine ulaşamadığını göstermektedir. Aynı yıl Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından Nisan-Mayıs (2020) aylarında dünya çapında 112 ülkeden 12.605 kişinin katılımıyla yapılan araştırmada 18-34 yaş aralığındaki gençlerin %65'inin pandemi tedbirleri kapsamında olan sokağa çıkma kısıtlamasıyla beraber, uzaktan eğitim sonucunda öğrenme kazanımlarının sınırlı düzeyde kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca derse katılma gayreti göstermelerine rağmen, katılımcıların yarısının eğitimlerinde gecikmeler olduğunu %9'u ise uzaktan eğitimle kendilerini başarısız olarak algıladıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuçların yanında teknolojiye erişim ve ülkenin gerekli alt yapı imkanları da uzaktan eğitimin verimliliğinde önemli bir belirleyicidir. Birleşmiş Milletler (BM) Ağustos 2020 raporunda, yüksek gelir seviyesine sahip ülkelerin çevrimiçi öğretim uygulamalarına %80 ile %85 öğrenci katılırken, gelir seviyesi düşük olan ülkeler bu oranın %50'nin altına düştüğüne dikkat çekilmiştir (Türkyılmaz ve diğerleri, 2020). Pandemi sürecinin öğretmen ve öğrenciler üzerinde oluşturduğu farklı etkileri incelemek amacıyla yapılan çalışmalardan biri de Şen ve Kızılcıoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Şen ve Kızılcıoğlu (2020) yaptıkları araştırmada, Antalya AKEV üniversitesinin öğrenci ve öğretim elemanlarının pandemi döneminde uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada uzman görüşü alınarak hazırlanan anket sonucunda, üniversite öğrencileri uzaktan eğitimi sıkıcı bulduklarını belirtmiş, ortam

özellikleri nedeniyle uzaktan eğitimin sosyalleşmeye engel olduğunu ve akademisyenlerle tam olarak iletişim kurulamadığına ve motivasyon düşüklüğü yaşandığına dikkat çekilmiştir. Öğrenciler eğitimlerinde sık sık teknik aksaklıklar yaşadıklarını belirtirlerken; öğretim elemanlarının anket sonuçlarına göre uzaktan eğitimle akademik performanslarının azaldığını ve sürecin yıpratıcı olduğunu belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçen diğer bir öğrenim kademesi de özel eğitim gerektiren öğrencileridir. Diğer tüm öğrenciler gibi eğitim alabilmeleri için kullanacakları tek kaynak uzaktan eğitimdir. Evlerde televizyon ve internet üzerinden eğitimlerini devam ettirmeye çalışan öğrenciler ve öğretmenler derse erişim ve katılım aynı zamanda teknoloji kullanımı gibi zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (Parmigiani vd., 2020; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021).

2.3. Özel Gereksinimli Bireyler

Ülkemizde özel eğitim gerektiren bireylere yönelik ilgili çalışmalar son 30 yıla yayılmaktadır. Alan uzmanlarının özel eğitim gerektiren bireylere yönelik çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Ülkemizde Resmi Gazete; 23011 sayılı; 1997 tarihli 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de özel eğitim: Özel eğitim gereksinimi olan bireyler yetersizlikleri ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim ortamında ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen yöntemler ve programlar ile bu bireylerin eğitimini sağlayacak özel olarak yetiştirilmiş personel ile verilen eğitim şeklinde tanımlanmıştır. Aynı zamanda Resmi Gazete, 30471 sayılı, 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise özel eğitim: Akranlarından eğitim performansları bakımından belirgin seviyede farklılık gösteren, akranlarından gelişim ve bireysel özellikler bakımından farklılıkları olan ve bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel olarak yetiştirilen eğitim personeli ile özel gereksinimli bireye uygun eğitim ortamlarında verilen eğitim şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2020). Özel eğitim gerektiren bireyler gelişim özellikleri ve yeterlilikleri ölçüsünde gruplara ayrılmışlardır. Bunlar; zihinsel yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil konuşma bozukluğu olan bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan bireyler ve özel yetenekli olan bireylerdir. Ülkemizde özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri belirli esaslara göre düzenlenmiştir. Öncelikle özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ilgi, istek, gelişim ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılmalıdır ve bu eğitimlere erken başlanması gerekmektedir. Özel eğitim gerektiren bireyi sosyal ve fiziksel çevresinden

ayırmadan eğitimin sürdürülmesi gerekmektedir. Eğitimlerinde öncelikle öğretilecek içerikler özel gereksinimli bireyin eğitsel performansı dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bu eğitimlerin kesintiye uğramadan devam ettirilebilmesi için gerektiği durumlarda rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kuruluşlarla da işbirliği yapılmalıdır. Özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanacak eğitim özel eğitim hizmetlerini kapsayacak şekilde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir ve eğitimlere ailelerin de aktif olarak katılması gerekmektedir. Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin toplumla etkileşim ve uyumunu kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca özel eğitim politikalarının oluşturulmasında özel eğitim örgütlerinin görüşlerine de yer verilmelidir (MEB, 2015).

Özel eğitimde birçok ders kazanımları uygulama becerilerine dayalı ve birebir eğitime yönelik hazırlanmaktadır. Ülkemizde pandemi sürecinde tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi özel eğitimde de uzaktan eğitime geçilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerle telefon ve internet üzerinden iletişim kurmaya ve öğretimi gerçekleştirmeye çalışmışlardır (Öpengin, 2020). Ünay, Erdem ve Çakıroğlu'nun (2021) yaptıkları araştırmada pandemi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Buna göre pandemi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları güçlüklerin başında öğrencilerin yeterli teknolojik donanım ve internet altyapısının olmaması olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin bir kısmı uzaktan eğitim sürecine aktif katılırken bir kısmının ise ilgisiz kaldıklarını açıklamışlardır. Araştırmada elde edilen önemli bir bulgu da özel eğitim öğrencilerinin neredeyse birçoğu için uzaktan eğitimin etkili bir öğretim yöntemi olmadığını vurgulamışlardır. Bu araştırma neticesinde neredeyse bir zorunluluk olarak tercih edilen uzaktan eğitim yönteminin özel gereksinimli bireyler için uygun olmadığına dikkat çekilmektedir. Benzer sonuçlara sahip uluslararası çalışmalar da bulunmaktadır. Fauzi ve Khusuma 2020 yılında Irak'taki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitimi uygulanabilir bulmadığını ve memnun olmadıkları belirtmişlerdir. Araştırmanın gerçekleştiği ülkenin teknolojik olanakları gözünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu görüşleri anlaşılabilir. Nitekim Rasmitadilla, vd. (2020) ise, uzaktan eğitimde yeterli verim almak için mutlaka teknolojik donanım ve alt yapı hazırlığının olması gerektiğini ayrıca öğrencilerin mutlaka hazırlayıcı eğitim alması gerektiğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar özel eğitim gerektiren bireylerin çevrimiçi eğitim alabilmesi için yeterliliklerinin ve gelişimlerinin buna hazır olması gerektiğini göstermektedir. Yakın zamanda gerçekleşen ve etkisi hala devam eden Covid-19 küresel salgınında özel yetenekli bireylerin eğitim faaliyetlerine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

2.3.1. Özel Yetenekli Bireyler

Özel yetenekli bireylerin farkedilme ve tanılanma süreci her ülkede farklı süreçler izlemiştir. Geçmişte tek bir boyut üzerinden değerlendirilen üstün zeka kavramı daha çok genetik faktörlere dayandırılmıştır. Günümüzde ise çok boyutlu bir kavram olarak incelenmektedir. Özellikle son 40 yıldan günümüze kadar yapılan çalışmalar üstün zeka ve yetenek kavramını geliştirmiştir. Renzulli (2005) üstün yeteneği birbirine geçen üç halka modeliyle açıklamıştır. Bunlar; yetenek, yaratıcılık ve yüksek motivasyon özelliklerinin etkileşimi ile ortaya çıktığını belirtmektedir (Bildiren ve Fırat, 2020). Garner (2011) çoklu zeka kavramına vurgu yaparak toplamda 9 farklı zeka türü olduğundan bahsetmiştir. Bunlar; sözel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel, bedensel, sosyal, içsel doğa ve varoluşçu zekadır (Bildiren ve Fırat, 2020). Gagne (2003) ise üstün yetenekli birinin davranışlarını gözlemleyerek anlaşılabilirliğini ve bu tür çocukların potansiyellerinin önemli olduğundan bahsetmiştir. Gane, üstün zekanın oluşmasını etkileyen beş önemli etkenin olduğunu belirtmiştir. Bunlar; şans, doğuştan gelen yetenek, içsellik, öğrenme/uygulama ve çevredir (Bildiren ve Fırat, 2020). Stengber tarafından geliştirilen Başarılı Zeka Kuramı'nda çevreye uyum sağlamak, değiştirme ve seçme eylemlerinin üstün zeka göstergesi olduğunu belirtmiştir. Bu kuramı analitik, yaratıcı ve pratik düşünme ile ilişkilendirmiştir. Stengberg'e göre, analitik düşünme, fikir ve durumları değerlendirip eleştirmek gibi alanlarda etkilidir. Yaratıcı düşünce ise, yeni problemlere karşı yeni çözüm önerileri geliştirme, keşfetme ve fikir oluşturma gibi alanlarda etkilidir. Son olarak pratik düşünme, günlük karşılaşılan problemlere doğru çözüm önerileri ve davranışlar geliştirmedir. Bu kurama göre zekanın bu üç alanında başarılı olunabileceği gibi bu üç alanda farklı derecelerde güçlü olunabilmektedir (Sternberg vd. 2000; Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Tannenbaum (2003) geliştirdiği Yıldız Modeli'nde, üstün zekanın oluşmasında fark edilebilir bir alanda özel yetenek, bireysel farklılıklar, çevresel faktörler ve şans faktörlerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu öğelerin sabit ve hareketli alt birleşenleri bulunmaktadır. Zaman ve çevrenin etkisiyle değişen bireyin hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen unsurlar statik, bireyin davranışlarını doğrudan etkileyen unsurlar ise dinamik unsurlardır. Gange'nin aksine üstün zekayı bir potansiyel olarak değil sonuç olarak değerlendirmektedir. Ayrıca zeka olgunlaşarak geliştiğinden yalnızca yetişkinlerde üstün zeka görülebileceğini belirtmektedir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Marland Raporunda (1972) üstün zekalı ve yetenekli birey, genel zihinsel ve akademik becerilerde, yaratıcı-üretken düşüncede, liderlik, görsel ve sahne sanatlarında, psiko-motor yeteneklerinden bir veya birkaçında üstün başarı gösteren veya yüksek potansiyel taşıyan

birey olarak değerlendirilmiştir.

Ülkemizde Birinci Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu (1991)'nda üstün zeka ve üstün yetenek, tek başlık altında toplanıp şu şekilde tanımlanmıştır: Genel ve/veya özel yetenekli bireyler akranlarından farklı olarak yüksek performans gösteren ve alan uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Bu bireyler, yeteneklerin geliştirmek için normal eğitim programlarından farklı olarak ilgi ve yetenek değerlendirmeleri doğrultusunda farklılaştırılmış eğitim programlarına gereksinim duymaktadırlar. Daha sonra Şubat 2007/2593 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi üstün yetenekli çocukları; zekâ, liderlik, sanat, yaratıcılık ve/veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına kıyasla yüksek performans gösterdiği uzmanlar tarafından tespit edilen çocuklar şeklinde tanımlanmıştır. 2013 yılında 'üstün zekâ' ve 'üstün yetenek' tanımları kullanılmaktan vazgeçilerek yerine 'özel yetenekli birey' tanımı kullanılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılında güncellediği Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinde; kavrama yeteneği ve soyut düşünceleri yaşıtlarına göre yüksek, liderlik özellikleri taşıyan, yaratıcılık ve sanat alanlarında öncü becerilere sahip, özel akademik becerilere sahip, ilgi alanlarında özgürce hareket eden ve yüksek beceri performansı gösteren bireyi özel yetenekli birey şeklinde tanımlamıştır.

2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Özel yetenekli bireyler kendi içerisinde heterojen bir grup olduklarından ortak ayırt edici özellikler tüm bireylerde aynı anda görülmeyebilir. Yine de yaşıtlarından farkedilebilir derecede farklı gelişim özellikleri bulunmaktadır (Saranlı, 2011). Her ne kadar bu araştırmanın konusu özel yetenekli bireylerin özellikleri ile doğrudan ilişkili olmasa da araştırmanın konusunu oluşturan topluluk hissi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşadıkları güçlükleri daha iyi irdeleyebilmek için özellikle sosyal ve duygusal özellikleri konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olunması gerektiği düşünülmektedir.

2.3.2.1. Özel Yetenekli Bireylerin Zihinsel Gelişim Özellikleri

Özel yetenekli bireylerin bilişsel becerileri yaşıtlarından hızlı gelişim göstermektedir. Özel yetenekli bireylerin birçoğunun kendi başına öğrenebilme becerisine sahip olduğu, okuma becerilerinin erken ve hızlı geliştiği, sorgulama ve merak becerilerinin akranlarına göre ileride olduğu belirtilmektedir. İlgilendikleri konuyla ilgili yüksek bir odaklanma becerisi gösterirler. Soyut düşünme becerileri akranlarına göre daha erken yaşlarda başlamakta, mantıksal muhakeme kurabilmekte ve karmaşık problemleri çözebilmektedirler.

Düşünme süreçleri mantıklı ve hızlıdır (Erdoğan, 2014). Hafızaları çok kuvvetli bir yapıya sahip olan özel yetenekli bireyler yüksek öğrenme hızları sebebiyle çevrelerindeki olaylara karşı son derece ilgili ve meraklıdır. İlgilerini çeken konu üzerinde uzun süreli dikkat ve odaklanma becerisi göstererek genelleme becerileri bakımından ileri performans sergilemektedirler (Keleş, 2020). Bu merakları ve gelişmiş düşünme becerileri ile sorgulama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme becerilerine erken yaşta sahip olurlar (Davis ve Rimm, 1998; Erdoğan, 2014).

2.3.2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Dil Gelişim Özellikleri

Erken yaşta görülen hızlı dil ve kavramsal becerilerin gelişimi sayesinde bu bireyler aritmetik ve müziksel becerilerde de gelişim gösterirler (Silverman, 1993; Erdoğan, 2014). Ayrıca erken yaşta akıcı ve esnek düşünmeye başlamaları kendilerini doğru ifade etme becerilerini de desteklemektedir.

2.3.2.3. Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri

Akranlarına göre yüksek düzeyde zihinsel beceriye sahip olan bu bireyler, farklı sosyal ve duygusal deneyimler edinebilmelerine karşı sosyal ve duygusal gelişimleri aynı hızda gelişmeyebilir. Özel yetenekli bireylerde görülen ortak özelliklerden biri olan içsel bir adalet duygusu ve yüksek idealizm duygusudur. Yaşamdaki adaletsizlikleri sorgular ve kendi zihninde çözüm önerileri geliştirirler (Clark, 2008). Roeper (1982)'in duygusal özellikler çerçevesinde açıkladığı üstünlük tanımında: 'üstünlük muhteşem bir farkındalık, kusursuz bir hassasiyet ve muhteşem bir algı ile olayları ve durumları algılayarak zihinsel ve duygusal deneyimlere çevirme becerisi' şeklinde açıklayarak sosyal ve duygusal gelişimin önemine vurgu yapmıştır. Özel yetenekli bireyler, çevrelerindeki insanların sorunlarına karşı duyarlıdır ve başkalarının görüş ve düşüncelerine önem verirler. Bu özellikler onları buldukları toplumda zamanla lider konumuna getirebilir. Liderlik becerisi bu bireylere yargılama yeteneği, sorumluluk sahibi olmayı ve ahlaksal bütünlük içinde düşünmelerini sağlamaktadır (Silverman, 1993; Erdoğan, 2014). Özel yetenekli bireylerde erken gelişen ahlak gelişimi adalet duygularını güçlendirir. Bu nedenle de yaşlılarından olgun davranışlar gösterebilmektedirler. Bu özellikler özel yetenekli bireylerin yaşından büyük ve zihinsel olarak kendi düzeylerine uygun bireylerle arkadaşlık kurmalarını sağlamaktadır (Cutts ve Moseley, 2004).

2.3.2.4. Özel Yetenekli Bireylerin Kişilik Gelişim Özellikleri

Özel yetenekli bireylerin en belirgin kişilik özelliklerinin başında mükemmelliyetçi

olmaları gelmektedir. Silverman (1993)'a bu bireylerin bilişsel gelişim hızları fiziksel gelişimlerinden hızlı olduğundan kendileri için yaşlarından büyük idealler belirlerler. Ancak fizyolojik yaşlarının yeterince gelişmemesinden dolayı ideallerine ulaşmada cesaretleri kırılabilir bu da hayal kırıklığına neden olabilir (Erdoğan, 2014). Özel yetenekli bireylerin diğer ortak kişilik özelliklerine bakacak olursak çok çalışkan olmaları, amaçları uğruna çabalayıp sonunda amaçlarına ulaşmaları zevk almalarını sağlamaktadır. Hedeflerine ulaşmada sabırlı ve kararlı bir tavır geliştirirler. Dostluklarda sadakat ve güvene önem verirler, dostlukları uzun süreli ve güvenilir bir şekilde devam eder. Yüksek özgüvene sahip olduklarından yaşadıkları olumsuzluk ve engellere rağmen kaderci olmazlar ve haksızlıkları kabullenmezler (Akarsu, 2001; Davaslıgil, 2004). Grupla yapılan çalışmalardan çok bireysel çalışmayı tercih ederler. Bağımsız olma eğilimindedirler. Özel yetenekli bireylerin yaşadığı toplum ve aile özellikleri gelişim özellikleri ile kişilik özelliklerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Bunun yanında özel yetenekli bireylerin bilişsel gelişimlerine uygun eğitsel müdahaleler ve yeteneklerini geliştirici eğitsel fırsatlar sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin eğitiminde gerçekleştirilen her türlü desteğin amacı bu öğrencilerin var olan zihinsel, sosyal-duygusal ve kişilik özelliklerinin geliştirilmesini sağlamak olmalıdır.

2.3.3. Özel Yetenekli Bireylerin Yönelik Öğretimsel Müdahaleler

Özel yetenekli bireyler potansiyellerinin belirlendiği tanılama sürecini geçtikten sonra eğitim gereksinimlerini yönelik uygun özel eğitim hizmetine karar verilmelidir. Özel yetenekli bireylere uygulanacak eğitim üç ana başlık altında değerlendirilebilir. Bunlar; Hızlandırma, zenginleştirme ve gruplamadır. Bu uygulamaların amacı özel yetenekli öğrenciyi kendi sınıf akranlarından ayırmadan uygulanan eğitim programının çeşitlenmesi ve zenginleştirilmesini sağlamaktır. Bu uygulamalarda öğrenci çeşitli aktiviteler, grup etkinlikleri, planlanmış gerçek problemlerin çözümüne yönelik araştırmalar yer almaktadır. Böylece özel yetenekli öğrenciyi kendisi için mototon ve tekrar içeren sınıf çalışmalarından uzaklaştırarak ilgi ve merak duygusu gelişmiş olması hedeflenmektedir.

Hızlandırma: Bu uygulamayla hedeflenen özel yetenekli öğrencinin bir programı beklenen süreden önce tamamlamasını sağlamaktır. Okula erken başlama, sınıf atlama, sınıf birleştirme, kurs ve seminerler alma hızlandırma çalışmalarına örnek verilebilir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2009).

Zenginleştirme: Özel yetenekli bireyin devam ettiği sınıftaki öğretimin yanında yeteneklerine yönelik uygulamalarla programın zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi hedeflenmektedir. Programı zenginleştirmeye birlikte özel yetenekli öğrenciler planlanmış etkinlikler, grup

aktiviteleri, planlı problemlerle ve farklı materyaller ile öğrenme alanları genişlemektedir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2009).

Gruplama: Özel yetenekli bireyleri küme uygulaması şeklinde sınıf içinde, okul içinde veya kaynak odada birleştirilmesidir. Gruplama çalışmasında benzer yetenek ve beceri alanına sahip özel yetenekli öğrencileri çeşitli etkinlikler veya özel çalışmalar için bir araya getirerek öğrenmenin sağlanmasıdır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2009). Bu üç uygulama genelde birlikte ve özel yetenekli öğrencinin tanılanma düzeyine uygun planlanmaktadır.

2.3.4. Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları

Yarı Zamanlı Özel Sınıf: Yarı zamanlı sınıf uygulamasıyla özel yetenekli öğrenci haftanın belirli günlerinde kendisine benzer becerilere sahip arkadaşlarıyla özel bir sınıfta tanısına yönelik uygun eğitimin verilmesini amaçlamaktadır. Bu sınıf modelinde özel yetenekli öğrencilerin bağımsız problem çözme ve proje yürütme becerileri, yaratıcılık ve yüksek düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Baykoç, 2017).

Tam Zamanlı Özel Sınıf: Tam zamanlı özel sınıflar genellikle büyük yerleşim merkezlerindeki eğitim kurumlarında oluşturulmaktadır. Bu uygulama ile özel yetenekli öğrencinin kendisiyle aynı beceriyi sahip öğrencilerle farklı ve zenginleştirilmiş programlarla eğitim görmesini sağlamaktadır (Baykoç, 2017).

Gezici öğretmen: Özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı birçok okul ve sınıftan sorumlu okul personelidir. Gezici öğretmenin görevi, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Genellikle küçük yerleşim merkezlerinde tercih edilen bir uygulamadır (Baykoç, 2017).

Rehber kişi: Bu modelde özel yetenekli öğrencinin bir yetişkinin rehberliğinde bilgi ve becerilerini artırmak ve deneyim kazanmasının sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca yetişkinin öğrenciye rol model olması da beklenmektedir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2009).

Kaynak oda: Özel yetenekli öğrencinin bağımsız çalışma ve proje geliştirme aktivitelerinin gerçekleştiği öğrenme ortamıdır. Öğretmen için kaynak oda özel yetenekli öğrencinin bireysel ders çalışma ortamı sağlamaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2009).

Özel okullar: Tamamen özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanmış müfredatı olan seçkin

okullardır. Ülkemizde Fen Liseleri, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi gibi devlet kurumları olduğu gibi İnanç Vakfı Lisesi gibi özel eğitim kurumları da bu kapsamda yer almaktadır (Baykoç, 2017).

2.3.5. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimlerinin Tarihsel Gelişimi

2.3.5.1. Enderun

Osmanlı İmparatorluğu döneminde sarayda bilim, sanat, idari ve mülki alanlarında devlet adamı yetiştirmek için kurulan eğitim kurumudur. İmparatorluğun tarihe geçen birçok önemli sadrazam ve devlet görevlileri Enderun’da eğitimi almıştır (Çitil, 2018).

2.3.5.2. 1929 Yılı Kanunu

Atatürk döneminde çıkarılan bu kanun, her yıl lise ve yüksek öğrenim mezunu başarılı ve zeki öğrencileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Devlet ve İktisadi Devlet Teşekkülleri adına çeşitli Avrupa ülkelerinde öğrenim görmek için gönderilmekteydi (Çitil, 2018).

2.3.5.3. 1948- 1956 Yıllarında Çıkarılan Kanunlar

Ülkenin kalkınmasını için eğitim alanında 1948 ile 1956 yıllarında çıkarılan yasalar güzel sanatlar alanında olağanüstü beceri gösteren öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yurt içinde ve yurtdışında eğitim almalarını sağlayan uygulamalar getirmiştir (Şahin, 2020).

2.3.5.4. 1959 Türdeş Yetenek Grupları

Türdeş yetenek gruplarının amacı, birbirine benzer kabiliyet ve yaş aralığında olan öğrencilerin çeşitli ölçekler kullanılarak belirlenip aynı grupta eğitim almasını hedeflemektedir (Şahin, 2020).

2.3.5.5. 1962 Fen Liseleri

1962 yılında kurulan fen liseleri, fen bilimleri ve matematik alanında üstün başarı gösteren öğrencileri sınavla belirleyerek almaktadır. Fen liselerinden başarıyla mezun olan öğrencilerin büyük bir kısmı yükseköğretimde köklü üniversitelerimizde istedikleri bölüme yerleşebilmektedirler (Baykoç, 2017).

2.3.5.6. 1964 Özel Üst Sınıflar

Kısa süreliğine de olsa uygulamaya konulan bu sınıflarda zeka bölümü 120 ve üstü olan öğrencilerin eğitim gördüğü ilkökul düzeyinde olan sınıflardır. Ortaöğretim düzeyinde de bu tür sınıflar oluşturulmak istense de gerçekleştirilememiştir (Çitil, 2018).

2.3.5.7. 1970 Anadolu Liseleri

1970 yılında kurulan Anadolu liseleri, ilkokulu bitiren öğrencileri merkezi sınavla almaktadır. Öğrenciler ilk yıl hazırlık eğitimi altında yabancı dil eğitimi almaktadırlar (Şahin, 2020).

2.3.5.8. 1989 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

İlkokulu başarıyla bitiren öğrencilerden resim ve müzik alanında üstün beceriyi sahip olanların yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları amacıyla 1989 yılında açılan Anadolu güzel sanatlar lisesi İngilizce eğitim vermektedir (Çitil, 2018).

2.3.5.9. 1993 Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)

Ülkemizde özel yetenekli bireylerin büyük bir çoğunluğu eğitimlerini BİLSEM’de (Bilim ve Sanat Merkezi) almaktadır. BİLSEM’ler ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin örgün eğitim kurumlarında aldıkları eğitimi destekleyecek nitelikte olup okul sonrası kısmi zamanlı programların yürütüldüğü eğitim kurumudur. BİLSEM’lerin kuruluş ve işleyiş esasları, öğrenci seçimi, eğitim-öğretim faaliyetleri, öğretmen ve yönetici seçimi Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı istatistikî verilerine göre 2022 yılında aktif eğitim veren BİLSEM sayısı 279’dur. BİLSEM’lerde 12 bin 579’u ilkokul, 43 bin 954’ü ortaokul ve 10 bin 842’si lise olmak üzere toplamda 67 bin 375 öğrenci eğitim almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). BİLSEM’lerin eğitim organizasyonları çeşitli birimlerden oluşur: Bilim ve etkinlik birimi, sanat ve spor etkinlikleri birimi, destek etkinlikler birimi, rehberlik birimi, araştırma geliştirme ve izleme birimi. BİLSEM’deki eğitim uygulamalarına devam zorunluluğu bulunmaktadır. BİLSEM’de eğitim hakkı kazanan özel yetenekli öğrenciler, temel eğitime dayalı bilgileri genel eğitim kurumlarında yaşlılarıyla beraber almaya devam etmektedirler. BİLSEM’lerde özel yeteneklerini geliştirebilecekleri bilim ve sanat alanlarında farklı okullardan gelen benzer arkadaş gruplarıyla proje ve etkinlik fırsatı bulmaktadırlar. Böylece hem genel eğitim okullarındaki akranlarından soyutlanmadan ilgi alanlarını geliştirebilme fırsatı bulmaktadırlar (Gökdemir, 2017).

2.3.6. Türkiye’de Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Eğitim Veren Yaygın ve Örgün Eğitim Kurumları

2.3.6.1. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (Özel Okul Modeli)

Kurum, Talim ve Terbiye Kurulu’nca onaylanan bir müfredatı olmadan yabancı dille

eğitim veren Anadolu liselerinin m¼fredatını uygulamaktadır. Kurumun amacı özel yetenekli yoksul öğrencilere yatılı olarak eğitim vermektir. Ayrıca özel yetenekli bireylere yönelik m¼fredat dışında çeşitli etkinlikler de d¼zenlenmektedir (Baykoç, 2017).

2.3.6.2. Beyazıt İlköğretim Okulu (Zenginleştirme Modeli)

Beyazıt İlköğretim Okulu ve İstanbul Üniversitesi arasında 30 Haziran 2002’de imzalanan protokelle Hasan Ali Y¼cel Eğitim Fak¼ltesi Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Ümit Davaslıgil ve ekibi tarafından y¼r¼t¼len Üst¼n Zekâlıların Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir. 2002-2003 öğretim yılında özel yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar birbirinden ayrıştırılmadan bilişsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere hazırlanan program uygulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyumlarını gerçekteştirmek ve sağlıklı benlik saygısını oluşturmak için kısmi karma eğitim uygulanmaktadır. Her yıl okula yeni gelen öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezince yapılan testlerde üst¼n zekalı olarak belirlenen öğrenciler daha sonra proje uygulayıcılarının kurduğu Y¼r¼tme Kurulu’nun Bilim Komisyonu tarafından değerlendirilmekte ve seçilen öğrenciler okula özel yetenekli öğrenci olarak kayıt hakkı kazanmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar ise herhangi bir değerlendirmeye katılmadan İstanbul’un çeşitli ilçelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Hazırlanan sınıfların yarısı özel yetenekli yarısı normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmasına dikkat edilmektedir (Baykoç, 2017).

2.3.6.3. Üst¼n Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)

Üst¼n Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK işbirliğiyle Anadolu Üniversitesi Üst¼n Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulmuştur. Üst¼n Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) ’nın amacı, özel yetenekli öğrencileri tanılamak, bu öğrencilerin bireysel yeteneklerini en iyi düzeyde geliştirmek ve hem özel yetenekli öğrenciye hem de ailesine eğitim ve rehberlik hizmeti sunmaktır. Bu programda üst¼n yetenekli öğrencilere örg¼n eğitimlerinin yanında bireysel yeteneklerine uygun ve bilimsel içeriklerden oluşan destekleyici eğitim etkinlikleri sunmayı amaçlamaktadır. 2007-2008 öğretim yılında ilk kez uygulamaya geçirilen ÜYEP ilköğretimin altıncı ve yedinci sınıflarındaki özel yetenekli öğrencilerin öğrenimini kapsamakta olup, ileri zamanlarda ilköğretimin ve ortaöğretimin b¼t¼n kademelerindeki özel yetenekli öğrencileri programa dahil etmeyi hedeflemektedir (şahin, 2020).

Eğitimde fırsatı eşitliğinin ve özel eğitimde erken müdahalenin önemini dikkate

aldığımızda özel yetenekli bireylerin erken yaşta tanınması ve becerilerine uygun eğitim alması bu bireylerin akranlarıyla beraber eşit başarı fırsatı sağlamaktadır. Ülkemizde özel yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamalarına baktığımızda genellikle destekleyici eğitim niteliğinde olan kurumlardan oluşmaktadır. Ülkemizde özel yetenekli bireylere yönelik en yaygın eğitim kurum Bilim ve Sanat Merkez'leri (BİLSEM)'dir. Nerdeyse bütün illerimizde yer alan BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim okullarının dışında belirli saatlerde tanınan yetenekleri doğrultusunda proje uygulamaları ve ürün geliştirmeye yönelik bireysel ve grup eğitimleri almaktadırlar. Pandemi sürecinde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de örgün eğitim kurumlarının uzaktan eğitime geçmesi, özel yetenekli bireylerin beceri alanlarına yönelik destekleyici eğitim almalarını sınırlandırmaktadır. Uzaktan eğitim öğretim faaliyetlerine baktığımızda ilkökul, ortaokul ders içeriklerinin neredeyse tamamı ve ortaöğretim ders içeriklerinin bir kısmı Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) TV üzerinden sınıf seviyelerine göre düzenlendiği görülmektedir. EBA TV' de yer alan özel eğitim içeriklerinde ise belirli yetersizlikleri olan bireylere yönelik olduğunu ancak özel yetenekli bireylere yönelik herhangi bir içerik ve yayın olmadığı da görülmektedir. Özel yetenekli bireylerin pandemi sürecinde yaşadıkları eğitim sınırlılıklarının ve izolasyon tedbirlerinin etkisini araştıran Duraku and Hoxha (2020), pandemi sürecinin özel yetenekli bireylerin ve ebeveynlerinin psikolojisini olumsuz etkilediği ve aile içi gerginliğe yol açtığını tespit etmişlerdir. Ayrıca özel yetenekli bireylerin rutinlerinin bozulması, motivasyon düşüklüğü ve uykusuzluk yaşadıklarını da belirtmektedirler. Öpengin (2020) yaptığı çalışmada ise, pandemi sürecinde sınırlı eğitim alan özel yetenekli bireylerin depresyon belirtileri gösterdiğini, yüksek kaygı yaşadıklarını ve kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Demirçelik, Bağcı ve Usta (2021) yaptıkları çalışmada özel yetenekli lise öğrencilerinin pandemi sürecinde en çok içsel huzursuzluk, gelecek kaygısı, sağlık sorunları ve uyku düzensizliği yaşadıklarını belirtmektedirler. Alpaslan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, özel yetenekliler eğitimi alanında çalışan öğretim üyelerinin özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi eğitimde yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik görüşleri alınmıştır. Daha sonra alınan görüşler doğrultusunda özel yetenekli bireylerin çevrimiçi eğitimde yaşanan öğrenme engellerinin fark edilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik görüşlere yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda ülkemizde özel yetenekli bireylerin eğitiminde mentör uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiği, farklılaştırma, bireyselleştirme ve zenginleştirme uygulamalarının özel yetenekli bireylerin çevrimiçi eğitiminde dikkat edilmesi ve öğretimin buna göre planlanması gerektiğini belirtilmektedir.

Sonuç olarak özel yetenekli bireylerin çevrimiçi eğitimde aldıkları derslerde sosyal bağlılıkları ders motivasyonlarını etkilemektedir. Kendilerini gruba ait hissetmeleri ve topluluk hisleri akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bakımdan araştırmada özel yetenekli öğrencileri çevrimiçi öğrenme ortamında karşılaştıkları öğrenme engellerinin neler olduğunun belirlenmesi bu engellerin topluluk hissine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaöğretime devam eden özel yetenekli tanısı olan ve olmayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmelerde yaşadıkları güçlüklerin tespit edilmesi ve gerekli tedbirlerin alınmasında elde edilen bulguların ileride yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

2.4. Topluluk Hissi

Topluluk hissi (*Sense of Community*) kuramı, çevrimiçi eğitimde fiziksel olarak farklı mekanlarda olan bireylerin geliştirdikleri iletişim topluluk hissini oluşmasını sağlar. Lee (2004)'nin topluluk kavramını ilk ifade edenlerden biri olan Gusfield (1975)'den aktardığı topluluk teriminin bölgesel ve ilişkisel olarak kullanımının önemli olduğunu belirtmiştir. Topluluk kavramının bölgesel kullanımında şehir, mahalle ve okul gibi konum ifadeleri belirtirken, ilişkisel kullanımında insan ilişkilerine ve özelliklerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu iki kullanımda birbirinden ayrı değerlendirilemez fakat fiziksel yakınlık olmasa da ortak ilgi ve hedefler olması durumunda ilişkisel bir topluluk oluşmaktadır (Bateman, 1998; Gökçearslan, 2013). Topluluk hissi ise, ilişkisel kurulan topluluklarda üyelerin aidiyet hislerini ifade etmektedir. Topluluk üyeleri ihtiyaçlarının karşılanması birbirlerine olan bağlılıklarıyla karışılacağına inanmaktadırlar (Gökçearslan, 2013). Çevrimiçi topluluklarda üyelerin birbirleriyle kurdukları iletişim topluluk hislerinin oluşmasını sağlamaktadır. Rheingold (1993) çevrimiçi toplulukları, sanal ortamda kişisel ilişkiler ile insanların ortak bir hisle uzun süreli iletişim kurması sonucu internette ortaya çıkan sosyal kümeler şeklinde tanımlamıştır. Çevrimiçi topluluklarda topluluk hissini gelişimi üyelerin ortak deneyimleri sonucu gelişmektedir. Fiziksel mesafelere rağmen üyelerin birbirlerine karşı sorumluluk ve görev bilinci oluşur. Bu da öğrenmenin sosyal boyutu için son derece önemlidir (İlgaz ve Aşkar, 2009). Öğrenmenin sosyal boyutunda ise, öğrenme topluluğu bireylerin kendi problemlerini fark edip adlandırmasını, çözüm önerileri geliştirmesini ve grup etkinlikleri ile öğrenmenin sağlandığı alandır (Gökçearslan, 2013). McMillan ve Chavis (1986) topluluk hissini, bireylerin kurduğu ilişkiler sayesinde ihtiyaçlarının grup üyeleri tarafından giderileceğine yönelik ortak inanç ile her üye grubun bu duyguyu önemsemesi ile oluşan aidiyet hissi olarak açıklamaktadırlar. Tanımladıkları topluluk hissi kuramında dört önemli

birleşenin yer aldığını belirtmişlerdir (Gökçearslan, 2013).

1. **Üyelik:** Topluluk hissi kuramına göre üyelik, bireyin kendini grup ortamına ait hissetmesini sağlayan bir alanının olmasıdır. Üyelik beş nitelikten oluşmaktadır. Bu nitelikler;
 - **Sınırlar:** Bireyin kendi kişisel alanını koruması amacıyla oluşturduğu sınırdır. Üyenin oluşturduğu bu sınır bireyin grup içersindeki yerine ve diğer üyelerle olan ilişkisine göre değişmektedir.
 - **Güven duygusu:** Grubun üyelik kriterlerine göre oluşan sınırlar ile grubun mahremiyet güvenliğini sağlayan yapıyı içerir. Öğrenme ortamında oluşan güven duygusu ile birey eksik veya gerçekleşmemiş öğrenmelerini açıklayabilecek ve grubun diğer üyeleri ile bu eksikliği gidermede destek alabilecektir.
 - **Aidiyet ve Özdeşleşme:** Grup içersinde oluşan kabul edilme ve gruba katkıda bulunma duygularını kapsamaktadır. Ayrıca grup içersindeki uyum, beklenti ve inanç duygularını da içermektedir. Grup üyesi kendi kimliğine vurgu yaparak grubun bir parçası olduğunu dile getirir.
 - **Kişisel Yatırım (Katkı):** Üyelerin gruba kişisel katkı ve yatırım sağlamaları kendileri için anlamlı ve değerli olur. Gruba katkı sağlayan üye topluluk hissini gelişmesini sağlar.
 - **Ortak Bir Sembol Sistemi:** Grubu temsil eden ortak bir sembolün oluşturulması topluluk duygusuna önemli katkı sağlar. Ayrıca ortak bir sembol ile üyelerde topluluk hissi oluşur ve birbirlerini diğer grup üyelerinden ayırt edip anlamalarını sağlar (Rovai, 2001).
2. **Etki:** Grup topluluklarında etki iki yönlüdür. Birinci yönü, grubu çekici kılan üyelerin var olmasıdır. Burada grubun bütünlüğü üyelerine bağlıdır. Grup üyelerinin kendilerini dinleyen birileri olduğunu bilmesi gruba katılımını etkilemektedir. Grup içersinde adil bir düzen kurularak tüm üyeler dinlenmeli ve diğer üyeler üzerinde baskın olmaya çalışılmamalıdır. Aksi halde grup içersinde güçlü üyeler diğer üyelere hükmedip görmezden gelmelerine neden olur (Gökçearslan, 2013).
3. **İhtiyaçların Karşılanması ve Entegrasyon:** Grup üyelerinin ihtiyaçlarının grubun kaynakları kullanılarak karşılanmasıdır. Böylece üyeler karşılıklı olarak yardım etmede ve yardım almada istekli olabilirler. Bu birleşen ile grup başarısı, üyeler, üyelerin ödüllendirilmesi ve desteklenmesi, bireysel ve üyelik yeteneği, birey-çevre uyumu, ortak değerler ve bireyin ihtiyaçlarına hizmet etmeyi kapsar. Bireyler bir

topluluğa dahil olurken o topluluktan birşeyler almayı ümit eder. Bu da topluluktaki topluluk hissini güçlendirir. Topluluğa ayırdığı zaman karşısında ihtiyaçlarını gidermesini ve sorunlarını çözmesini ister. Yani üyeler topluluğu katkılarından dolayı ödüllendirilmek isterler. Bu nedenle üyelerle iletişim içinde olmak, ihtiyaçlarını anlamak ve uygun hizmeti vermek son derece önemlidir (Gökçearsan, 2013).

- 4. Paylaşılan Duygusal Bağ:** Geçmişten günümüze kadar olağan tüm topluluklarda ortak duygular ve ortak alanlar çok önemli olmuştur. Çünkü bu üye oldukları topluluklarına inançlarını ve bağlılıklarını ‘duygusal bağ’ile ifade etmelerini sağlar. Grup üyeleri arasındaki olumlu ve işbirliği dayanan deneyimler üyeler arasında güçlü bağlar oluşturur. Üyelerin gruba zaman, para, samimiyet, yakınlık gibi konularda katkı sağlaması topluluk bağlarında manevi etkisi bulunmaktadır. Bu faktör topluluk hissini oluşturmada oldukça etkilidir (Gökçearsan, 2013).

Ilgaz ve Aşkar (2009) öğretim gruplarında topluluk hissini oluşturulması bireylerin eğitime olan ilgisini çektiğini ifade etmektedirler. Gökçearsan’a (2013) göre, topluluk hissini oluşturmaması durumunda bireylerin kendilerini gruba ait hissetmemelerine ve dışlanmış hissetmelerine neden olduğundan üyelerin grubu terk etmelerine neden olabilmektedir. Böylesi bir durumun üstesinden gelmek için çevrimiçi öğrenmede topluluk hisleri güçlendirilmelidir. Rovai (2002) kendi çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamında topluluk hissini yedi faktör altında incelemiştir. Var olan literatürü de dikkate alarak sırasıyla; Üyeler arasında karşılıklı dayanışma, aidiyet hissi, bağlanabilirlik, ruh, güven, etkileşim, ortak beklentiler, ortak değerler ve hedefler olduğunu ifade etmiştir.

2.4.1. Topluluk Hissi Öğeleri

Oluşturulan herhangi bir çevrimiçi öğrenme sisteminde üyelerin birbirleriyle etkileşimini ve topluluk hislerinin kalitesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Rovai (2002) çalışmasında değindiğimiz gibi topluluk hissini yedi ögesi bulunduğunu belirtmiştir. Bu öğeler dikkate alınarak işlenecek uzaktan eğitim topluluk hissini oluşturmada ve sürdürülmesini sağlar. Ayrıca öğrenmede kalıcılık ve memnuniyet sağlayabileceğini de belirtmektedir.

Transaksiyonel Uzaklık: Öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki var olan davranışlarda psikolojik ve iletişimsel boşluklara neden olan yanlış anlamalar ve boşluklar olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Buradalık: Bireylerin topluluk içinde etkileşim ve iletişim sürecinde her üyenin

algılanma düzeyidir.

Sosyal Eşitlik: Öğrenen grubundaki üyelerin eşit imkanlara sahip olması ve kendilerini özgürce ifade edebilmelerini ve bunu kullanabilmelerini ifade etmektedir.

Küçük Grup Aktiviteleri: Öğrencilerin bireysel öğrenmede farklı etkinlikler kullanarak birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurmalarını ve anlamlı öğrenmelerine destek olmayı ifade etmektedir.

Grup Yönetimi: Grubun verimli ve uzun süreli çalışabilmesi için öğretim elemanın teşvik edici, uzlaştırıcı ve standart belirleyici bir takım roller üstlenmesi ve bu rollerin her üye üzerindeki algılanma düzeyidir.

Öğretim Stili ve Öğrenme Aşaması: Öğretim elemanının, öğrencinin düzeyine uygun ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim stili göstermesini ifade eder.

Topluluk Boyutu: Çevrimiçi öğrenmeye katılan öğretici ve öğrenci sayısıdır.

Uzaktan eğitimde iletişim ve etkileşim yetersizliği öğrencilerin eğitim memnuniyetini etkilemektedir. Yüz yüze eğitim ortamlarının etkileşimine alışan öğrencilerin çevrimiçi eğitim ortamlarında yeterli etkileşim kuramayıp verim alamayabilmektedir. Uzaktan eğitimde fiziksel olarak farklı mekanlarda olan öğrencilerde topluluk hissi azalmakta bu da kendilerini topluluğu ait hissetmemelerine neden olabilmekte bunun sonucu olarak da programdan ayrılma görülebilmektedir. Rovai (2002) uzaktan eğitimde güçlü sınıf topluluğu hissi ile gerçeklik hissini oluşturmanın üyelerin topluluğa bağlılık hislerinin oluşmasını sağladığı ortaya çıkmıştır. Böylece üyelerin okula karşı sorumlulukları artacağını ayrıca ortak öğrenme hedeflerine bağlılıkları sayesinde eğitsel ihtiyaçlarının karşılaşacağına inanacaklarını belirtmektedir. Rovai (2001) topluluk hissini dört birleşenlerini tanımlamıştır. Bu birleşenler; cesaret, güven, öğrenme ve etkileşimdir. İlk birleşen olan cesaret, grup üyelerinin aidiyet hislerinin gelişmesi ve grup içerisindeki rolünün kabullenilmesidir. Ayrıca grup üyelerinin birbirlerini kabul etmelerinde ve bağlılık göstermeleri hislerinin gelişmesini sağlar. Sonraki birleşen olan güven, topluluk hissini ikinci önemli birleşenidir. Üyenin gruba güven duyması ve istediği geri bildirimleri alabilmesi arkadaşça bir iletişim kurulmasını sağlar. Bireyler benimsedikleri topluluklarda kendilerini daha çok güvende hissederler. Güven ve emniyette olma hisleri grup üyeleri ile rahatça konuşabilme imkanı sağlar. Gruptaki güven duygusu açık sözlülüğü de desteklemektedir. Açık sözlülük ile üyeler öğrenme eksikliklerini rahatça ifade edebilir ve destekleyici cevaplar alabilmektedirler. Diğer bir önemli birleşen olan etkileşim, üyelerin birbirleri ile kurdukları yakınlık ve karşılıklı fayda sağlama hissine dayanmaktadır.

Etkileşim üyelerin kurdukları iletişim üzerinden oluşarak sosyal ve duygusal temelli olabileceği gibi gruba ait görevleri gerçekleştirmeye dayanan görev bilinciyle de olabilmektedir. Bu nedenle de öğrenme sürecini etkileyen son derece önemli bir etkidir. Son önemli birleşen olan öğrenme, topluluğun bilgi ve anlam akışını kazanmasını sağlayan ayrıca üyelerin eğitimsel ihtiyaçlarının desteklendiği aktif bilgi ve anlam becerilerinin kazandırılmasını sağlama hissidir. Topluluğun büyümesi ve gelişmesinde üyelerin grubun amaç ve değerlerini öğrenip benimsemesinde öğrenme birleşeninin önemli bir etkisi vardır. Yapılan araştırmalar topluluk hissi ile öğrenme birleşeni arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Rovai, 2001). Wegerif (1998) yaptığı araştırmada grupların uzaktan eğitimdeki başarısında sosyal boyutun önemli bir yordayıcı olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda öğrenme boyutuna dahil olmayan öğrencilerin topluluk hislerinin oluşturulmasında atılacak ilk adım işbirlikli öğrenmenin olduğunu da belirtmiştir.

Alanyazında topluluk hissi ile ilgili araştırmalar sınırlı sayıdadır. Göksal (2008) çalışmasında, uzaktan eğitimde mail ile kurulan iletişimde kullanılan sözsüz iletişim unsurlarını ve bunları kullanma sıklıklarının topluluk olma hisleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullandığı araştırmasını Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi 2004-2005 öğretim yılında Bilgi Yönetimi Önlisans Programında öğrenimlerine devam eden 56 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışma verileri uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin gönderdikleri mailer incelenerek sözsüz iletişim kullanma durumları belirlenmiştir. Aynı zamanda Topluluk Olma Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz öğelerinden varyans analizi, çoklu uyum analizi ve kümeleme analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrenenlerin maillerde yazılı mesajları daha çok kullandıkları görülürken, bunu sık kullanan öğrenenlerin topluluk olma hissine daha fazla sahip oldukları tespit edilmiştir. Ilgaz (2008) yaptığı araştırmada, teknoloji kabulünün ve topluluk hislerinin uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin memnuniyetlerini ne kadar etkilediğini araştırmıştır. Betimsel ve ilişkisel araştırma modellerini kullanılmıştır. Araştırmacı çalışma için yeni bir ölçek geliştirmiş ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini 731 kişilik gruba ölçmüştür. 731 kişilik grubun 464'ü uzaktan eğitime devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada oluşturulan 36 verinin analizi için açımlayıcı faktör analizi, çoklu regresyon analizi, çoklu aşamalı regresyon analizi, doğrulayıcı faktör analizi, betimsel istatistik, tek yönlü ANOVA ve kanonik kolerasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenenlerin teknoloji kabulünün, topluluk hislerinin ve memnuniyetleri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenci memnuniyetini etkileyen etmenler, algılanan

yarar ve kullanım kolaylığı, duyuşsal ve eylemsel boyutta oldukça olumlu değişkenler olduğu fark edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında topluluk hisleri arasında anlamlı farklılıkları göstermektedir. Öztürk (2009) araştırmasında hibrit öğrenme için tasarlanan çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilişsel ve toplumsal buradalık düzeylerinin, iletişim aracı türü ve sanal konuk katılımından etkinlenme düzeyini ortaya koymayı hedeflenmiştir. Araştırmada 2x2 faktöriyel araştırma deseni kullanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknoloileri Eğitimi bölümünde eğitim alan 85 öğrenciden oluşturmaktadır. Veriler Toplumsal Yetenek Ölçeği ve Sınıf Topluluğu Hissi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde eşzamanlı ve eşzamansız tartışma metinleri içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel ve toplumsal buradalık ile kullanılan iletişim aracı türü arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca sınıf topluluğu hissini genel anlamda cinsiyet ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Gökçearslan (2013) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimde problem dayalı öğrenmenin gerçekleştiği çevrimiçi öğrenme gruplarında öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve problem dayalı öğrenmeye karşı geliştirilen tutum düzeylerinin denetim durumlarından etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Yıldız (2016) araştırmasında, uzaktan eğitim alan öğrencilerin topluluk hissi, akademik başarı ve derse katılım arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma modelinde sıralı karma yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın katılımcıları uzaktan eğitimde önlisans programına kayıtlı 1442 öğrenciden oluşurken, örnekleme grubu basit seçkisiz yöntemiyle 190 kişi ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 15 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği, Akademik Başarı Puanları, Katılım Raporları ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve korelasyonel analiz yöntemleri ile nitel veri kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissi ve katılımı, akademik başarı ve katılım, topluluk hissi ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Nitel veri analizinde ise, öğrencilerin topluluk hissine yönelik öneriler belirtilmiştir. Bunlar; öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretimde kullanılan yöntem ve tasarım, öğrenci etkileşimi ve işbirliği, oryantasyon şeklinde açıklanmıştır. Ergün ve Kurnaz'ın (2017) araştırmalarında çevrimiçi öğrenmenin etkili olduğu sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma nicel ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar Karabük Üniversitesi'nde 2014-2015 yılı güz döneminde pedagojik formasyon eğitimi alan 175 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplamada

kişisel bilgi formu, Sınıf Topluluğu Ölçeği ve Öğrenci Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney U-Testi, Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların sınıf topluluğu hissi yüksek iken, çevrimiçi derse katılımları sınıf topluluğu hissini etkilememiştir. Çevrimiçi derse katılımın artması öğrenci bağlılığını pozitif yönde etkilemiştir. Ürgen, Horzum ve Aydın (2018) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitim alan lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında topluluk hissi düzeylerinin online derse katılıp katılmama ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim alan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi ortamda topluluk hissi düzeylerinin daha önce çevrimiçi eğitim alıp almama ve cinsiyet durumlarına göre değişmediği farkedilmiştir. Topluluk hissi ile ilgili yaptığımız araştırmalara baktığımızda genellikle farklı değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu değişkenlerden topluluk hissini etkileyenler olduğu gibi etkilemeyenler de olmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında uzaktan eğitim alan orta öğretim öğrencileri ile sınıflarındaki özel yetenek tanısı almış öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları zorlukları çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yaşanan zorluklar ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın uygulanma aşaması ve verilerin analizine ilişkin bilgileri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırmanın ilk dört sorusu için betimsel araştırma modellerinden nedensel karşılaştırma modeli ile son araştırma sorusu için korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli, aynı durum içerisinde olan en az iki grubun farklı düzeyde etkilenmeleri sonucunda olası etkenleri belirlemeye yönelik çeşitli değişkenler üzerinden incelemeyi ifade etmektedir. Deneysel araştırmalarda olduğu gibi neden-sonuç ilişkisini açıklarken, deneysel araştırmadan farklı olarak araştırılan durum araştırmacının müdahalesinden bağımsız bir şekilde oluşmaktadır. Araştırmacı bu durumda ortaya çıkan nedenleri ve etkileri tespit etmeye çalışmaktadır (Emrahoğlu ve Öztürk, 2010). Korelasyonel araştırma modeli ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği ve açıklandığı araştırma modelidir. Ayrıca bu araştırma modelinde değişkenler arasındaki ilişkiye göre sonuçları tahmin etme imkanı bulunmaktadır. Korelasyonel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri ve neden-sonuç bağlamını ortaya koymaya yardımcı olan araştırma modelidir. Bu sayede ilişkinin yapısı ve derecesi hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Korelasyonel araştırma modelinde verilerin doğru araçlarla ve dışardan müdahale veya yönlendirme olmadan toplanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2021).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya il merkezinde ve Alanya ilçesinde bulunan ve öğrencisini sınavla alan, kayıt kabul puan sıralamasında en üstte yer alan Anadolu Liselerine ve Fen Liselerine devam eden 2020-2021 eğitim öğretim yılında çevrimiçi eğitim alan 10,11 ve 12.sınıflarda öğrenim gören özel yetenek tanısı almış öğrenciler ile sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranları oluşturmaktadır. Okulların seçiminde öncelikle Antalya ilinde ve Alanya ilçesinde yer alan BİLSEM'ler ziyaret edilip orta öğretim düzeyinde öğrenim gören özel yetenek tanılı öğrencilerin hangi okullarda eğitim

aldıkları, sayıları ve hangi okullarda çoğunlukta oldukları tespit edilmiştir. Bunun sonucunda özel yetenekli ortaöğretim öğrencilerinin kayıt kabul puanı yüksek olan Fen ve Anadolu Liselerinde çoğunlukta olduğu okullar araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre Antalya il merkezinde iki Anadolu Lisesi ve bir Fen Lisesi ile Alanya ilçesinde bir Fen Lisesi ve bir Anadolu Lisesinde araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamaya dâhil edilen öğrenci kriterleri;

-10, 11 ve 12. sınıfa devam eden özel yetenek tanısı almış öğrenciler

-10, 11 ve 12.sınıfa devam eden ve sınıfında özel yetenek tanısı olan normal gelişim gösteren öğrenciler

-2020-2021 eğitim öğretim yılı boyunca çevrimiçi gerçekleşen tüm derslere katılan özel yetenekli öğrenciler

-2020-2021 eğitim öğretim yılı boyunca çevrimiçi gerçekleşen tüm derslere katılan normal gelişim gösteren öğrenciler

İlk olarak araştırmaya katılacak öğrencilerden veli onam formu alınmıştır. Uygulamada iki anket ve bir demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu sınıflardaki iki öğrenci grubuna da aynı anda uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin demografik bilgileri doğru ve eksiksiz doldurmalarına ve anket soruları açıklanarak öğrencilerin doğru işaretleme yapmalarına dikkat edilmiştir. Verilerin tamamı yüz yüze uygulama ile elde edilmiştir. Demografik bilgilerini doğru giren ve anketleri dikkatli işaretleyen 133 özel yetenekli öğrenci ile 709 normal gelişim gösteren öğrencinin anketleri araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Veriler (N=133)

Değişkenler	Seçenekler	N	%
Cinsiyet	Kız	64	48,12
	Erkek	69	51,87
	Toplam	133	100
Sınıf Düzeyi	10.Sınıf	64	48,12
	11.Sınıf	41	30,82
	12.Sınıf	28	21,05
	Toplam	133	100
Okul Türü	Fen Lisesi	76	57,14
	Anadolu Lisesi	57	42,85
	Toplam	133	100
Yetenek Alanı	Genel Yetenek	103	77,44
	Görsel Sanatlar	18	13,53
	Müzik	12	9,02
	Toplam	133	100
Evde Çevrimiçi Eğitime Devam Eden Kişi Sayısı	1	95	71,42
	2	33	24,81
	3	5	3,75
	Toplam	133	100
Çevrimiçi Eğitimde Ders Aldıkları Grup Sayısı	1	133	100
Çevrimiçi Eğitimde Ders Aldıkları Kişi Sayısı	30-35 Kişi	39	29,32
	20-28 Kişi	67	50,37
	15-17 Kişi	27	20,30
	Toplam	133	100

Çevrimiçi Eğitimde Aldıkları	40	133	100
Haftalık Ders Saati	Toplam	133	100
Çevrimiçi Eğitimde	Bilgisayar	104	78,19
Kullandıkları Donanım	Tablet	29	21,80
	Toplam	133	100
COVID-19 Öncesi	Aldım	16	12,03
Çevrimiçi Eğitim	Almadım	117	87,96
	Toplam	133	100

Özel yetenekli öğrencilerin demografik değişkenlerinin verildiği betimleyici analizi Tablo 3.1’de verilmiştir. Bu tablodaki verilere göre özel yetenekli öğrencilerin 64’ü kız (%48,12) ve 69’u da erkek (%51,87) iken, bu öğrencilerin 64’ü (%48,12) 10. Sınıf, 41’i (%30,82) 11. Sınıf ve 28’i (%21,05) 12. Sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okul türü değişkenine baktığımızda özel yetenekli öğrencilerin 76’sı (%57, 14) Fen lisesinde 57’si (%42,85) Anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerine yönelik değerlere baktığımızda 103’ü (%77, 44) genel yetenek alanında, 18’i (%13,53) görsel sanatlar alanında ve 12’si (%9,02) müzik alanında tanı almışlardır. Evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısının 95’i (71,42) 1, 33’ü (%24,81) 2 ve 5’i (%3,75) üç bireyden oluşmaktadır. Çevrimiçi eğitimde özel yetenekli bireylerin 133’ünün ders aldıkları grup sayısı 1’dir. Çevrimiçi eğitimde ders aldıkları kişi sayısı ise, 39’u (%29,32) 30 ile 35 arasında, 67’si (%50,37) 20-28 arasında ve 27’si (%20,30) 15-17 arasında kişilerden oluşan gruplarda ders almışlardır. Çevrimiçi eğitimde özel yetenekli öğrencilerin 133’ü (%100) haftalık 40 saat eğitim almışlardır. Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi eğitimde 104’ü (%78,19) bilgisayardan 29’u (%21,80) tableten yararlanmıştır. Son olarak Covid-19 öncesinde özel yetenekli öğrencilerin 16’sı (%12,03) daha önceden çevrimiçi eğitim aldıklarını belirtirken 117’si ise (%87,96) Covid-19 öncesinden çevrimiçi eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 3.2. .Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (N=709)

Değişkenler	Seçenekler	N	%
Cinsiyet	Kız	310	43,72
	Erkek	399	56,27
	Toplam	709	100
Sınıf Düzeyi	10. Sınıf	311	43,86
	11. Sınıf	256	36,10
	12. Sınıf	142	20,02
	Toplam	709	100
Okul Türü	Fen Lisesi	324	45,69
	Anadolu Lisesi	385	54,30
	Toplam	709	100
Evde Çevrimiçi Eğitime Devam Eden Kişi Sayısı	1	322	45,41
	2	313	44,14
	3	69	9,73
	4	5	0,70
	Toplam	709	100
Çevrimiçi Eğitimde Ders Aldıkları Grup Sayısı	1	709	100
Çevrimiçi Eğitimde Ders Aldıkları Kişi Sayısı	30-36 Kişi	120	16,92
	20-29 Kişi	424	59,80
	15-18 Kişi	165	23,27
	Toplam	709	100
Çevrimiçi Eğitimde Aldıkları Haftalık Ders Saati	40	709	100
Haftalık Ders Saati	Toplam	709	100

Çevrimiçi Eğitimde	Bilgisayar	477	67,27
Kullandıkları Donanım	Tablet	232	32,72
	Toplam	709	100
COVID-19 Öncesi	Aldım	154	21,72
Çevrimiçi Eğitim	Almadım	555	78,27
	Toplam	709	100

Normal gelişim gösteren öğrencilerin demografik değişkenlerinin verildiği betimleyici analizi Tablo 3.2’de verilmiştir. Bu tablodaki verilere göre normal gelişim gösteren öğrencilerin 310’u (%43,72) kız 399’u (%56, 27) erkek öğrenciler iken, 311’i (%43,86) 10.sınıf öğrencilerinden, 256’sı (%36,10) 11.sınıf öğrencilerinden ve 142’si (%20,02) 12.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okul türü değişkenine baktığımızda normal gelişim gösteren 324 (%45,69) öğrenci Fen lisesinde 385 (%54,30) öğrenci ise Anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Evde çevrimiçi eğitime devam eden bireylerin 322’si (%45,41) bir, 313’ü (%44,14) iki, 69’u (%9,73) üç ve 5’i (%0,70) dört bireyden oluşmaktadır. Çevrimiçi eğitimde 709 (%100) öğrencinin ders aldıkları grup sayısı 1’dir. Ancak çevrimiçi eğitimde ders aldıkları kişi sayıları ise, 120’si (%16,92) 30-36 arasında, 424’ü (%59,80) 20-29 arasında ve 165’i (%23,27) 10-18 arasında değişmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin 709’u (%100) çevrimiçi eğitimde haftalık 40 saat ders almıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi eğitimde 477’si (%67,27) bilgisayardan 232’si (%32,72) tableten yararlanmışlardır. Son olarak 154’ü (%21,72) Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. 555’i (%78,27) ise Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrencinin yaşı, sınıf düzeyi, okul türü, özel yetenek tanısı aldığı alan, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, çevrimiçi eğitimde ders aldıkları grup ve kişi sayısı, çevrimiçi eğitimde aldıkları haftalık ders saati, çevrimiçi eğitimde yararlandıkları donanım ve Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim alıp almadıkları ile ilgili demografik değişkenlerin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği

Çevrimiçi öğrenme topluluk hissi ölçeği, Rovai (2002) tarafından üniversitede eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki sınıf topluluk hislerini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Geliştirilen ölçekte düşük puan alan öğrenciler kendilerini dışlanmış ve çevrimiçi dersleri bırakan öğrenciler iken ölçekten yüksek puan alan öğrenciler ise çevrimiçi derslerde kolay etkileşim kuran ve ders katılımları olumlu olan öğrencileri göstermektedir. Türkiye’de bu ölçeği Öztürk (2009) 185 üniversite öğrencisini dahil ederek güvenilirlik geçerlilik çalışması ile Türkçe’ye uyarlamıştır. Çevrilen ölçek bağıllık ve öğrenme şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Topluluk hissini ölçen diğer ölçek Ilgaz ve Aşkar’ın (2009) Rovai ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen sınıf ve okul topluluk hislerini ölçen ölçeği uyarlayarak okul topluluk hissini ölçmeyi amaçlayan ölçektir. Ilgaz ve Aşkar tarafından uyarlanan ölçek için uzaktan eğitim alan 571 üniversite öğrencisi ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Gökçearsan, 2013).

Türkiye’de çevrimiçi topluluk hissini, üyelik ve bağıllık, güven, etkileşim, etkinlenme hissi gibi birçok öğrenme deneyiminin kapsayan ölçek alanyazında mevcut olmadığından McMillan ve Chavis (1986) tarafından geliştirilen topluluk hissi kuramı ve Topluluk Hissi İndeksi (The Sense of Community Index 2) dikkate alınarak üniversitede uzaktan ve çevrimiçi ders alan öğrencilerin topluluk hislerinin ölçülmesi amaçlanmıştır (Chavis, Lee and Acosta, 2008). Çevrimiçi topluluk hissi ölçeği Gökçearsan (2013) tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasında geliştirilmiştir. Öncelikle 2011-2012 öğretim yılının kapsayan Hacettepe, Gazi ve Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde eğitim alan ve daha önceden çevrimiçi eğitim ve tartışma ortamlarında katılmış bu konuda deneyim sahibi 245 öğrencinin katılımı sağlanarak veriler oluşturulmuştur. Çalışma grubundan elde edilen veriler ile istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir. Çalışma grubunun %42.4’ü (n=104) Gazi Üniversitesi, %37.1’i (n=91) Hacettepe Üniversitesi, %20.4’ü (n=50) ise Başkent Üniversitesinde öğrenim görmektedirler. Katılımcıların sınıf düzeyleri ise, %31.0’ı (n=76) 2. Sınıf, %36.3’ü (n=89) 3. Sınıf ve %32.7’si (n=80) 4. Sınıfta öğrenim görmektedirler (Gökçearsan, 2013). Çevrimiçi topluluk hissi ölçeğinin maddelerinin oluşturulmasında yurtiçi ve yurtdışı alanyazınında yer alan bilgiler dikkate alınmıştır. İlk olarak toplamda 48 madde oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeleri ifade etmek için dördümlü likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Amaç cevaplayıcıların kesin bir düşüncesi olmadığı durumlarda belirsizlikleri ifade etmesine izin verilmesi açısından uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2005). Hazırlanan 48 madde havuzuna sahip ölçek uzman

görüşü ile 34 maddeye daha sonra açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile 28 madde ve üç faktörden oluşması kuramsal ve istatistiksel olarak uygun bulunmuştur. Daha sonra yapılan güvenilirlik çalışması ile iç tutarlılık kat sayıları dikkate alınarak ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Gökçearsan, 2013). Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler çalışmanın uygulama aşaması öncesinde e-posta ile yazar/yazarlara ulaşılarak çalışmanın amacı açıklanmış ve enstitü izni belirtilerek izin istenmiştir. Verilerin analizine başlanmadan önce Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nin iç güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerine bakılmıştır.

Tablo 3.3. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Cronbach Alpha Değeri

Güvenirlilik İstatistikleri	
Cronbach Alpha	N
,785	28

Tablo 3.3'de Cronbach Alfa değerinin %95 ve daha üst bir değer bulunması soruların birbiriyle oldukça tutarlı ve soruların aynı özelliği ölçtüğü anlamını taşımaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda 28 maddeden oluşan Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Cronbach Alfa değeri 0.785 olarak bulunmuştur. Bu da topluluk hissi ölçeğinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği İstatistikleri Verileri

Ölçek İstatistikleri			
Ortalama	Varyans	Standart Sapma	N
67,39	116,730	10,804	28

Ölçekte bulunana 28 maddeye ilişkin istatistikler yukarıda verilmiştir. Ölçeğin Ortalaması 67.39, Standart sapması 10.804 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği, Muilenburg ve Berge tarafından (2005) geliştirilmiştir. Türkiye'de ölçeği 2017 yılında Horzum ve diğerleri tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 45 madde ve 8 faktörden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert seçeneklerinden meydana gelmektedir. Ölçek Sipahi (2019) tarafından hazırlanan 'Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıladıkları Engeller ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. Ölçeğe uygulanan Bartlett Küresellik Testine bakılmış ve $\chi^2=8281.53$, $p=.000$ tespit edilmiştir. Çalışma grubunun oluşturduğu verilerin AFA'ya uygun olduğu görülmüştür (Horzum ve diğerleri, 2017). Araştırmanın uygulanacağı öğrenciler ve uzman görüşü dikkate alınarak 8

madde ölçekten çıkarılmıştır. Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin karşılaştıkları engeller ölçeğinde orjinal haliyle duran 37 maddenin yapılan DFA'sı sonucunda standart çözüm değerleri .44 ile .82, t değerleri .9.52 ile 22.57 ve R2 değerleri .19 ile .67 arasında olduğu görülmektedir. Bu da 37 maddenin uyarlanan ölçekteki maddelerin sahip olduğu faktörlerle aynı değerde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada da ölçeğin orjinal 37 maddesinin daha önceki çalışmada olduğu gibi kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması öncesinde e-posta ile yazar/yazarlara ulaşılarak ve enstitü izni belirtilerek çalışmanın amacı açıklanmış ve uyarlanan ölçeğin son hali ile kullanmak amacıyla izin istenmiştir.

Tablo 3.5. Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nin Cronbach Alpha

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Güvenirlilik İstatistikleri	
Cronbach Alpha	N
.892	37

Tablo 3.5'e baktığımızda Cronbach Alfa değerinin %95 ve daha üst bir değer bulunması soruların birbiriyle oldukça tutarlı ve soruların aynı özelliği ölçtüğü anlamını taşımaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda 37 maddeden oluşan Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Cronbach Alfa değeri 0.892 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin istatistikî verilerine bakacak olursak;

Tablo 3.6. Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği İstatistikî Verileri

Ölçek İstatistikleri			
Ortalama	Varyans	Standart Sapma	N
98,46	489,987	22,136	37

Tablo 3.6'da ölçeğin ortalaması 98.46, standart sapması 22.136 olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçme aracının araştırmanın amacını ölçmede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Araştırmanın amacına uygun değerlendirme araçları belirlenmiştir. Bu aşamada alanyazın incelenip ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmalara ulaşılmıştır. Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun kişisel bilgi formu hazırlanıp ölçeklerle beraber veri toplama aracı olarak

oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama aşamasında sadece tek bir ilde araştırma yapılacağından İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'nden gerekli yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın veri toplama s¼recinin her aşamasında danışman ve tez oğrencisi iletişim halinde olarak s¼reci sorunsuz şekilde s¼rd¼rm¼řt¼r. Uygulama yapılacak okullara ön ziyarette bulunulup çalışmanın amacından bahsedilmiş ve okul rehberlik servisleriyle beraber araştırmanın uygulaması planlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı zamanı oğrencilerin okulda oldukları ve oğrencilerin uygun olduğu derslerde yapılmasına karar verilmiştir. G¼n¼ll¼l¼k esasına g¼re araştırmaya katılmak isteyen oğrencilere ¼lme araçları uygulanmıştır. Uygulama esnasında ¼ncelikle oğrencilere araştırmanın amacından bahsedilip anketler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra anketler t¼m oğrenci gruplarına aynı anda dağıtılmıştır. Anket soruları ve içerikleri oğrencilere açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından verilen anketlerin cevaplanma s¼reci 20-25 dakika arasında s¼rm¼řt¼r.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde orta öğretim düzeyinde eğitim alan 10,11 ve 12. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim alan normal gelişim gösteren öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim yılı boyunca aldıkları çevrimiçi derslerde ne kadar zorlandıklarını cinsiyet, sınıf düzeyi, yetenek alanı, devam edilen okul türü, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, ders aldıkları grup ve kişi sayısı, haftalık ders saati, çevrimiçi eğitimde kullandıkları donanım ve Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim alıp almama durumuna göre Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ile çevrimiçi eğitimde ne kadar zorlandıklarını ölçüp Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği ile topluluk hislerine etkisinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları bağımsız değişkenler ve araştırma problemlerine göre sıralanmıştır.

4.1. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

4.1.1. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalamalarına Yönelik Bulgular

Araştırmadaki alt problemlerden ilki ortaöğretim düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi öğrenme (açık öğretim) öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap bulmak amacıyla iki hipotez oluşturulmuştur;

H0: Özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler (NGÖ) ve Özel Yetenekli Öğrencilerin (ÖYÖ) Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar ÖlçeğiPuan Ortalamaları	Normal Gelişim Gösteren	N	- x	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
		709	2,67	,60	,31	,50	1,18	4,67
Özel Yetenekli	133	2,58	,56	,08	,16	1,21	4,35	

Tablo 4.1'e özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler açısından; ortalama, standart sapma ve dağılımına ilişkin istatistiklerinde normal gelişim gösteren öğrencilerin yüksek bir ortalamaya ve standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. NGÖ ve ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	Faktör	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin	709	,051	709	,00
Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	133	,063	133	,20
Puan Ortalaması				

Yapılan analiz sonucunda özel yetenekli öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği puan ortalamaları normal dağılım göstermediği fakat normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.3. Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamalarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenci Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Normal Gelişim	709	426,22	302188,00	43804,000	,19
Özel Yetenekli	133	396,35	52715,00		

Mann-Whitney-U testi anlamlılık değeri 0.19 bulunmuştur. Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin puanları birbirine yakındır. Bu durumda H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yapılan analiz sonucunda özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi eğitimde yaşadıkları zorluk düzeyinin neredeyse aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.2. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemi her iki grupta yer alan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü (Fen/Anadolu Lisesi) yetenek alanı, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, ders aldıkları kişi sayısı, bilgisayar veya tabletin olma durumu ve çevrimiçi platformlarda Covid-19 öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı derece farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap bulmak amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak için betimsel analizleri yapılmıştır. Araştırma verileri toplanırken bütün öğrenci gruplarının çevrimiçi öğrenmede gördükleri haftalık ders saatinin ve çevrimiçi öğrenmede ders aldıkları grup sayısının öğrenci grupları arasında fark oluşturmadığından verilerin analizine dahil edilmemiştir.

4.1.2.1.Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Cinsiyet)

H₀: Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.4. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum Değer	Maximum Değer
		Erkek	69	2,49	,58	,26	,41	1,21
Kız	64	2,68	,53	,05	,21	1,29	4,00	

Tablo 4.4'te erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerinin puan ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Fakat bu düşüklüğün yüksek bir değer olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	Cinsiyet	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin	Erkek	,065	69	,52
Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	Kız	,077	64	,86
Puan Ortalaması				

Tablo 4.5'te özel yetenekli erkek öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarına baktığımızda erkek ve kız öğrencilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet grupları açısından farkın incelenmesi için parametrik test olan Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Erkek	69	2,4954	,5819	131	-1,917	,05
Kız	64	2,6824	,5395			

(t=-1,917; p>.05).

Tablo 4.6'da varyansların p>0.05 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu

durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Cinsiyet)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.7. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Zorluklar Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum Değer	Maximum Değer
		Erkek	391	2,64	,58	,20	,51	1,18
Kız	318	2,70	,62	,41	,45	1,29	4,67	

Tablo 4.7'de normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından incelediğimizde erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Test Sonuçları

	Cinsiyet	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği Puan Ortalaması	Erkek	,063	391	,01
	Kız	,061	318	,06

Tablo 4.8’de iki grubun da normal dağılım göstermediği yapılan normallik testleri sonucunda bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet grupları açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.9. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney-U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	391	349,29	136572,50	59936,500	,41
Kız	318	362,02	115122,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.41 bulunmuştur. Bu durumda Mann-Whitney-U testi sonucunda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi)

H0: Özel yetenek öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenek öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.10. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
	10. Sınıf	64	2,59	,54	,14	,09	1,45	4,00
	11. Sınıf	41	2,52	,62	,15	,85	1,21	4,35
	12. Sınıf	28	2,64	,54	-,02	-,68	1,72	3,75

Tablo 4.10'da 12. Sınıf öğrencilerinin puan Ortalamalarının diğer grupların ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. 11. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 10. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. ÖYÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Test Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin	10.Sınıf	,095	64	,20
Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	11.Sınıf	,105	41	,20
Puan Ortalamaları	12.Sınıf	,112	28	,20

Özel yetenekli 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin ölçekteki puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Gruplar arasındaki farkın incelenmesi için parametrik test olan ANOVA Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12. ÖYÖ Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Özel Yetenekli Öğrenci	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar İçi	,246	2	,123	,378	,68
Gruplar Arası	42,287	130	,325		
Toplam	42,533	132			

Farklı sınıf düzeylerindeki puan ortalamalarının anlamlılık değerine bakıldığında 0.68

bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.4. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.13. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçları

		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	10. Sınıf	311	2,70	,59	,35	,75	1,18	4,67
	11. Sınıf	256	2,60	,65	,15	-,22	1,24	4,51
	12. Sınıf	142	2,72	,49	1,19	1,83	1,78	4,45

Normal gelişim gösteren 12. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf gruplarına nazaran ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. 11. Sınıf öğrenci gruplarının puan ortalamaları 10. ve 12. Sınıflardaki öğrenci gruplarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. NGÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Test Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği puan Ortalaması	10.Sınıf	,049	311	,06
	11.Sınıf	,048	256	,20
	12.Sınıf	,131	142	,00

10. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Ancak 12. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Gruplar arasındaki farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.15. NGÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
10.Sınıf	311	364,93			
11.Sınıf	256	337,71	2	2,856	,24
12.Sınıf	142	364,41			

Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf gruplarına ait puan ortalamaları için anlamlılık değerine bakıldığında 0.24 bulunmuştur. Bu duruma göre H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Okul Türü)

H₀: Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.16. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Okul Türüne Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
	Fen Lisesi	76	2,50	,54	,32	,28	1,29	4,00
Anadolu Lisesi	57	2,69	,58	-,23	1,13	1,21	4,35	

Anadolu lisesi öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının Fen lisesi öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamasından yüksektir. İki okul türünün de ortalama değerlerinin yakınlığı çevrimiçi eğitimde yakın düzeyde zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 4.17. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Okul Türü	İstatistiki	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin	Fen Lisesi	,083	76	,48
Yaşadıkları Zorluklar	Anadolu Lisesi	,134	57	,02
Ölçeği Puan Ortalaması				

Anadolu lisesinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevaplar normal dağılım göstermektedir. Fakat Fen lisesinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevaplar normal dağılım göstermemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okul yönünden farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.18. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Test Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fen Lisesi	76	60,63	4607,50	1681,500	,03
Anadolu Lisesi	57	75,50	4303,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.03 bulunmuştur. Bu durumda H1 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları okul türünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4.1.2.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Okul Türü)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.19. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Okul Türüne Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
	Fen Lisesi	324	2,65	,54	,37	,75	1,24	4,45
	Anadolu Lisesi	385	2,70	,64	,24	,28	1,18	4,67

Yapılan analiz sonucunda Anadolu lisesi öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının Fen lisesi öğrencilerinin cevaplarının puan ortalamasından yüksektir. Bu durumda aradaki farkına incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi yapılmıştır.

Tablo 4.20. NGÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Okul Türü	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	Fen Lisesi	,07	324	,00
	Anadolu Lisesi	,05	385	,06

Anadolu lisesi öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Fakat Fen lisesi öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevaplarını puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördükleri okul yönünden farkın incelenmesi için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.21. NGÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Fen Lisesi	324	343,73	111367,00	58717,000	,17
Anadolu Lisesi	385	364,49	140328,00		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.17 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim aldıkları okul türünün Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Yetenek Alanı)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına yönelik Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına yönelik Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.22. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Yetenek Alanına Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
	Genel Yetenek	103	2,53	,58	,14	,27	1,21	4,35
	Görsel Sanatlar	19	2,79	,47	,20	,26	1,94	3,72
	Müzik	11	2,66	,53	,26	-1,0	1,97	3,51

Görsel sanat yeteneğine sahip öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının tüm gruplara göre yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel yetenek grubunu oluşturan öğrencilere bakıldığında ise ortalamalarının tüm gruplara göre düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.23. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Yetenek Alanı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	Genel Yetenek	,050	103	,20
	Görsel Sanatlar	,123	,19	,20
	Müzik	,112	,11	,20

Yapılan analiz sonucunda genel yetenek, görsel sanatlar ve müzik becerisine sahip özel yetenekli öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Öğrencilerin gösterdiği yetenek alanları açısından farkın incelenmesi için parametrik test olan ANOVA Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.24. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Özel Yetenekli Öğrenci	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar İçi	1,172	2	,586	1,842	,16
Gruplar Arası	41,361	130	,318		
Toplam	42,533	132			

Yapılan analiz sonucunda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin gösterdikleri yetenek alanı gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısı)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel Yetenekli öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayılarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.25. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçları

		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	1-2 Kişi	128	2,58	,57	,070	,12	1,21	4,35
	3-4 Kişi	5	2,50	,36	1,17	1,21	2,16	3,08

Tablo 25'e baktığımızda 3-4 kişilik grubun puan ortalamalarının diğer gruba göre düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	1-2 Kişi Sayısı	,071	128	,19
	3-4 Kişi Sayısı	,200	5	,20

Özel yetenekli öğrencilerinin evde çevrimiçi eğitim alan kişi gruplarından 1-2 kişi sayısı olan ve 3-4 kişi sayısı olan grupların ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Evde çevrimiçi eğitim alan kişi grupları açısından farkın incelenmesi için parametrik test olan Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 27. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik T Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	N	X	S	Sd	t	p
1-2 Kişi Sayısı	128	2,5886	,5748	131	,331	,74
3-4 Kişi Sayısı	5	2,5027	,3644			

(t=0,74; p>05).

T- testinin anlamlılık değerine bakıldığında H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerinin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.9. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısı)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayılarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayılarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.28. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
	1-2 Kişi	635	2,66	,60	,34	,63	1,18	4,67
3-4 Kişi	74	2,74	,60	,03	-,40	1,35	3,94	

3-4 kişilik grubun ortalamasının 1-2- kişilik gruba göre yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalaması	1-2 Kişi	,061	635	,00
	3-4 Kişi	,076	74	,20

Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısı 1-2 kişi olan grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Fakat evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısı 3-4 kişi olan grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. İki grup arasındaki farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.30. NGÖ Evde Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi

Kişi Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-2 Kişi	635	352,01	223523,50	21593,500	,25
3-4 Kişi	74	380,70	28171,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.25 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi gruplarının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı

Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısı)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.31. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
1-20 Arası Kişi	52	2,61	,52	-,25	-,32	1,45	3,70	
21-35 Arası Kişi	81	2,56	,59	,26	,43	1,21	4,35	

21-35 arasında öğrenci sayısına sahip grupların ölçeğe verdikleri cevapların ortalaması 1-20 arasındaki öğrenci sayısına sahip grupların puan ortalamasından yüksektir. Yapılan analiz sonucunda farkına incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi yapılmıştır.

Tablo 4.32. ÖYÖ Çevrimiçi Ders Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	1-20 Kişi	,105	52	,20
	21-35 Kişi	,047	81	,20

Özel yetenekli öğrencilerin 1-20 arası kişi sayısına sahip gruplar ile 21-35 kişi sayısına sahip grupların ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Ders alan kişi sayıları açısından farkın incelenmesi için parametrik test olan Bağımsız

Örneklemler T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.33. ÖYÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik T Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	N	X	S	Sd	t	p
1-20 Kişi	52	2,6143	,5297	131	,469	,64
21-35 Kişi	81	2,5669	,5931			

(t=64; p>05).

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.11. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısı)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayıları açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayıları açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.34. NGÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayılarına Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
		1-20 Arası Kişi	312	2,63	,56	,22	,66	1,27
21-35 Arası Kişi	397	2,70	,63	,33	,35	1,18	4,67	

21-35 arasında öğrenci sayısına sahip grupların ölçeğe verdikleri cevapların ortalaması 1-20 arasında öğrenci sayısına sahip grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamasından yüksektir. İki grup arasındaki farkına incelenmek için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi

yapılmıştır.

Tablo 4.35. NGÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin	1-21 Kişi	,067	312	,00
Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	21-35 Kişi	,043	397	,07

Puan Ortalamaları

1-20 arası öğrenci sayısına sahip grupların ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Fakat 21-35 arası öğrenci sayısına sahip grupların ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.36. NGÖ Çevrimiçi Ders Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-21 Kişi	312	343,15	107063,00	58235,000	,17
21-35 Kişi	397	364,31	144632,00		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.17 bulunmuştur. Bu durumda H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ders alan kişi sayıları açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.12. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar)

H₀: Özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları donanım açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları donanım açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.37. ÖYÖ Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kullandıkları Donanıma (Tablet/Bilgisayar) Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	x	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Bilgisayar	30	2,64	,58	,040	,25	1,21	4,35	

Yapılan analiz sonucunda çevrimiçi derste bilgisayar ve tablet kullananların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.38. ÖYÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Donanım	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	Tablet	,141	30	,13
	Bilgisayar	,059	130	,20

Tablet veya bilgisayar kullanan özel yetenekli öğrencilerin puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Çevrimiçi derste kullandıkları donanım açısından farkın incelenmesi için parametrik test olan Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.39. ÖYÖ Çevrimiçi Derste Kullandıkları Donanım Yönelik T Testi Sonuçları

Donanım	N	X	S	sd	t	p
Bilgisayar	30	2,6413	,5816	131	- 2,131	,03
Tablet	103	2,3936	,4769			

(t=03; p>05).

T testi değeri ,03 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel

yetenekli öğrencilerin kullandıkları donanım açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4.1.2.13. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları donanım açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları donanım açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.40. NGÖ Aldıkları Puanların Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma (Tablet/Bilgisayar) Yönelik Betimsel Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
		Tablet	229	2,68	,60	,31	,30	1,24
Bilgisayar	480	2,67	,60	,31	,61	1,18	4,62	

Ortalama değerlerin iki grupta da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41. NGÖ Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Donanım	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	Tablet	,059	229	,05
	Bilgisayar	,061	480	,00

Normal gelişim gösteren öğrencilerden çevrimiçi derste tablet kullanan öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Fakat bilgisayar kullanan öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım

göstermemektedir. Çevrimiçi derste kullandıkları donanım açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.42. NGÖ Kullandıkları Donanıma Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Donanım	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tablet	229	355,88	81497,00	54758,000	,93
Bilgisayar	480	354,58	170198,00		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.93 olduğu görülmektedir. Buna göre H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları donanım açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.14. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Covid-19 Öncesi)

H₀: Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.43. ÖYÖ Aldıkları Puanların Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Deneyimine Yönelik Betimsel Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer	
Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları	Aldım	16	2,53	,55	-,35	-,89	1,56	3,45
	Almadım	117	2,59	,57	,130	,27	1,21	4,35

Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim alıp almama durumuna yönelik ölçüğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.44. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi

	Faktörler	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencileri	Aldım	,178	16	,18
Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	Almadım	,055	117	,20
Puan Ortalaması				

Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim alıp almama durumuna yönelik verdikleri cevapların puan ortalamalarına baktığımızda normal dağılım göstermektedir. İki grup arasındaki farkına incelenmesi açısından parametrik test olan Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.45. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik T-Testi Sonuçları

Faktörler	N	X	S	Sd	t	p
Aldım	16	2,5337	,5540	131	-,387	,69
Almadım	117	2,5925	,5714			

(t=69; p>05).

Yapılan analiz sonucunda H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim alıp almama durumu ile Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2.15. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular (Covid-19 Öncesi)

H₀: Normal gelişim gösteren öğrencilerin Covid-19 öncesinde çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin Covid-19 öncesinde çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.46. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum Değer	Maximum Değer
		Aldım	137	2,64	,65	,08	,15	1,24
Almadım	572	2,68	,59	,39	,60	1,18	4,67	

Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim almayan grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarına ilişkin varyansın diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.47. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Ve Shapiro-Wilk Normallik Testleri

	Faktörler	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği Puan Ortalaması	Aldım	,067	137	,20
	Almadım	,055	572	,00

Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Ancak Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim almayan öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Daha önceden çevrimiçi eğitim aldım yanıtı veren ve almadım yanıtı veren kişiler açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.48. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktörler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aldım	137	347,62	47624,00	38171,000	,63
Almadım	572	356,77	204071,00		

Yapılan analiz sonucunda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi eğitim alıp-almama durumu açısından Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Özetle, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet, özel yetenekli öğrencilerin tanı aldıkları yetenek alanı, sınıf düzeyi, evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısı, çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısı, ve Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik değişkenler ile çevrimiçi eğitimde yaşadıkları zorluklar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler aynı zamanda okul türü ve çevrimiçi eğitimde kullandıkları donanıma yönelik değişkenlerde de ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre araştırmadaki tüm değişkenler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak özel yetenekli öğrencilerde okul türü ve çevrimiçi eğitimde kullandıkları donanım Değişkenine yönelik ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.1.3. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları Anlamlı Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

H0: Özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.49. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Betimsel Sonuçlar

		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	Normal Gelişim Gösteren	709	2,38	,65	,08	,15	1,24	4,45
	Özel Yetenekli	133	2,50	,38	-,00	,84	1,10	3,78

Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel yetenekli öğrencilere nazaran daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin standart sapmasının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.50. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Faktörler	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	Normal Gelişim Gösteren	,060	709	,00
	Özel Yetenekli	,082	133	,02

Özel yetenekli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin arasındaki farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.51. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Faktörler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Öğrenci	133	492,76	65536,50	37671,500	,00
Normal Gelişim Gösteren Öğrenci	709	408,13	289366,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.00 bulunmuştur. Bu durumda H1 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel yetenekli öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. ($p < 0.05$).

Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.1.4. Çalışma Gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulguları

4.1.4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Cinsiyet)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.52. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
		Erkek	69	2,46	,44	-,40	1,23	1,21
Kız	64	2,54	,29	-,25	1,12	1,67	3,25	

Erkek öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerinin puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.53. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Cinsiyet	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme	Erkek	,091	69	,20
Topluluğu Hissi Ölçeği	Kız	,083	64	,20
Puan Ortalamaları				

Özel yetenekli erkek ve kız öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet grupları açısından farkın incelenmesi için parametrik test olan Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 4.54. ÖYÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Erkek	69	2,4606	,4420	131	-1,277	,20
Kız	64	2,5429	,2909			

($t = -1,277$; $p > 0,05$)

Yapılan analize göre t testi değeri -1,277 olarak bulunmuştur. Bu durumda H_0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Cinsiyet)

H₀: Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet faktörünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.55. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
	Erkek	391	2,38	,38	-,03	,09	1,10	3,78
	Kız	318	2,39	,38	,03	,55	1,39	3,67

Normal gelişim gösteren erkek ve kız öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının ve standart sapma değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.56. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Cinsiyet	İstatistikî	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	Erkek	,063	391	,00
	Kız	,069	318	,00

Normal gelişim gösteren erkek ve kız öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet grupları açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.57. NGÖ Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	391	354,33	138544,50	61908,500	,92
Kız	318	355,82	113150,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.92 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.58. ÖYÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel Sonuçları

		N	- x	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	10.Sınıf	64	2,55	,32	-,16	,17	1,71	3,28
	11.Sınıf	41	2,38	,41	-,10	,43	1,46	3,46
	12.Sınıf	28	2,54	,40	-1,44	3,67	1,21	3,17

12. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin puan Ortalamalarının birbirlerine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. 11. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 10.Sınıf ve 12.Sınıf öğrencilerinden daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.59. ÖYÖ Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	İstatistikî	df	p
Çevrimiçi Öğrenme	10.Sınıf	,092	64	,20
Topluluğu Hissi	11.Sınıf	,132	41	,07
Puan Ortalamaları	12.Sınıf	,168	28	,04

Özel yetenekli 10. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. 12. Sınıf öğrencilerinin verileri normal dağılmadığı için gruplar arasındaki farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Kruskal-Wallis-H Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.60. ÖYÖ Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	SD	X2	p
10.Sınıf	64	71,58	2	5,585	,06
11.Sınıf	41	55,24			
12.Sınıf	28	73,75			

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf gruplarına ait puan ortalamaları için anlamlılık değerine bakıldığında 0.06 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin sınıf grupları için Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.4. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Sınıf Düzeyi)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerinin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.61. NGÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

		N	- x	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	10.Sınıf	311	2,43	,38	-,07	,78	1,10	3,67
	11.Sınıf	256	2,41	,37	,20	,23	1,17	3,78
	12.Sınıf	142	2,25	,37	-,23	,33	1,42	3,25

12. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının diğer grupların ortalamalarından düşük bir değere sahip olduğu görülmektedir. 11. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Tablo 4.62. NGÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	İstatistikî	df	p
Çevrimiçi Öğrenme	10.Sınıf	,056	311	,02
Topluluğu Hissi	11.Sınıf	,063	256	,01
Puan Ortalamaları	12.Sınıf	,112	142	,00

Normal gelişim gösteren 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Gruplar arasındaki farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Kruskal Wallis-H Testi uygulanacaktır.

Tablo 4.63. NGÖ Sınıf Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	SD	X2	p
10.Sınıf	311	380,08	2	21,249	,00
11.Sınıf	256	362,88			
12.Sınıf	142	285,86			

Normal gelişim gösteren öğrencilere ait sınıf gruplarına ait puan ortalamaları için anlamlılık değerine bakıldığında 0.00 bulunmuştur. Bu farklılığın ortaya çıkarılması için Post-Hoc Analizi yapılmıştır.

Tablo 4.64. NGÖ Sınıf Düzeyine Yönelik Değişkenlerin Post-Hoc Analizi Sonuçları

Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları						
Dunnett T3						
Sınıf Düzeyleri	Sınıf Düzeyleri	Ortalama Farklar	Standart Hata	Anlamlılık Değeri	95% Güven Sınırları	
					Alt Sınır	Üst Sınır
10.Sınıf	11.Sınıf	,01893	,03210	,912	-,05795	,09583
	12.Sınıf	,17629**	,03820	,000	,08452	,26806
11.Sınıf	10.Sınıf	-,01893	,03210	,912	-,09583	,05795
	12.Sınıf	,15735**	,03939	,000	,06276	,25195
12.Sınıf	10.Sınıf	-,17629**	,03820	,000	-,26806	-,08452
	11.Sınıf	-,15735**	,03939	,000	-,25195	-,06276

Yapılan Post-Hoc analizi için verilerin normal dağılım göstermemesi sebebi ile Dunnett-T3 karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. Buna göre, 10. Sınıf ve 11.Sınıf öğrencilerinin ortalamaları 0.05 düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı olarak 12.Sınıf öğrencilerinin 10.

ve 11. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Veri grupları arasındaki farklılığın 12. Sınıf öğrencileri tarafından oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf grupları için Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4.1.4.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Okul Türü)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.65. Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar

		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	Fen Lisesi	76	2,47	,41	-,75	,70	1,21	3,28
	Anadolu Lisesi	57	2,53	,32	,31	,51	1,75	3,46

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.66. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Okul Türü	İstatistikî	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	Fen Lisesi	,127	76	,00
	Anadolu Lisesi	,084	57	,20

Özel yetenekli Anadolu lisesi öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Fakat özel yetenekli Fen lisesi öğrencilerinin

ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalaması normal dağılım göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü yönünden farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.67. ÖYÖ Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fen Lisesi	76	66,47	5052,00	2126,000	,85
Anadolu Lisesi	57	67,70	3859,00		

Mann-Whitney-U Testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.85 bulunmuştur. Buna göre H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları okul türünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Okul Türü)

H₀: Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.68. NGÖ Okul Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar

	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları							
Fen Lisesi	324	2,38	,32	,17	,80	1,39	3,50
Anadolu Lisesi	385	2,39	,42	-,08	,56	1,10	3,78

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.69. NGÖ Okul Değişkenine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Okul Türü	İstatistikî	df	p
Çevrimiçi Öğrenme	Fen Lisesi	,067	324	,00
Topluluğu Hissi	Anadolu Lisesi	,062	385	,00
Puan Ortalamaları				

Fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördükleri okul yönünden farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.70. NGÖ Okul Değişkenine Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fen Lisesi	324	346,63	112309,00	59659,500	,31
Anadolu Lisesi	385	362,04	139385,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.31 bulunmuştur. Buna göre H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Yetenek Alanı)

H₀: Özel yetenekli öğrencilerin gösterdiği yetenek alanları açısından Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Özel yetenekli öğrencilerin gösterdiği yetenek alanları açısından Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.71. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik Betimsel Sonuçlar

		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	Genel Yetenek	103	2,48	,40	-,51	,62	1,21	3,46
	Görel Sanatlar	19	2,58	,30	,33	,03	2,00	3,17
	Müzik	11	2,52	,21	1,18	,18	2,32	2,92

Görsel sanat yeteneğine sahip öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının tüm gruplara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel yetenek grubunu öğrencilerinin ortalamalarının ise tüm gruplara göre düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.72. ÖYÖ Yetenek Alanına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Yetenek Alanı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	Genel Yetenek	,100	103	,01
	Görsel Sanatlar	,111	19	,20
	Müzik	,282	11	,01

Genel yetenek ve müzik becerisine sahip özel yetenekli öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Fakat görsel sanatlar becerisine sahip özel yetenekli öğrencilerin puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Öğrencilerin gösterdiği yetenek alanları açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Kruskal-Wallis-H Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.73. ÖYÖ Yetenek Alanı Değişkenine Yönelik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Yetenek Alanı	N	Sıra Ortalaması	SD	X2	p
Genel Yetenek	103	66,05	2	,520	,77
Görsel Sanatlar	19	72,89			
Müzik	11	65,73			

Sınıf gruplarının puan ortalamaları için anlamlılık değerine bakıldığında 0.77 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin gösterdikleri yetenek alanlarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısı)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.74. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçlar

		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	1-2 Kişi	128	2,49	,38	-,49	,88	1,21	3,46
	3-4 Kişi	5	2,63	,26	,87	,66	2,35	3,03

3-4 kişilik grubun ortalamasının 1-2 kişilik gruba göre yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 1-2 kişilik grubun standart sapma değerinin 3-4 kişilik grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.75. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	1-2 Kişi	,082	128	,03
	3-4 Kişi	,182	5	,20

Evde çevrimiçi eğitim alan kişi gruplarından 1-2 kişi olan grubun ölçeğe verdikleri

cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Fakat evde çevrimiçi eğitim alan kişi gruplarından 3-4 kişi olan grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Özel yetenekli evde çevrimiçi eğitim alan kişi grupları açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan test Mann-Whitney –U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.76. ÖYÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-2 Kişi	128	66,49	8510,50	254,500	,43
3-4 Kişi	5	80,10	400,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.43 bulunmuştur. Bu durumda H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.9. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısı)

H₀: Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.77. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçlar

		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Bastıklık	Minimum Değer	Maximum Değer
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	1-2 Kişi	635	2,38	,38	,00	,87	1,10	3,78
	3-4 Kişi	74	2,44	,39	-,07	,79	1,50	3,46

İki grubun da ortalama değerlerine bakıldığında birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.78. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	1-2 Kişi	,058	635	,00
	3-4 Kişi	,125	74	,60

Evde çevrimiçi eğitim alan kişi gruplarından iki grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi grupları açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.79. NGÖ Evde Çevrimiçi Eğitim Alan Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-2 Kişi	635	350,66	222670,50	20740,500	,09
3-4 Kişi	74	392,22	29024,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.09 bulunmuştur. Buna göre H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin evde çevrimiçi eğitim alan kişi gruplarının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısı)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısına yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısına yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.80. ÖYÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
		1-20 Kişi	52	2,42	,40	-,36	1,25	1,21
21-35 Kişi	81	2,54	,35	-,56	,74	1,53	3,46	

1-20 arasında öğrenci sayısına sahip ve 21-35 arasında öğrenci sayısı sahip olacak şekilde 2 grupta incelenmiştir. 21-35 arasında öğrenci sayısına sahip grupların ölçeğe verdikleri cevapların ortalamasının 1-20 arasında öğrenci sayısına sahip grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.81. ÖYÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	1-20 Kişi	,133	52	,02
	21-35 Kişi	,098	81	,05

1-20 arası kişi sayısına sahip grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Fakat 21-35 arası kişi sayısına sahip grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Farkın incelenmesi

için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.82. ÖYÖ Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-20 Kişi	52	57,98	3015,00	1637,000	,03
21-35 Kişi	81	72,79	5896,00		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.03 bulunmuştur. Bu durumda H1 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısının Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4.1.4.11. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısı)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısına yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısına yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.83. NGÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayılarına Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
1-20 Kişi	312	2,36	,37	-,15	,59	1,17	3,50
21-35 Kişi	397	2,40	,39	,08	,97	1,10	3,78

21-35 arasında öğrenci sayısına sahip grupların ölçeğe verdikleri cevapların ortalama ve standart sapması 1-20 arasında öğrenci sayısına sahip grubun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarından ve standart sapmasından yüksektir.

Tablo 4.84. NGÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kişi Sayısı	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme	1-20 Kişi	,059	312	,01
Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	21-35 Kişi	,061	397	,00

1-20 arası öğrenci sayısına sahip grubun ve 21-35 sayısına sahip öğrenci grubunun ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Gruplar arasındaki farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.85. NGÖ Çevrimiçi Ders Aldıkları Kişi Sayısına Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-20 Kişi	312	342,17	106758,50	57930,500	,14
21-35 Kişi	397	365,08	144936,50		

Mann-Whitney-U testi anlamlılık değerine bakıldığında 0.14 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi ders alan kişi sayısı ile Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.12.Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları donanıma (Tablet/Bilgisayar) yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları donanıma (Tablet/Bilgisayar) yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.86. ÖYÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma İlişkin Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
	Tablet	30	2,48	,43	-,99	2,05	1,21	3,46
	Bilgisayar	103	2,50	,36	-,27	,32	1,53	3,78

Özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları donanım açısından iki grubunda ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.87. ÖYÖ Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Donanım	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	Tablet	,148	30	,09
	Bilgisayar	,070	103	,20

Çevrimiçi derslerde tablet veya bilgisayar kullanan öğrenci gruplarının ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Çevrimiçi derste kullandıkları donanım açısından farkın incelenmesi için parametrik test olan Bağımsız örneklem T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.88. ÖYÖ Çevrimiçi Derste Kullandıkları Donanıma Yönelik T-Testi Sonuçları

Donanım	N	X	S	Sd	t	p
Tablet	30	2,4857	,4354	2	-,216	,81
Bilgisayar	103	2,5045	,3616			

(t=-,216; p>05)

Bu durumda H₀ hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları donanım açısından Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.13. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Tablet/Bilgisayar)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları donanıma (Tablet/Bilgisayar) yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları donanıma (Tablet/Bilgisayar) yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.89. NGÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum Değer	Maximum Değer
		Tablet	229	2,32	,38	-,25	,39	1,10
Bilgisayar	480	2,41	,37	,13	,99	1,17	3,78	

Tablet kullanan öğrenci grubunun ortalama ve standart sapma değerinin bilgisayar kullanan öğrenci grubundan daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.90. NGÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Donanım	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	Tablet	,076	229	,00
	Bilgisayar	,060	480	,00

Çevrimiçi eğitimde tablet ve bilgisayar kullanan öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Çevrimiçi derste kullandıkları donanım açısından farkın incelenmesi için parametrik olmayan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.91. NGÖ Çevrimiçi Eğitimde Kullandıkları Donanıma Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Donanım	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tablet	229	325,78	74604,00	48269,000	,00
Bilgisayar	480	368,94	177091,00		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.00 bulunmuştur. Bu durumda H1 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları donanıma yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4.1.4.14. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Covid-19 Öncesi)

H0: Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.92. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum Değer	Maximum Değer
		Aldım	16	2,51	,470	-,34	,21	1,53
Almadım		117	2,49	,36	-,56	1,16	1,21	3,46

Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi eğitim alıp-almama durumuna yönelik

ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın değerlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.93. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Faktörler	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme	Aldım	,172	16	,20
Topluluğu Hissi	Almadım	,084	117	,04
Puan Ortalamaları				

Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim aldım cevabını veren öğrencilerin puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Fakat Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim almadım cevabını veren öğrencilerin puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.94. ÖYÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Faktörler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aldım	16	69,63	1114,00	894,000	,77
Almadım	117	66,64	7797,00		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.77 bulunmuştur. Bu durumda H0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.4.15. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular (Covid-19 Öncesi)

H0: Normal gelişim gösteren öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Normal gelişim gösteren öğrencilerin Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.95. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Betimsel Sonuçlar

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği Puan Ortalamaları		N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Baskılık	Minimum Değer	Maximum Değer
Aldım	137	2,33	,41	-,06	1,02	1,10	3,67	
Almadım	572	2,40	,37	,03	,76	1,35	3,78	

Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim almadım yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamalarının Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim aldım yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.96. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Yönelik Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Faktörler	İstatistik	df	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Puan Ortalamaları	Aldım	,092	137	,00
	Almadım	,062	572	,00

Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim aldım ve almadım cevabını veren öğrencilerin puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir. Farkın incelenmesi için parametrik olmayan test olan Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.97. NGÖ Covid-19 Öncesi Çevrimiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Faktörler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aldım	137	322,86	44232,50	34779,500	,04
Almadım	572	362,70	207462,50		

Mann-Whitney-U testi sonucu anlamlılık değerine bakıldığında 0.04 bulunmuştur. Bu

durumda H1 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi eğitim deneyimi ile Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden aldıkları puan Ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Özetle, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet, okul türü, özel yetenekli öğrencilerin tanı aldıkları yetenek alanı ve evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi, çevrimiçi eğitimde kullanılan donanım ve covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci grubunda sınıf düzeyi değişkenine göre, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısı değişkenine göre ise, normal gelişim gösteren öğrenci grubunda 1-20 ile 21-35 kişi sayısına sahip öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak özel yetenekli öğrenci grubunda çevrimiçi ders aldıkları kişi sayılarından 21-35 ile 1-20 arası kişi sayısına sahip öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci grubunda çevrimiçi eğitimde tablet veya bilgisayar kullanan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Son olarak normal gelişim gösteren öğrenci grubunda Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimi olan ve olmayan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.1.5.Çalışma Gruplarının Her İki Ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ile Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği) Elde Ettikleri Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

4.1.5.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Her İki Ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ile Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği) Elde Ettikleri Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

H0: Özel yetenekli öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1: Özel yetenekli öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4.98. ÖYÖ Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Betimsel Sonuçlar

	N	X	Ss
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği	133	2,5002	,3778
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	133	2,5854	,5676

Özel yetenekli öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nin puan ortalamalarının ve standart sapma değerinin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarından ve standart sapma değerinden düşük değerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.99. ÖYÖ Ölçeklerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Korelasyon Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği	133	-,037	,67
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği			

Ölçekler arasındaki ilişkinin anlamlılık değeri 0.67 olarak bulunmuştur. $P > 0.05$ değerinden büyük bir değer sahip olduğu için anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu durumda H_0 hipotezi doğrulanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4.1.5.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Her İki Ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ile Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği) Elde Ettikleri Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

H₀: Normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₁: Normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin

Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4.100. NGÖ Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Betimsel Sonuçlar

	N	X	Ss
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği	709	2,3891	,3850
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	709	2,6752	,6031

Normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nin puan ortalamasının ve standart sapma değerinin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği puan ortalamalarından ve standart sapma değerinden düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.101. NGÖ Ölçeklerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Korelasyon Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği	709	,103	,00
Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği			

Korelasyon tablosundan elde edilen anlamlılık değerine bakıldığında iki ölçek arasında %10.3 seviyesinde ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre H1 hipotezi doğrulanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Özetle, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin iki ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ile Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizler sonucunda özel yetenekli öğrencilerin iki ölçeğin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, normal gelişim gösteren öğrencilerde iki ölçeğin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi eğitimde yaşadıkları zorluklar ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, betimsel araştırma modellerinden nedensel karşılaştırma modeli ve korelasyonel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Antalya il merkezi ve Alanya ilçesinde toplamda 133 özel yetenekli ve 709 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, ortaöğretimde 10, 11 ve 12. Sınıf düzeyinde devlet okullarında eğitimlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği, Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde betimsel istatistikler, normal dağılım varsayımlarının durumuna göre Kruskal Wallis, Mann Whitney U, Bağımsız Örneklem T Testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, on demografik değişkenden çevrimiçi ders aldıkları grup sayıları ve çevrimiçi ders saati iki öğrenci grubu içinde farklılık göstermediğinden verilerin analizine dahil edilmemiştir. Çalışmaya ait bulgular araştırma sorularına paralel olarak alanyazınla ilişkili tartışılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ilk problem olan *“Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği’nden aldıkları puanlar anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?”* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi öğrenme (açık öğretim) öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar ölçeği’nden aldıkları puan ortalamalarını incelediğimizde iki öğrenci grubunun aldıkları puanların farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda iki öğrenci grubunun da çevrimiçi öğrenmede aynı düzeyde zorluk yaşadıkları söylenebilir. Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamında çeşitli değişkenlere yönelik zorluk yaşayan öğrencilere ilişkin araştırma bulgularını destekleyici çalışmalar bulunmaktadır (Horzum, 2019; Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019).

5.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci problem olan *“Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin*

Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü (Fen/Anadolu Lise) yetenek alanı, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, ders aldıkları grup ve kişi sayısı, haftalık gördükleri derslerin ortalama saati, kişisel bilgisayar ve tabletin olma durumu ve çevrimiçi platformlarda daha önce (Covid-19 öncesi) eğitim alma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet, özel yetenekli öğrencilerin tanı aldıkları yetenek alanı ve sınıf düzeyi değişkenlerin ile çevrimiçi eğitimde yaşadıkları zorluklar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alanyazında bu değişkenlere yönelik araştırma bulgularına rastlanmamıştır.

Ölçek sonuçlarına göre çevrimiçi eğitimde ders alınan kişi sayısının özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında çevrimiçi ders alınan kişi sayısına yönelik sınırlı çalışmalara rastlanmıştır. Akdemir ve Kılıç (2020) yaptıkları araştırmada çevrimiçi ders alınan kişilerin derse aktif katılmalarının sağlanmaması, derse katılan kişi sayılarının çok az veya çok kalabalık olması derslerini normal yoğunlukta işlenmesini engellediği gibi öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine de neden olduğunu belirtmektedirler.

Evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı değişkeninde ise, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında araştırma bulgularını destekleyecek çalışmalara rastlanmamıştır. Akdemir ve Kılıç'a (2020) göre, çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin bilgisayarlarını aile bireyleriyle paylaşmaları derse odaklanmalarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum kalabalık ailelerde daha sık yaşanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ders dinlememe, ders etkinliklerini yapacak zaman bulamama gibi sorunların oluşmasına da neden olmaktadır.

Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimine yönelik yapılan araştırma sonucunda özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında araştırma sonuçlarını destekleyecek bulgulara rastlanmamıştır. Elçiçek'e (2020) göre, uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğrenciler kendilerini yetersiz hissetmekte, eğitim sürecinde hazırlıksız olma gibi durumlar yaşayabilmektedir. Dolmacı ve Dolmacı (2020) tarafından yürütülen çalışmada uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğrenciler, öğrenme kaygısı ve eğitim sürecine alışmakta zorluk yaşamaktadırlar. Güngöre, Erdoğan ve Uyanık (2019) uzaktan eğitim alan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları zorluklarla ilgili durum çalışmasında, lisansüstü çevrimiçi öğrenimde zorluk yaşamayan öğrencilerin çevrimiçi eğitim konusunda

deneyim sahibi oldukları belirtmektedirler. Farklı gelişim gösteren öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Ünay, Erdem ve Çakıroğlu (2021) covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yaptıkları araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim uygulamalarında öğrencilerin zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukların en önemli nedeni birçok öğrencinin çevrimiçi eğitim deneyiminin olmaması ve kazanımlarının uygulamaya yönelik olmasıdır. Özel yetenekli öğrencilerin pandemi döneminde uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik sınırlı çalışmalara rastlanmıştır. Demirçelik, Bağcı ve Usta (2021) yaptıkları araştırmada, ortaöğretim düzeyinde özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde kaygı, üzüntü, yakınlarını kaybetme korkusu, asosyalite gibi yaşadıkları birçok sorun çevrimiçi derslerde verimsizlik, dikkat dağınıklığı ve ders içeriklerine erişimde zorluklar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Okul türü değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli Anadolu lisesi öğrencilerinin Fen lisesi öğrencilerine göre çevrimiçi öğrenmede daha fazla zorluk yaşadıkları görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerde ise, okul türleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazında okul türü değişkenine yönelik araştırma bulgularını destekleyecek çalışmalara rastlanmamıştır.

Çevrimiçi eğitimde kullanılan donanım değişkenine yönelik bulgular sonucunda ise, özel yetenekli öğrencilerden bilgisayar ve tablet kullananların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($t=03$; $p>05$). Buna göre bilgisayar kullanan öğrencilerin tablet kullanan öğrencilere göre çevrimiçi eğitimde daha çok zorluk yaşadığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerde ise, donanım değişkenine yönelik anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazında çevrimiçi eğitimde kullanılan donanım değişkenine yönelik araştırma bulgularını destekleyen sınırlı sayıda çalışmalara rastlanmıştır. Duraku and Hoxha (2020) özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde yürütülen çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirildiği araştırmada, katılımcıların donanım ve yazılım yetersizliğinin çevrimiçi dersleri verimsizleştirdiği, ayrıca özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar kullanımı beceri eksikliği ve çevrimiçi eğitim uygulamalarında deneyim eksikliği özel yetenekli öğrencilerin ders motivasyonlarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. BİLSEM'ler öğrencilerine yönelik çeşitli uzaktan eğitim platformlarında çevrimiçi eğitim sunmaya çalıştılar. Ancak bu eğitimlerin içeriği yada hangi öğrencilere odaklı olduğuyla ilgili yayınlanmış herhangi bir veriye ulaşılmamaktadır. (Öpengin, 2020). Korkmaz ve Toraman (2020) yaptıkları araştırmada Türkiye'nin uzaktan eğitimi alternatif eğitim modeli olarak kullanmasının önündeki en büyük engelin dijital yeterlilik altyapısının yetersiz olması ve

öğrencilerin eksik teknolojik donanımlarının olduğunu belirtmişleridir. Bu durumun öğrencilerin uzaktan eğitimde güçlü zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Tuncer ve Taşpınar (2008) çevrimiçi eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin güçlük yaşadıkları alanların başında donanım ve nitelikli öğretmen eksikliği olduğunu belirtmektedir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın üçüncü problem olan *‘Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hisleri Ölçeği’nden aldıkları puanlar anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?’* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin topluluk hissini normal gelişim gösteren öğrenci grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Davis (2005) göre çevrimiçi eğitimde topluluk hissini oluşmasında öğrenme stili, iletişim becerileri ve bireysel farklılıklar anlamlı bir etkiye sahiptir. Ilgaz ve Aşkar’a (2009) göre, çevrimiçi öğrenme ortamında topluluk hissini oluşması için katılımcının kolay iletişim kurması ve kendini gruba ait hissetmesi son derece önemlidir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın dördüncü problem olan *‘Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hisleri Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü (Fen/Anadolu Lise) yetenek alanı, evde çevrimiçi eğitime devam eden birey sayısı, ders aldıkları grup ve kişi sayısı, haftalık gördükleri derslerin ortalama saati, kişisel bilgisayar ve tabletin olma durumu ve çevrimiçi platformlarda daha önce (Covid-19 öncesi) eğitim alma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?’* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet farklılıkları çevrimiçi öğrenmede topluluk hissi oluşmasını etkilememektedir. Eroğlu (2013) psikolojik iyi olma ile topluluk hissi arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, topluluk hissini oluşmasında erkek ve kadın öğrenciler arasında bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ürgen, Horzum ve Aydın (2018) uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi düzeylerinin çeşitli değişkenlere yönelik incelendiği çalışmada cinsiyet

değişkenin topluluk hissi düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sınıf düzeyinin özel yetenekli öğrencilerde topluluk hissini oluşmasına etkisi olmadığı görülürken, normal gelişim gösteren öğrenci grubunda ise topluluk hissini oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Buna göre 10 ve 11. Sınıf öğrencileri aynı düzeyde topluluk hissi algısına sahipken 12. Sınıf öğrencilerinin daha düşük bir topluluk hissi algısına sahip oldukları görülmektedir. Yakar ve Yakar (2021) göre, farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması çevrimiçi eğitimde uyum ve iletişim becerilerini etkileyebilmektedir. Bu durum öğrencilerin topluluk algılarının oluşmasının sınıf düzeylerinde farklılık oluşturabilmektedir. Ancak Saltürk ve Güngör (2020) Covid-19 döneminde öğrencilerde topluluk hissi ve çevrimiçi uzaktan eğitimin incelendiği araştırmada, farklı sınıflarda olan öğrencilerin topluluk hissi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın okul türü, özel yetenekli öğrencilerin tanı aldıkları yetenek alanı ve evde çevrimiçi eğitim alan kişi sayısı değişkenlerine göre özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu değişkenlere yönelik araştırma bulgularına rastlanmamıştır.

Çevrimiçi ders aldıkları kişi sayısı değişkenine göre ise, normal gelişim gösteren öğrenci grubunda kişi sayılarının topluluk hissi algısının oluşmasında farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ancak özel yetenekli öğrenci grubunda çevrimiçi ders aldıkları kişi sayılarından 21-35 arası kişi sayılarına sahip öğrenci gruplarının 1-20 arası kişi grubuna göre daha yüksek topluluk hissi algısına sahip oldukları görülmektedir.

Rovai (2002) yaptığı araştırmada eş zamanlı çevrimiçi dersler alan ve mevcudu az olan sınıflarda topluluk hissini oluşmasının daha kolay olduğunu belirtmiştir. Küçük sınıflarda öğrenci ve öğretmen etkileşimi artmaktadır. Ayrıca öğrenciler birbirlerini daha kolay tanıma fırsatı bulurlar. Bu durum topluluk hissini oluşmasına katkı sağlar (Rovai, 2002; Mokoena, 2013). Shea (2006) çevrimiçi eğitimde küçük gruplarla çalışmak, öğrenciler arasında iletişimi güçlendireceği gibi topluluk hissini oluşmasına da yardımcı olur.

Yukarıdaki alanyazın çalışmalarının etkisiyle araştırmada çevrimiçi ders alan kişi sayısı az olan öğrenci grubunun topluluk hissi algısının daha yüksek olacağı beklentisi araştırma sonucunda karşımıza çıkmamıştır.

Araştırmanın çevrimiçi eğitimde kullanılan donanım değişkenine yönelik özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi eğitimde tablet veya bilgisayar kullanımının çevrimiçi topluluk hissini oluşmasını etkilemediği görülmektedir. Ancak normal gelişim gösteren

öğrenci grubunda çevrimiçi eğitimde kullandıkları donanım topluluk hissini oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, çevrimiçi eğitimde bilgisayar kullanan öğrencilerin tablet kullanan öğrenci grubuna göre daha yüksek topluluk hissi algısına sahip oldukları görülmektedir. Gökal, Cantemir ve Küçük (2021) yaptıkları araştırmada, çevrimiçi eğitimde kullanılan teknolojinin topluluk hissini oluşmasında önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik teknolojiler öğrenme memnuniyetini ve topluluk hissini artırmaktadır. Araştırmanın sonucunda göre bilgisayarın kullanım kolaylığının topluluk hissini artırdığı söylenebilir.

Araştırma sorusunun son değişkenine yönelik yapılan analiz sonucunda özel yetenekli öğrenci grubunun Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimi topluluk hissini oluşmasını etkilemediği görülmektedir. Ancak normal gelişim gösteren öğrenci grubunda Covid-19 öncesi çevrimiçi eğitim deneyimi topluluk hissini oluşmasını etkilemektedir. Buna göre, ölçek sorularına verilen yanıtlarda çevrimiçi eğitim deneyimi olmayan öğrenci gruplarının topluluk hissini çevrimiçi deneyimi olan öğrenci grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Yakar ve Yakar (2021) yaptıkları araştırmada, uzaktan eğitim deneyimi olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre, ders içeriklerine erişiminin, çevrimiçi iletişim becerilerinin ve hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öpengin'e (2020) göre, özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde çevrimiçi tartışma, sempozyum ve konferans gibi etkinliklere katılmaları çevrimiçi topluluk hissini oluşmasına katkı sağlamaktadır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın beşinci problemi olan *“Ortaöğretim düzeyindeki özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin her iki ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği ile Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği) elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mı?”* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin iki ölçekten (Çevrimiçi Öğrenme (Açık Öğretim) Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği ile Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizler sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin iki farklı ölçeği cevaplarırken ölçekler arasında ilişki kurmadan yanıtladıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durumda özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi eğitimde yaşadıkları zorluklar ile topluluk hissi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmekte iken, normal gelişim gösteren öğrenci grubunun çevrimiçi

eğitimde yaşadıkları zorluklar ile topluluk hissi arasında düşük düzeyde (%10.3) ilişki olduğu görülmektedir. Alanyazında iki ölçeğin birçok değişkenle incelediği çalışmalar mevcutken, evrimii eğitimde karşılaşılan engeller ve topluluk hissi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

5.2. neriler

5.2.1. Araştırmacıya yönelik neriler

1. Araştırmada pandemi döneminde evrimii eğitimi etkileyen değişkenler üzerinden araştırma gerçekleştirilmiştir. Değişkenler farklılaştırılarak gerçekleştirilen bir çalışma alanyazına katkıda bulunabilir.
2. Orta ğretim kademesindeki özel yetenekli öğrencilerin evrimii eğitim deneyimlerine yönelik çalışma az sayıdadır. n test ve son test gibi müdahale çalışmalarına yer verilebilir.
3. Çevrimiçi ğrenmede yaşanan zorlukların ders başarısı ve öğrenme ilgisini yönelik çalışmalara yer verilebilir.

5.2.2. Eğitimcilere ve yöneticilere yönelik neriler

1. Orta ğretim düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin evrimii eğitimde donanım eksikliğinin bilinmesi ve tablet ihtiyaçlarının karşılanması desteklenebilir.
2. Çevrimiçi eğitim sınıfları küçük gruplardan oluşturulabilir.
3. Çevrimiçi derslerde öğrencilerin ders katılımları ve arkadaşları ile iletişim kurmaları desteklenebilir.
4. Çevrimiçi eğitimde deneyimi olmayan öğrencilere oryantasyon eğitimi verilebilir.

5.2.3. Ailelere yönelik neriler

1. Evde ğrencilerin derslerini aktif katılabilmelerini sağlayacak ortam oluşturabilirler.
2. Çevrimiçi eğitimde kullanılacak gerekli donanım ve yazılım uygulamaları öğrencinin kullanımına hazır hale getirebilirler.
3. Evde ders katılımını olumsuz etkileyecek durumların oluşması engellenebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A.B. ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Bakışının Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*,49(Özel Sayı). 685-712.
- Albayrak, İ. (2017). Uzaktan Eğitim Sistemi, Uzaktan Eğitim Sisteminde Sanal Sınıf Ortamı ve Sanal Sınıf Ortamında Sınıf Yönetimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aldım, Ü. F. (2013). Uzaktan Eğitim ve Tarihsel Gelişimi. Doktora Semineri. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim *Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 157, Ankara.
- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R., and Straut, T. T. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>. (25.01.2022).
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 31-56.
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. (6)1, 126-147.
- Altıok, S. (2018). Yüz yüze Öğretim Süreçleri ve Ders Uygulamalarına Yönelik Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, (1), 223-240.
- Barkan, M. ve Eroğlu, E. (2004). Eğitim İletişiminde Çağdaş Ortamlar: İletişim Bir Sorun Kaynağı Mı Yoksa Çözüm Seçeneği Mi? *The Turkish Online Journal Of Educational Technology–TOJET*, 3(3), 115-123, Sakarya.
- Baykal, A. (2016). Uzaktan Eğitimde Akademik Danışmanlık ve Rehberlik. <https://slideplayer.biz.tr/> (18.06.2021).
- Baykoç, N.D. (2017). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. <https://www.algiaba.com.tr/> (23 Kasım 2021).
- Bildiren, A. ve Fırat, T. (2020). İki Kere Özel Öğrenciler: Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün

- Yetenekliler. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(10), 239-256.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chavis, D.M., Lee, K.S., and Acosta J.D. (2008). The Sense Of Community (SCI) Revised: The Reliability And Validity Of The SCI-2. Paper Presented At The And International Community Psychology Conference, Lisboa, Portugal
- Clark, B. (2008). Growing up gifted (8th ed.). Ohio: Pearson.
- Cho, S. K., & Berge, Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34
- Cutts, N. E. and Moseley, N. (2004). Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi (İ. Ersevim, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 1(Özel Sayı), 143-172.
- Coşkun, C. (2007). Tüketim Toplumu ve İnternet. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Davaslıgil, Ü. (2004a). Üstün Çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı İçinde (S. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davis, W. J. (2005). Effect of instructional styles and duration of class time on the sence of classroom community of military urban graduate students. Yayınlanmamış doktora tezi, Old Dominion University.
- Demiray, U. (1993). Açıköğretim Fakültesi Yetişkin-Yaşlı Mezunları Anadolu Üniversitesi. Aof Yayınları, No. 692/338, Eskişehir, Türkiye.
- Demirçelik, E., Bağcı, M. ve Usta, İ. (2021). Özel Yetenekli Lise Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 277 – 289.
- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim

Elemanlarının Görüşleri: Bir Covid 19 Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706 - 732.

Duraku, Z.H. and Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the wellbeing of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. <https://www.researchgate.net/> (09.07.2022)

Elçiçek, M. (2020). Uzaktan Eğitim Engelleri: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, (5)1, 35-45.

Emrahoğlu, N. ve Öztürk, A. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Bilişsel Farkındalığın Etkisi : Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.

Enfiyeci, T. (2019). Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Engeliler Hakkında Kanun (EHK) Resmi Gazete 258687. Kanun No. 5378
md.3/c. <https://www.mevzuat.gov.tr/> (12.05.2022).

Ergün, E., ve Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Topluluğu Hissi ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.

Erdoğan, S. (2014). Bilimsel Yaratıcılığı Temel Alan Farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji Öğretiminin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Yaratıcılığına Etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eroğlu, N. (2013). Psikolojik İyi Olma İle Topluluk Hissi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Fauzi, İ. and Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.

Gökâl, H., Cantemir, V. ve Küçük, V. (2021). Covid-19 Salgın Sürecinde Zorunlu Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Teknoloji Kabulü ve Topluluk Hissinin Memnuniyete Katkısının İncelenmesi: KKTC Örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 567-581.

Gökçearslan, Ş. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında Denetim Odağının Öğrenme

Topluluğu Hissi, Akademik Başarı ve Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökdemir, S. (2017). Ülkemizde Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılama Sürecinin Öğretmen Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Göksal, E. (2008). Çevrimiçi Öğrenenlerin Sözsüz İletişim Unsurlarını Kullanma Sıklıkları ve Topluluk Olma Duyguları Arasındaki Etkileşim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gümüş, A.T. (2012). Eğitim Hakkının Dönüşümü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 119-134.

Güngören, C.A. Ö., Erdoğan, G.D. ve Uyanık, K.U. (2019). Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Yaşadıkları Zorluklar. ERPA 2019 International Congresses on Education. 12 Temmuz 2022 <https://www.researchgate.net/> adresinden erişildi.

Horzum, M.B., Kaymak, Z. ve Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84.

Horzum, F. (2019). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunulmuşluk İle Algılanan Engeller Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Pedagojik Formasyon Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Hürsen, Ç. (2019). Program Geliştirme ve Öğretim. <https://docplayer.biz.tr/> (11.02.2022).

Ilgaz, H. (2008). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-34.

İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B., ve Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım. *Online Türk Eğitim Teknoloji Dergisi*, 1(1), 41-47.

Kahraman, B. ve Kaya, O. (2021). Fen Eğitimi Alanında Yapılmış Harmanlanmış Öğrenme

Çalışmalarına Yöneik Tematik İçerik Analizi. Hacettepe Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 509-526.

Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık Ve Üstün Yetenekliliğin Zeka Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 40.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Keleş, B. A. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Davranış Problemlerinin ve Öğretmenlerin Bu Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerinin Belirlenmesi. Yanyınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koca, C. (2010). Engelsiz Şehir Planlanması Raporu. <https://engellileriz.blogspot.com> (20 Ocak 2022).

Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2020). COVID-19 Sonrası Eğitim Uygulamasına Hazır mıyız? Eğitimcilerin Çevrimiçi Öğrenme Hakkında Ne Düşündüklerine İlişkin Bir Araştırma. *International Journal Of Technology In Education And Science*. 4(4), 293-309.

Koyunkaya, M. (2016). Eğitim Bilimlerine Giriş. <http://www.melikeyigit.weebly.com/> (10.02.2022).

Lloyd, S. A., Byrne, M. M., and McCoy, T. S. (2012). Faculty-Perceived Barriers Of Online Education. *Journal Of Online Learning And Teaching*, 8(1), 1.

Lortoğlu, A. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Programı Kapsamında, Eğitim Teknolojisi Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlükler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya.

MEB (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, PDF Kitap, <http://orgm.meb.gov.tr/> (15 Aralık 2021).

MEGEP. (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar. Ankara.

Menderis, İ. A. (2014). İngiltere Open University İle Avustralya New England University’de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Yönetiminin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Mengi, A. ve Alpdoğdu, Y. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 413-437.

Milli Eğitim Bakanlığı (1991n). Birinci Özel Eğitim Konseyi. 13–15 Mayıs 1991. MEB Yayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2015).

<https://orgm.meb.gov.tr/> (21. 05.2022).

Milli Eğitim Bakanlığı. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2016). Tebliğler Yönetmeliği Dergisi. No.2710. <https://orgm.meb.gov.tr/> (30.03.2022).

Milli Eğitim Bakanlığı. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2017). Tebliğler Yönetmeliği Dergisi. No.2593. <https://orgm.meb.gov.tr/> (05.03.2022).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Beni Anlayın Özel Yetenekli Çocuğum Var. Aile Eğitim Klavuzu. <https://orgm.meb.gov.tr/> (21. 05.2022).

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/> (14.05.2022).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/> (10 Aralık 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2020b). <https://orgm.meb.gov.tr/> (21. 05.2022).

Mokoena, S. (2013). Engagement with and participation in online discussion forums. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(2), 97-105.

Muilenburg, L. Y. and Berge, Z. L. (2005). Student Barriers To Online Learning: A Factor Analytic Study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.

Olçay, A. ve Döş, B. (2016). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Yöntemine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 727-750.

Opengin, E. (2020). Pandemi ve Eğitim. Van: Anı Yayıncılık.

Öztürk, E. (2009). Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün ve sanal konukların bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rasmitadilla, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., and Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions Of Primary School Teachers Of Online Learning During The COVID-19 Pandemic Period: A Case Study In Indonesia. *Journal Of Ethnic And*

Cultural Studies, 7(2), 90-109.

Rovai, A. P. (2001). Classroom community at a distance: A comparative analysis of two ALN-based university programs. *The Internet and Higher Education*, 4(2), 105-118.

Rovai, A. P. (2002). Preliminary Look At Structural Differences In Sense Of Classroom Community Between Higher Education Traditional And ALN Courses. *Journal Of Asynchronous Learning Networks*, 6 (1), 41-56.

Saltürk, A. ve Güngör, C. (2020). COVID-19 Döneminde Öğrencilerde Topluluk Hissi ve Çevrimiçi Uzaktan Eğitimin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 9(5), 4204-4221.

Saranlı, A.G. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Geliştirilen Aile Rehberliği Programlarının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 10(1), 35-44.

Sipahi, B. (2019). Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıladıkları Engeller İle Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Soylu, S. (2014). Mesleki Açık Öğretim Lisesi Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Şahin, F. (2020). Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi: Politika Belgeleri ve Yasalar Bağlamında Bir Tartışma. *Yeni Türkiye Dergisi*, 115.

Şen, Ö. ve Kızılcıoğlu, G. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin ve Akademisyenlerin Uzaktan Öğretime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uluslararası 3B Yazıcı Teknolojileri ve Dijital Endüstri Dergisi. e-ISSN 2602-3350*.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. Colangelo N., Davis G.A. (Ed.), *Conceptions and identification: Handbook of gifted education içinde*. USA: Pearson Education.

Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.

- Türkyılmaz, G., Doyduk, H. B., Şener, İ. ve Karabay, E. M. (2020). Covid-19 Pandemisi Kısıtlamaları Sırasında Orta Öğretim Öğrencilerinin Sanal Öğrenme Başarı ve Memnuniyetlerini Etkileyen Öncüllerin Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*. (49)1, 801-829.
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış Öğrenme Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünay, E., Erdem, R. ve Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 Sürecinde Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı) 158-184.
- Üngören, Y., Horzom, M.B. ve Aydın, F (2018). Lisansüstü Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. ERPA International Congresses on Education 2018. <https://www.researchgate.net/> (16.07.2022).
- Wegerif, R. (1998). The Social Dimension Of Asynchronous Learning Networks. *Journal Of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-49.
- Yakar, L. ve Yakar, Z.Y. (2021). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Olma Durumu. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21.
- Yıldız, E. (2016). Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

EKLER

Ek 1. : Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-46829912
Konu : Anket Uygulaması
(Nurşin YARDIMCI)

30.03.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı 216134558 numaralı öğrencisi **Nurşin YARDIMCI'nın** "Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Yaşadıkları Zorluklar ile Topluluk Hisleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasını, İlimizde Müdürlüğümüze Bağlı Lise ve Dengi Okullarda uygulama isteği ile ilgili 24/03/2022 tarih ve 12526 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında **2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı** içerisinde olmak üzere, **İlimizde Müdürlüğümüze Bağlı Lise ve Dengi Okullarda Öğrencilere** yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
30.03.2022

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: arge07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:2422386111



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ab49-30ec-3557-bd5a-b464 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:	Görüşme Tarihi:	
Cinsiyeti: Kız () Erkek ()		
Öğrencinin Yaşı:		
Sınıf Düzeyi:		
Devam Ettiği Okul Türü:		
BİLSEM'e kayıtlı mısın?	Evet()	Hayır ()
Tanı Aldığı Yetenek Alanı:		
Evde Çevrimiçi Eğitime Devam Eden Birey Sayısı:		
Ders Aldığın Grup ve Kişi Sayısı:	Grup:	Kişi:
Haftalık Girdiğin Ortalama Ders Saati:		
Çevrimiçi Eğitimde Kullandığın Kişisel Donanımın	Tablet()	Bilgisayar ()
Pandemi sürecinden önce çevrimiçi eğitim aldın mı?	Evet ()	Hayır()

Ek 3. Çevrimiçi Öğrenme OrtaÖğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği

Çevrimiçi Öğrenme Orta Öğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği					
Sevgili Öğrenci;					
Aşağıdaki soruları bir uzaktan eğitim uygulaması olan açık öğretim lisesi kültür dersleri sınavlarına hazırlanırken kullandığınız Maol ve EBA (elektronik (pdf) ders kitapları, online testler, çıkmış soru arşivi, video dersler, basılı kitaplar vb.) sistemi bileşenlerini göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Bu bilgiler gizli tutulacak ve daha iyi bir uzaktan eğitim sisteminden faydalanabilmeniz için durum tespitinde kullanılacaktır.					
durum tespitinde kullanılacaktır.					
Ne Derecede Bir Engel? <----->					
1 2 3 4 5					
Engel değildir Zayıf bir engeldir Orta derecede bir engeldir Güçlü bir engeldir Çok güçlü bir engeldir					
1	Çevrimiçi öğrenme (Maol ve EBA) ile ilgili yeterli sayıda akademik danışman (öğretmen) olmadığını gördüm .				
2	Ders materyallerinin (kitap, test, ders vb.) her zaman zamanında iletilmesiyle ilgili sorun yaşadım (ya da bu konuda endişeliyim).				
3	Çevrimiçi dersler (Maol ve EBA) için idari ve akademik personele erişmekte zorluk yaşıyorum.				
4	Deneyimli uzmanlar veya öğretim elemanlarına (öğretmenlere) erişimde eksik gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).				
5	Özel öğretici gibi hizmetlerin ve desteğin yetersiz olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).				
6	Çevrimiçi derslerdeki (Maol ve EBA) öğrenme materyallerinin ve öğretimin kalitesinin düşük olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).				
7	Çevrimiçi öğrenme (MAOL), kişiye özgü değildir (ya da bana öyleymiş gibi görünmektedir).				
8	Çevrimiçi (MAOL ve EBA) ortamlarda sosyal bağlam ipuçlarının (vücut dili yüzyüze iletişim gibi) eksik olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).				
9	Öğretim elemanı (öğretmen) ve diğer öğrenciler ile yüz yüze etkileşim yoluyla öğrenmeyi tercih ederim.				
10	Çevrimiçi derslerde (MAOL ve EBA) ihtiyaç duyulan dil becerilerim eksiktir				
11	Çevrimiçi derslerde (MAOL ve EBA) ihtiyaç duyulan yazma becerilerim eksiktir				
12	Çevrimiçi derslerde (MAOL ve EBA) ihtiyaç duyulan okuma becerilerim eksiktir.				
13	Çevrimiçi öğrenme (MAOL ve EBA) için iletişim becerilerim eksiktir.				
14	Çevrimiçi derslerde (MAOL ve EBA) ihtiyaç duyulan yazma (klavye ile) becerilerim eksiktir.				
15	Çevrimiçi dersler (MAOL ve EBA) için akademik güven eksikliğim var veya utangacım.				

16	Çevrimiçi derslere (MAOL ve EBA) erişimde yeni araçların nasıl kullanıldığını öğrenmekten korkuyorum (ya da rahatsızlık duyuyorum).					
17	Bilgisayar ve benzeri teknolojilerden korkuyorum.					
18	Çevrimiçi dersler (MAOL ve EBA) için yazılım kullanma ile ilgili gerekli becerilerim eksiktir.					
		Ne Derecede Bir Engel? <----->				
		1	2	3	4	5
		Engel değildir	Zayıf bir engeldir	Orta derecede bir engeldir	Güçlü bir engeldir	Çok güçlü bir engeldir
19	Çevrimiçi derslerde (MAOL ve EBA) iletim sisteminde başarıyla gezinmek için gerekli becerilerim eksiktir.					
20	Çevrimiçi öğrenmede (MAOL ve EBA) ihtiyaç duyulan teknik araçlara tanıdık değilim.					
21	Çevrimiçi derslerde (MAOL ve EBA) kullanılan farklı öğretim yöntemleriyle öğrenmekten rahatsızlık duyuyorum (ya da korkuyorum).					
22	Çevrimiçi öğrenmeye (MAOL ve EBA) başlamayı erteliyorum veya başlayamayacağımı düşünüyorum.					
23	Çevrimiçi öğrenme (MAOL ve EBA) için motivasyonum eksiktir.					
24	Çevrimiçi (MAOL ve EBA) bir derste öğrenmem için daha fazla sorumluluk almalıyım.					
25	Ödevlerin daha zor yanlarından ziyade daha kolay yanlarını öğrenmeyi seçerim.					
26	Çevrimiçi öğrenme (MAOL ve EBA) ortamının doğasından kaynaklı motive etmediğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
27	Aile yaşamımın bozulmasından korkuyorum.					
28	Çevrimiçi öğrenme (MAOL ve EBA) kişisel zamanımı azalttı (ya da azaltır).					
29	Aile, arkadaş, işveren veya diğer önemli kişilerin desteğinin eksikliğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
30	Evde, işte veya herhangi bir yerde çalışırken önemli kesintiler oluyor. (internet, bilgisayar vs)					
31	Çevrimiçi dersler (MAOL ve EBA) süresince öğrenme için yeterli zaman olmadığını gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
32	Güvenilir bir internet bağlantısı, yüksek hızda bağlantı, veya bir internet servis sağlayıcısı eksikliği var. (evde internet bağlantım yok)					
33	Donanım, yazılım, onarım veya servis sağlayıcı bilgisayar, internet vs.) masrafları (fiyatları) çok yüksektir.					
34	İhtiyaç duyulan teknoloji (yazılım veya donanım) benim için erişilebilir değildir. (bilgisayar, internet vs.)					
35	Çevrimiçi dersler (MAOL ve EBA) için platform, donanım, tarayıcı ve yazılımların uyumsuz olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
36	Yazılım ve donanım uyumsuzluğundan meydana gelen teknik problemler olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
37	Teknik destek eksikliği olduğunu gördüm (MAOL ve EBA) .					

	Mesleki açık öğretim lisesi öğrencisi olarak uzaktan eğitim yoluyla aldığınız derslerde karşılaştığınız başka engel var mı?			
--	---	--	--	--



Ek 4. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği

Çevrimiçi öğrenme topluluğu; sorunları etkili bir biçimde tanımlamak, çözüme karar vermek ve çözümü gerçekleştirmek için çevrimiçi etkileşimde bulunan gruplara verilen addır. Katılmış olduğunuz çevrimiçi öğrenme toplulukları ile ilgili görüşünüzü aşağıdaki seçeneklerden işaretlemeniz istenmektedir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Okt. Şahin GÖKÇEARSLAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

/Eğitim Teknolojisi Doktora Programı

1. Faktör (Uyum)		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Çevrimiçi öğrenme topluluğundaki üyeler beni benimsemiştir.	(+)				
2. Çevrimiçi öğrenme topluluğunun üyesi olmak beni mutlu eder.	(+)				
3. Çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılmak beni için önemlidir.	(+)				
4. Diğer derslerimde de çevrimiçi öğrenme topluluklarına katılmak isterim.	(+)				
5. Çevrimiçi öğrenme topluluğundaki üyelerin öğrenmeme katkı sağlayacağını bilirim.	(+)				
6. Çevrimiçi öğrenme topluluğu ile çalışmak farklı bakış açıları görmemi sağlar.	(+)				
7. Çevrimiçi öğrenme topluluğun üyelerinin gerek duyduğumda destek olacaklarına inanırım.	(+)				
8. Öğretim elemanının çevrimiçi öğrenme topluluğuna olan desteğine güvenirim.	(+)				
9. Çevrimiçi öğrenme topluluğuyla öğrenmenin öğrenmeme katkıda bulunacağını inanırım.	(+)				

10. Çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılmak ders tartışmalarına katılmadaki güvenimi artırır.	(+)				
11. Çevrimiçi öğrenme topluluğuyla tartışmak ders konularını daha iyi pekiştirmemi sağlar.	(+)				
12. Çevrimiçi öğrenme topluluğu sayesinde öğrenme becerilerimin geliştiğine inanırım.	(+)				
13. Çevrimiçi öğrenme topluluğu öğrenme etkinliklerine katılmada daha istekli olmamı sağlar.	(+)				
14. Çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılmak, topluluk üyeleri ile birlikte çalışma becerilerimi geliştirir.	(+)				
2. Faktör (Bağımsızlık)					
15. Çevrimiçi öğrenme topluluğunda kendimi rahatsız hissederim.	(+)				
16. Çevrimiçi öğrenme topluluğunda üyelerin benim hakkımdaki düşünceleri önemli değildir.	(+)				
17. Çevrimiçi öğrenme topluluğundaki üyelerin öğrenmesine katkı sağlamadığımı düşünürüm	(+)				
18. Çevrimiçi öğrenme topluluğundaki üyelere soru sormaya çekinirim.	(+)				
19. Çevrimiçi öğrenme topluluğunda kendimi yalnız hissederim	(+)				
20. Çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılmam beni öğrenmeye cesaretlendirmez.	(+)				
21. Çevrimiçi öğrenme topluluğunda karşılaştığım problemleri diğer üyelerle paylaşmayı düşünmem.	(+)				
22. Çevrimiçi öğrenme topluluğu üyelerinin aldıkları sorumlulukları yerine getiremeyeceklerine inanırım.	(+)				
23. Öğrenme ortamının çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi oluşumuna olumlu etkisi olmadığını düşünürüm.	(+)				
24. Öğretim elemanı tarafından çevrimiçi öğrenme topluluğuna verilen dönütlerin yararlı olmadığını düşünürüm.	(+)				
25. Çevrimiçi öğrenme topluluğuyla çalışmak iletişim becerilerimi geliştirmez.	(+)				
3. Faktör (Benzerlik)					
26. Çevrimiçi öğrenme topluluğundaki üyelerin benzer geçmiş yaşantılara (sosyal, kültürel, akademik, vb.) sahip olması gerektiğini düşünürüm.	(+)				
27. Çevrimiçi öğrenme topluluğundaki üyelerin benzer öğrenme beklentileri olmalıdır.	(+)				
28. Çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılan üyelerin çoğunu bireysel olarak tanırım.	(+)				