



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME
YÖNELİK TUTUMLARI**

FATMA KEP

DENİZLİ 2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI**

Fatma KEP

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Fatma KEP

TEŞEKKÜR

Çalışmamda emekleri çok olan kıymetli hocam danıőmanım Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN'a,

Her zaman desteğini hissettiğim sevgili eőim Özkan KEP'e,

Sevgili oğlum Hasan Kerem KEP'e,

Beni dünyaya getiren, her daim varlıkları ve sözleri ile güç bulduğum sevgili annem Zahide OKTAY'a ve rahmetli değerli babam Ramazan OKTAY'a ayrı ayrı sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Fatma KEP

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları

KEP, Fatma

Temel Eğitim ABD. Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN

Haziran 2023, 53 sayfa

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının araştırıldığı bu araştırma betimsel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemiyle 316 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ağır (2007) çalışmasında geliştirilen “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitime ilişkin en yüksek düzey “Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.” Maddesine “Kararsızım” seviyede ölçülürken en düşük ortalama ise “Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.” Maddesine “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ölçülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin tutumlarının avantaj ve sınırlılık boyutlarıyla genel tutumlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik alt boyutları algılarının yaş, okuttuğu sınıf düzeyi ve teknoloji kullanım seviyelerine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, öğretmenlik kariyer durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Cinsiyete göre avantaj boyutuyla genel tutumlarında erkeklere göre kadınların daha olumlu tutumlar içinde oldukları tespit edilmiştir. Medeni duruma göre bekar öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyine göre avantaj boyutunda lisans mezunlarına göre lisansüstü mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlik kariyer durumuna göre avantaj boyutunda başöğretmenlere göre öğretmenler lehine ortalama yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, öğretmen, tutum, EBA, eğitim, öğretim

İÇİNDEKİLER

PROJE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Uzaktan Eğitim.....	5
2.2. Uzaktan Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları.....	7
2.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri.....	10
2.4. Uzaktan Eğitimde Öz Yeterlik.....	11
2.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları ve Uzaktan Eğitimde Dijital Yeterliklerin Rolü.....	12
2.6. Uzaktan Eğitimde Temel Modeller.....	14
2.7. İlgili Araştırmalar.....	16
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	20
3.1. Araştırmanın Modeli.....	20
3.2. Evren ve Örneklem	20
3.3. Veri Toplama Aracı	21

3.4. Verilerin Toplanması.....	22
3.5. Verilerin Analizi.....	22
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR VE YORUM.....	24
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	24
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	24
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	26
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	26
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER	32
5.1. Tartışma ve Sonuç	32
5.2. Öneriler.....	33
KAYNAKÇA	34
EKLER	41
ÖZGEÇMİŞ	44

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı	20
Tablo 3.2. Verilerin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi.....	22
Tablo 4.1. Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	24
Tablo 4.2. Tablo 4.2. Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Alt Boyutlarına İlişkin Algıları....	26
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analizi.....	27
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Yaşa Göre Analizi .	27
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Okuttuğu Sınıf Seviyesine Göre Analizi.....	28
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Analizi.....	28
Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi.....	29
Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Teknoloji Kullanım Seviyelerine Göre Analizi	30
Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Kariyer Durumlarına Göre Analizi	30

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Eğitim, “bireyin; duygusal, fiziksel, zihinsel olarak kendisinde var olan yeteneklerini, belirlenen amaçlara uygun geliştirmesi” olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifade ile eğitim “bilgi artırımını, davranışların geliştirilmesi için atılan adımlar bütünüyle eğitimin içinde yer alır. İsteyerek ve bilinçli olarak değişimlere uğramak eğitimin bir bölümü” şeklinde de ifade edilebilir (Yaz, 2003). Eğitim, kişisel gelişimin destekleyicisi ve düzenli olarak hayata geçirilen etkinlikler olarak da tarif edilebilmektedir (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004). Eğitim süreç içinde farklı formlarda yapılabilir hale gelmiştir. Bunlardan biri de uzaktan eğitimidir. Özellikle COVID 19 pandemisi ile birlikte dünya da olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitim yapılmıştır. Bundan sonra uzaktan eğitim alternatif, tamamlayıcı ve daha yaygın biçimde yapılır ve kullanılabilir hale gelmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanında ilerlemeler sosyal hayatı etkilediği gibi eğitimi de yakından etkilemiştir. (Akpınar, 2003). Eğitimdeki gelişme ve değişimler iletişim teknolojilerindeki gelişme de ilerlemelerden yoğun biçimde etkilenmiştir (Göktaş vd., 2008). Eğitimdeki niteliğin artırılmasında teknoloji büyük katkılar sağlamaktadır. Nitelikli eğitim bugünkü ve gelecekteki gereksinimleri göz önüne alarak bireylerin bu şartlara göre yetiştirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca nitelikli eğitimde klasik yöntemler yerine esnek ve katılımcılığın esas alındığı bir yapının kurulmasını gerektirmektedir. Son zamanlarda klasik eğitim ve durağan yapısından ziyade dinamik yapı ve esnek eğitimin yapılanmasında uzaktan eğitim önemli bir alternatif olarak düşünülmektedir (Untuk ve Smp, 2018). Teknolojik gelişmelerin sınırlar ötesi yaygınlaşması evrensel eğitimin ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Özellikle eğitimde kullanılan yeni araç ve gereçler eğitimi farklı bir boyutta değerlendirmemize katkı yapmıştır (İşman, 2011). Çevrimiçi eğitim alışılmış eğitim öğretim yöntemlerinin sınırlıklarını ortadan kaldırmak için eğitim uzmanlarının öğrencilere sunduğu yeni bir metottur (Çağiltay, 2002). Farklı bir ifade de ise araştırma yapan kimseler uzaktan eğitimi düzenli olmayan bir yaklaşım olarak görmüşlerdir.

Özellikle uzaktan eğitim yeni iletişim teknolojilerinin sürece dahil olduğu ve bir planlama ile oluşan bir etkileşim sürecidir. (Özarslan, 2008).

Uzaktan eğitim, insanlığın eğitim geçmişinden bu yana yeni bir tecrübe olmasına rağmen pandemi sürecinde tüm dünya ile birlikte Türkiye’de de Anaokulundan üniversiteye kadar uygulanırken aynı zamanda toplantılar seminerler gibi birçok alanda da uygulanmaya çalışılmıştır. Fakat uzaktan eğitimin hızla yaygınlaşması beraberinde yeni sorunlar ortaya çıkarmıştır. Farklı etkenlerin ve etmenlerin etkili olduğu bu sorunlar altyapı yetersizlikleri öğretmenlerin teknoloji alan bilgisi eksiklikleri öğrenci motivasyonundaki değişiklikler velinin ilgi ve alaka düzeyi gibi unsunlar olarak söylenebilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Bu çerçevede aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları alt boyutlara göre nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları; “Cinsiyet, yaş, okuttuğu sınıf seviyesi, medeni durum, eğitim düzeyi, teknoloji kullanım seviyesi, öğretmenlik kariyer durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojik alandaki ilerlemelerin internet ile birleşmesi ve geniş alanlarda kullanılmaya başlanması eğitim öğretim faaliyetlerinin de farklı bir zemine doğru yönelmesine ortam hazırlamıştır. En genel ifade ile uzaktan eğitim diyebileceğimiz bu yeni zemin e-öğrenme, çevrimiçi eğitim ve web tabanlı eğitim gibi yeni metotları ortaya çıkarmıştır. Çevrimiçi eğitim her zaman her yerde her türlü öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.

Uzaktan eğitim adı altında toplayabileceğimiz bu zemin beraberinde bu gibi kolaylıklar getirirken bunun yanı sıra eğitim öğretim pedagojisine araştırılmaya değer yeni sorun alanları oluşturmuştur.

Online eğitimde iki farklı yöntem bulunur. Birinci yöntem asenkron(eşzamanlı olmayan)eğitim, ikinci yöntem ise senkron (eşzamanlı) eğitimidir. Eş zamanlı eğitimde farklı mekanlarda bulunan öğretmen ve öğrencinin isminden de anlaşılacağı üzere eş zamanlı olarak iletişim ile etkileşim sağlamasına dayanır (Yılmaz, 2020). Eş zamanlı eğitimde öğretmen ve öğrencinin anlık etkileşimi olduğu için bu imkanları sağlayacak özel yazılımlar ve donanımlar kullanılır.(Erkut, 2020). Eşzamanlı olmayan eğitim de ise verilmek istenen konuların önceden hazırlanarak internet üzerinden öğrencilere sunulduğu ve senkron eğitime göre anlık etkileşim/iletişim ihtiyacının olmadığı zaman sınırının esnek olduğu yöntemdir. Klasik yüze yüze eğitimde yüzyıllardır uygulanan farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin dışında çevrimiçi eğitim planlamasında farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır.

Bazı çalışmalarda ise derslerin tamamı çevrimiçi olarak yapılırken bazen ise kademeli çevrimiçi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda karşılaştığımız yöntemlerden biri de hibrit öğrenme modelidir. Hibrit kelimesi melez karışık olarak Türk dil kurumu sözlünde karşımıza çıkar. Eğitimde ise öğrencilere verilmesi planlanan içeriğin yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitimin birlikte yer alması ve sunulmasını ifade eder (Hebecci & Usta, 2015). Yüz yüze eğitimin doğal afet salgın savaş gibi sebeplerle uygulanamadığı zamanlarda eğitimde eğitimin devamlılığını sağlamak için kullanılan hibrit eğitim aynı zamanda Eğitimde zaman mekân sınırlılığını kaldırarak, düşük maliyetlerle daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlamıştır. Eğitimde fırsat eşitliğine de katkıda bulunmuştur. 2019 yılının sonunda çinin wuhan kentinde görülmeye başlanan korona virüs (Covid-19),2020 yılından itibaren dünyayı sarmış ve dünya sağlık örgütü tarafından salgın olarak tanımlanmıştır (Bozkurt, 2020). İki milyara yakın öğrencinin eğitim öğretim sürecini etkileyen bu salgın ülkemiz içinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Temas yoluyla yayılan virüsün etkisini azaltmak için eğitim öğretim faaliyetleri durdurulmuştur (Özer, 2020). Pandemi ile birlikte eğitim faaliyetleri uzaktan yapılmaya başlamıştır. Sürecin yeni olmasının olumsuzluklarına rağmen ev ortamının güven ve konforunda eğitim alma olanağı öğrenci ve öğretmen için uzaktan eğitime bakışı etkilemiştir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır.

- Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme sorularına samimi ve gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
- Ölçme araçları araştırmanın amacını ortaya çıkarabilecek ve alt problemlere yanıt verebilecek niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

- 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” kullanılacaktır.
- Araştırma, konuyla ilgili literatür taraması ve katılımcıların ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Denizli merkez ilçelerinde resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

Uzaktan Eğitim: Birbirlerinden farklı mesafelerde olan öğrenci ve öğretmenlerin görüntü ya da ses aracılığı ile etkili bir biçimde iletişim ve etkileşim kurarak eğitim faaliyetini yapmalarıdır (İşman, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim tanımları incelendiğinde farklı sebeplerden kaynaklanan yer ve zamanlama sorunlarının teknoloji ile giderildiği ve fayda sağladığı anlaşılmaktadır. (Aslantaş, 2014). Literatür tarandığında uzaktan eğitimin öğretmen ile öğrenci arasında mekansal ve zamansal birlikteliğin bulunduğu yüz yüze eğitimden dönemin koşullarında (Gök, 2017; Kavrat & Türel, 2013) mektup posta video ses kaydı internet bilgisayar telefon gibi araçların kullanıldığı (Toprakçı, 2008), çeşitli teknoloji unsurlarıyla bir öğretici ile bir mekana gitmeden planlanmış eğitim öğretim süreci olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitim teriminin farklı anlamlar ifade etmesinin nedeni tarih içinde zaman koşullarına göre anlamlandırılmasıdır.

Uzaktan eğitimin tarihsel sürecine baktığımızda çok eski dönemlere dayandığı görülürken ilk kez karşımıza 1728 in 20 Martı'nda Boston Gazetesindeki steno (sembollerle hızlı yazı yazma) dersinin verilme ilanı ve 1833 senesinde İsveç gazetesine mektuplaşarak anlatım derslerinin ilanı uzaktan eğitimin ilk belgeli örnekleridir. Fakat bu belgelerde etkileşimden ve puanlamadan söz edilmemiştir. Ancak her iki ilanda da iki yönlü iletişimden ve notla değerlendirmeden bahsedilmemiştir. Dünyada kabul görmüş ilk uzaktan eğitim faaliyeti İngiltere'de Isaac Pitman'ın notla değerlendirme yaptığı mektupla steno öğrenimidir.(Tavukçu vd., 2011)Kurumsal manada uzaktan eğitim ise Almanyada kurulan Langenscheid Dil Okulunda Charles Taussaint ve Gustav Langenscheid tarafından yapılmıştır (Kaya, 2002). 1880'lerle başlayan evde ya da işyerinde okumak isteyen kişiler ilk defa uzaktaki bir öğreticiden eğitim almışlardır. Posta faaliyetlerinin artması teknolojinin ilerlemesi sayesinde olmuştur. Bu sebeple uzaktan eğitimi tarihi sürecini beş döneme ayırabiliriz (Moore & Kearsley, 2012)

1- Birinci Aşama: Mektup ile özgür, tekli çalışmaları kolaylaştıran etkileşimin olmadığı aşamadır.

2- İkinci Aşama: Radyo, televizyonla görüntülü ve sesli unsurların dahil olduğu etkileşimin çok az görüldüğü aşamadır.

3- Üçüncü Aşama: Görüntülü ve videolu içeriklerin olduğu ve etkileşimin az olduğu aşamadır.

4- Dördüncü Aşama: Telekonferans yöntemiyle (ses, video bilgisayar kullanımı) eğitimde ilk defa öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında iletişimin olduğu aşamadır.

5- Beşinci Aşama: İnternet üzerinden çevrim içi sınıflarla metin, video ve sesin tek bir ortamda birleşerek iletişimin olduğu aşamadır.

Türkiye’de 1924 senesinde John Dewey eğitim öğretim üzerine sunduğu raporda ilk defa uzaktan eğitimden bahsedilmektedir. 1928 senesi harf devrimi ile uzaktan eğitim faaliyetleri için bir başlangıçsayılabilir.1950 senesinde Ankara Üniversitesinde bankacılık kursu adı altında mektupla başlayan eğitim ilk uygulama sayılabilir (İşman, 2011). Uzaktan eğitimin Ülkemizde ortaya çıkış nedeni klasik okulların eğitim öğretim ihtiyacına verememesi olarak nitelenebilir (Orhan, 2016). 1958-59 senelerinde gereksinimleri gidermek için bankacılıkla birlikte radyo, ilkokul öğretmenliği, turizm, beslenme ve teknik resim dallarında mektuplaşma ile öğrenim sürmüştür.1975 senesinde Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) ihtiyaç duyulan ara elemanları yetiştirmek için kurulsa da politik sebepler ve teknik eksiklikler nedeniyle devam edememiştir.1982 yılından sonra açık öğretim fakültesine dönüştürülmüştür (İşman, 2011).

Türkiye’de radyo yayınlarıyla uzaktan eğitim faaliyetlerini ilk defa ‘Ziraat Takvimi’ (1941) ve ‘‘Köyün Saati’’ (1952) yayınlarında karşılaşmaktayız. Televizyonda ilk yayınlar ise, 1970 senesinde başlar (Orhan, 2016). 1981-82 senelerinde okuma-yazma için televizyon yayınları, 1982senesinde açık öğretim faaliyetlerinin Anadolu Üniversitesinin üslenmesiyle dersler Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) vasıtasıyla sağlanmıştır (İşman, 2011). Pandemi sebebiyle günümüzde her öğretim düzeyine uygun dersler, belirli saatlerde TRT EBA kanalında yayınlanmaktadır.

Teknolojideki gelişmeler günümüzde internet başta olmak üzere, web tabanlı eğitim ile ciddi atılımlar gerçekleştirmiştir. Pandemi salgını sürecinde MEB, FATİH projesi ile içeriklerini paylaşımına açarken öğretmen öğrenci ve velilere EBA diye ifade ettiğimiz çevrimiçi eğitim uygulamasını hizmete sunmuştur.

Dünyanın tamamında olduğu gibi Türkiye’de de pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları alanında yeni bir boyuta geçmiştir. Uzaktan eğitim, tarihsel geçmişi olan bir kavram olmasına rağmen pandemi sürecinde ani bir kriz olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin içine ‘‘Acil Uzaktan Eğitim’’ olarak girmiştir (Bozkurt vd., 2020)

2.2. Uzaktan Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları

İnternet teknolojisinin geçmiş 30 yıl içindeki gelişim ve yaygınlaşması ile toplumdaki eğitim gereksinimlerinin karşılanması amacıyla çevrimiçi öğretim önemini arttırmış, geleneksel öğretim yolları siber alana taşınmış ve öğretimde yeni alanları ortaya çıkarmıştır.

Moore ve Kearsley'de (2012) geçen teknolojiye gelişim aşamaları uzaktan eğitimin ilk uygulama tekniklerinden olan postayla eğitimde karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin öğretime uygulama araçlarıyla senkron (eşzamanlı, canlı ve görüntülü) ve asenkron (eşzamansız, yazılı evrak ve video kayıtlarına dayalı) şeklinde tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitimin gelişmesi, yöntemlerinin de farklılaşmasını sağlamıştır. Literatür taraması yaptığımızda uzaktan eğitim yöntemleri, web tabanlı öğrenme, internet destekli eğitim (Coşgun, 2007), mobil öğrenme, elektronik öğrenme (e-learning), çevrim içi öğrenme (online learning), bilgisayar tabanlı öğretim, açık öğretim, çevrim içi öğretim (Uşun, 2006); etkileşimli (televizyon, bilgisayar, tele text, telefon, telekonferans, cd-rom, e-posta, multimedia vb.) uzaktan eğitim imkanlarıyla etkileşimsiz (kayıtlı televizyon yayını, basılı materyal, radyo, ve ses veya video kayıtları vb.) uzaktan eğitim imkanları (Ekici, 2003) gibi çeşitlenmeler ile sınıflamalar karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin çeşidi olarak karşımıza çıkan ve günümüze uygun olması sebebiyle karşımıza çıkan çevrimiçi öğrenme, eğitim öğretimin aktarılmasında büyük bir değişim olmuş ve toplum tarafından uygulanmıştır. Çevrim içi öğretim hakkında çok sayıda yazıya konu edinilmiştir ama bunun eğitim öğretimdeki olumsuzlukları ve olumlu tarafları çokça konuşulmuştur (Fedynich, 2013).

Uzaktan eğitim yöntemlerinin olumluluklarından öğrencinin öğrenmek için zaman ve mekandan bağımsız olarak interneti istediği zaman kullanarak bilgiye ulaşmasını sağlamıştır. Okulun ve sınıfın kurallarından bağımsız istek esası ile katılmaları, öğrencinin öğretim sürecini düzenlemede aktif karar verici olması motivasyonunu yükselttiği görülmektedir. Uzaktan eğitim, bireyin öğrenme süresine uygun olabildiği, bireysel faydasının olduğu, bireyin farklılığının hem toplumsal çevresinde hemde kendisi için geçerli olduğu görülmektedir. Toplumsal çevresinde etkileşimin artarak öğretim sürecine de faydalar sağlanması beklenmektedir (Annetta, 2004; De Oliveira vd., 2018; İşman vd., 2004; Uşun, 2006). Yine King vd. (2001) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime nazaran öğrenme sırasındaki soruların cevaplanması öncesinde düşünebilmeye zaman vermesi, tartışmaların veya sınıf etkileşimlerinin devamlılığını sağlamaktadır. Bununla birlikte çok çeşitli materyallerin kullanılabilirliği de avantaj olarak karşımıza çıkar. Çalışmaları ve

etkinlikleri değerlendirmek için (liste sunucuları, bülten panoları ve e-posta) ileri süreçte kullanılmak üzere kaydedilmesi uzaktan eğitimin tekrardan kullanılabilmesini sağlamaktadır.

Bu durumda içeriğin kullanılabilir olması; eş zamanlı veya eş zamansız olarak web tabanlı eğitim ortamlarında içeriklerin kaydedilmesi ileri zamanlarda kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır (Özgöl vd., 2017). İnsan kaynaklarına yapılan yatırımın maliyetinin düşük olması dünya pazarında ayakta kalabilmek için önemli bir unsurdur. Düşük Maliyet; dünya pazarında ayakta kalabilmek için insan kaynaklarına yapılan yatırımın önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde maliyet-fayda analizi hususunda birlik olmamakla beraber, faaliyeti konusunda; Carr (2001) ile Bolliger ve Wasilik (2009) uzaktan eğitimi, düşük maliyeti olan ve büyük çaplı platforlarda maliyeti düşüren bir yol olduğunu savunabilmektedir. Bütün bu yararlarının yanında uzaktan eğitimin bazı dezavantajlı yönleri de vardır. Bu serbestlik ve ve esnek durum öğrencilerin teknoloji konusunda yeterli donanıma sahip olmaması, teknolojiyi yararlı amaçları dışında kullanmaları, altyapı sorunları, eğitimin fırsat eşitliğine engel durumları, kişiler arası etkileşimi azaltması gibi sorunları beraberinde taşımaktadır. (De Oliveira vd., 2018; İşman, 2011; Uşun, 2006).

Literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin maliyeti konusunda kimi farklı görüşlerde vardır. Şöyle ki uzaktan eğitimin kurulumunun pahalı olduğu öğrenci devamsızlıklarına yol açtığı ve böylece öğrenme kaybı yaşandığı belirtilmektedir. Uzaktan eğitiminin bu yönündeki çalışmalar oldukça dikkat çekicidir (Annetta, 2004; Bakioğlu ve Can, 2014; Bledsoe, 2008; Bolliger & Wasilik, 2009)Aslında geleneksel yöntem ile uzaktan öğrenme yöntemi arasında belirgin bir fark olmadığı iki metodunda güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu belirtilmektedir (Debeş, 2021).

Uzaktan eğitim çalışmalarının gerek öğrenci gerekse kurum tarafından planlanması ve yönlendirilmesi hedeflerin belirgin bir şekilde saptanması gerekir. Uzaktan eğitimin maliyet, zaman ve ortam rahatlığı kapsayıcılık gibi avantajları yanında öğrenci ve öğretmen problemleri de bünyesinde barındırır (Adedoyin & Soykan, 2020). Bütün bu zorluklarına rağmen çok hızlı değişen bilginin eğitimciler eliyle şahıs ve çevreye aktarımı için en elverişli olan alanın uzaktan eğitim araçları olduğu söylenebilir. Ayrıca Uşun'un (2006) da belirttiği gibi, uzaktan eğitim klasik eğitimin bir alternatifi değil tamamlayıcı bir seçeneği olduğu söylenebilir. King vd. (2001), klasik eğitimin uzaktan eğitime göre üstün yanının olmadığını vurgulamış, ileride uzaktan eğitimin daha da aktif zamanların geleceğini belirtmiştir. Karma (Hibrit), eğitim etkinliklerinin fazlaca bir bölümünün çevrimiçi ortama

taşındığı klasik eğitimin azaldığı ancak tamamen ortadan kalkmadığı bu yöntemde görülmektedir. Karma eğitimin amacı etkin özgür öğrenmeyi desteklemek sınıf içerisinde kalma süresini en aza indirgeyerek sınıf içerisinde ki iyi bileşenleri çevrimiçi eğitimin bileşenleri ile birleştirmektir.

Teknoloji temelli öğretim yöntemlerini kullanan eğitimciler derse göre vakıa çalışmaları, öğrencilerin kendi kendini denetlediği etkinlikler simülasyonlar çevrimiçi işbirlikleri gibi yeni modeller kullanmaya çalışırlar. Eğitimlerin başlangıcında uygun teknik ve metotlar kullanıldığı iletişim alanlarının sorunsuz işlediği geri dönütlerin sağlıklı olduğu takdirde uzaktan eğitimin klasik eğitim kadar etkin olduğu belirtilmiştir. Bu durumda öğrenci merkezli öğrenim planlarının hazırlanması uzaktan eğitimin faydalı ve eksik yanlarının tespit edilmesinin yanında öğrenci için öncelikli öğrenme ortamının hangisi olacağı değil bunların bir bütün olduğu dolayısıyla iki öğretim yönteminin de kullanılması gereği vurgulanmıştır. Acil durumlarda uzaktan eğitimin kullanılmasında, ekonomik, psikolojik, tekno pedagojik deneyimsizlik, içerik kalitesi, dijital farklar, verilerin korunması ve etik kaygılar, destek, ölçme değerlendirme sorunları (Sezgin, 2021; Bozkurt, 2020) gibi uzaktan eğitim uygulamalarına benzer sınırlılıkların yaşanmasına rağmen, yüksek kalitede eğitsel etkileşimin sağlandığı uzaktan eğitim uygulamalarında anlamlı öğrenmelerin meydana geldiği (Anderson, 2003) vurgulanmıştır.

Zamanımızda klasik veya uzaktan eğitim uygulamalarında çevrimiçi eğitim ortamından fazlaca yararlanılmaktadır. Farklı yollardan öğrenme imkanı sunan çevrimiçi eğitim eğitimin kalitesini de etkilemektedir. Uzaktan eğitimin eğitime sağladığı kolaylıklar yanında çözülmesi gereken problemleri de mevcuttur. bu problemlerin başında hiç kuşkusuz eğitimin niteliği ve kalitesi gelmektedir. Yüz yüze olmayan eğitimin en çok eleştirilen yönü sunulan eğitimin kalitesidir. Öğretmen tutumlarının her iki öğrenme metodunda da etkin olduğu uzmanlarca ifade edilmektedir. Günümüzde eğitim yöntemlerinin teknolojiye uyarlanmasında öğrenciye aktarımında öğretmen aktif rol sahibidir. Öğretmen kendini eğitim uygulamaları konusunda ne kadar etkiliyse alıcı da o oranda etkili olacaktır. Bu ortamda uzaktan eğitimin başarısı, öğreticinin yaptığı hazırlığa, öğreticinin öğrencileri tanımasına ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesine bağlı olduğu söylenebilir. Kimi araştırmalar öğrenme ve öğretme sürecinin etkinliğini artırarak yürütülen tekno pedagojik bilgi ile mesleki gelişimlerin sağlanabileceğini (Cox & Graham, 2009) vurgulamaktadır. Ayrıca maddi sosyal ve çevresel etkilerin varlığı ile yükseköğretim okumak istemeyen öğrencilere uzaktan eğitim bir alternatif sunmaktadır. Bilgi ve birikimlerini teknoloji ile birleştirerek

eğitim ortamına taşıyan öğretmenlerin varlığı sayesinde pandemi öncesinde de uzaktan eğitimin varlığı ve yeterliliği konusunda çalışmalarda yapılmıştır.

2.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan eğitimin tanımlarına baktığımızda bilimsel gelişmeler ve teknolojinin ilerlemesine göre değişim göstermektedir. Değişimler uzaktan eğitimin sadece tanımını değil eğitimin değişkenlerine göre de farklılıklar göstermektedir. Posta yoluyla yapılan uzaktan eğitimin sorunları ile teknolojinin yoğun kullanıldığı uzaktan eğitin problemleri aynı değildir(Duman, 2020). Bu anlamda uzaktan eğitimin olumlulukları olumsuzlukları teknolojinin gelişmesine göre ilerlemekte ve değişim göstermektedir. Uzaktan eğitimin niteliklerinden olumlu yanlarına bakabiliriz. Planlı ve düzenlidir uzaktan eğitim. Arşivlenebilirliği, öğrencinin içeriğe planlı ve düzenli olarak istediği zaman ulaşabilmesini(Gök, 2017). Bilgiye istediği zaman ilk kaynaktan seri olarak ulaşabilen bir düzen olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumsuzluklarından bahsetmemiz gerekirse uzaktan eğitim Ülke genelinde uygulanmasında geleneksel eğitime göre daha karışıktır. Uzaktan eğitimin bir alternatifimi yoksa geleneksel eğitimin yanında yardımcı bir eğitim mi olduğuna karar verilmesi gerekmektedir(Can, 2020).

Öğrencinin öğrenmenin merkezinde yer aldığı uzaktan eğitim sistemi önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda gelmesi gereken seviyeye akranlarından daha erken ulaşan bireyler avantajlı bir konuma gelmektedirler (Gündüz, 2013).uzaktan eğitimin avantajlarından biri olan bu durum eğitimde öğrencinin merkezde olmasından ömür boyu öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Uşun (2006) uzaktan eğitim çok farklı yararlar sağladığı görülmektedir. Yaşamının tamamında öğrenme, tek başına istediği zaman ve yerde öğrenme, öğrenme sorumluluğunun kendisinde olan, karar verip uygulamasını geliştiren ve geleneksel eğitimi destekler. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin oluşturduğu maliyetleri düşürdüğu, öğrenme araç gereçlerine kolay ulaşılabilindiği ve yenilenebildiğini ifade etmiştir. Fakat altyapı yetersizliği ve öğreticilerin teknolojiyi kullanma konusundaki dezavantajları uzaktan eğitimin eksik yönleri olarak söylenebilir. (Kaya ve Odabaşı, 1996). Ağır (2007). Uzaktan eğitim öğrenen ve öğreticinin aynı yer ve zamanda olama sorunsalını kaldırdığını ifade eder. Bununla birlikte istediği yer ve zamanda katılmaları eğitim öğretim maliyetini düşürdüğu, farklı yaş grubundan bireylere öğrenme imkanı sunduğu kişisel öğrenimin sorunlarını kendilerinin çözebildiği ayrıca öğrencide duyuşsal ve görsel sorunlarını ifade etmiştir.

Farklı coğrafyaların aynı yerden eğitim alabilmesini sağlayan uzaktan eğitim bireyin eğitim maliyetini düşürmektedir (Ünal ve Bulunuz, 2020). Eğitimin verimini arttıran görüntünün ve sesin kullanıldığı öğrenme ortamları ile daha hızlı ve etkin öğrenme sağlamaktadır (Adıgüzel, 2020). Fakat teknolojiye ulaşmanın zorlukları uzaktan eğitimi olumsuz etkilemektedir. Teknolojinin bölgelere göre gelişme farklılığı ve alt yapıdaki eksiklikler uzaktan eğitimi olumsuz etkilemektedir. Diğer bir sorun ise uzaktan eğitimde teknolojiyi kullanmadaki donanımsal ve bakış açısıdır. Öğreticilerin bir kısmının uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olması diğer kısmının ise yeterli bilgisinin olmaması karşımıza çıkmaktadır (Kaya ve Odabaşı, 1996). Uzaktan eğitimde bilgisayar, tablet, telefon vb. teknolojik ürünlerin kullanılması için öğretici ve öğrenenlerin eğitilmesi gerekir. Uzaktan eğitimde sadece eksik bilgi sorun değildir. İhtiyaç duyulan teknolojik ürünlere sahip okunabilirlik durumu da olumsuzluk taşımaktadır. Maddi durumu yetersiz öğretici ve öğrenciler teknolojik ürünlere ulaşımının zorluğu uzaktan eğitimin dezavantajlarından (Özen ve Baran, 2020).

Genel olarak baktığımızda uzaktan eğitim, kişilere eğitim-öğretimde zaman ve mekan esnekliği gibi konularda kolaylık oluştururken öğretici-öğrenene aynı ortamda olmamasından kaynaklı etkileşimin azalması sorununu olmaktadır. Zaman ve mekân sınırını ortadan kaldıran uzaktan eğitim öğrenenin her şartta eğitim öğretime ulaşmasını sağlarken fırsat eşitliğinin ortadan kalması sorununu ortaya çıkarıyor.

2.4. Uzaktan Eğitimde Öz Yeterlik

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında kendilerini yeterli görebilmeleri ve etkin hissetmeleri şarttır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyulan seviyeye ulaşabilmeleri için öz yeterlilik yeterliliği, teknolojik ürünlerin etkin kullanımı, donanım bilgisinin etkililiği, eğitim öğretim muhtevasına hakimiyet gibi konularda bilgilenmeleri gerekmektedir (Çok, 2021). Özellikle pandemide öğretmenlerin uzaktan eğitimde ısrarlı olmaları için gerekli bir şart olduğu söylenebilmektedir. Bu durumda öz benliği fazla olan öğretmenler; bu konudaki uzaktan eğitim içeriklerine karşı gönüllü olmaları ve onaylanmaları ortaya çıkar. Bu hususta öz benliği fazla olan kişiler diğer kişilere bu alandaki problemleri çözme becerisi daha fazla olduğu gözlenmiştir (Usluel, & Seferoğlu, 2003).

2.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları ve Uzaktan Eğitimde Dijital Yeterliklerin Rolü

Teknolojik imkânların uzaktan eğitim ile birleşmesi ile eğitimin niteliği ve kalitesi artmış olmakla birlikte olumsuz durumlarda eğitimi sürdürebilmek amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır. Fakat ne sebeple kullanılırsa kullanılsın uzaktan eğitimin verimliliğinde eğitici/öğreticilerin bu konuya ilişkin algıları önemli bir faktördür.(Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan, 2021: s.211).Algı, kişilerin etraflarındaki gelişme ve değişimleri duyu organlarıyla anlamaları ve anlamlandırmalarıdır(Gündüz, 2013: s.22). Öğretmenler, pandemide uzaktan eğitim araçlarıyla önceden edindikleri birikimleri uzaktan eğitime adapte etmeye çalışırken bir yandan da ortaya çıkan eksiklikleri görüp onları gidererek eğitim öğretime olumlu katkı sağlamaya çalışmışlardır. Öğrenenlerin, velilerin ve öğretmenlerin teknolojik alana aynı seviyede hakim olmadıkları değerlendirildiğinde, yaşanan uzaktan eğitim çalışmalarına öğretmenlerin bakışlarının etkili olduğu görülmektedir (Karaevli ve Levent, 2022, s.314).

Kişilerin uzaktan eğitim ile ilgili daha önceden edindiği birikimler kişilerin uzaktan eğitim algılarını etkilemektedir. Kişilerin uzaktan eğitime bakışları uzaktan eğitimin başarısının sonucunu etkilemektedir. Öğretmenlerin pandemideki uzaktan eğitimi etkileyen unsurların devam eden eğitime karşı bakışları onların uzaktan eğitim çalışmalarına etki etmiştir (Yılmaz ve Güven, 2015). Alan yazın çalışmalarında öğreticilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim konusundaki fikirlerini anlamayı hedefleyen çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimi bazı taraflarıyla olumlu bazı taraflarıyla ise olumsuz gördüğü karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenler; salgını sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları, özellikle yüz yüze eğitim imkanı olmayan durumlarda öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için önemli bir araç haline geldi. Uzaktan eğitim, eğitimi okuldan bağımsızlaştırarak öğrencilere daha esnek bir öğrenme ortamı sunabilir ve ayrıca öğrencilerin farklı yerlerden eğitime erişebilmesine olanak tanır. Bununla birlikte, uzaktan eğitimde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim kısıtlı olabilir ve teknik sorunlar gibi alt yapı ve donanımsal eksiklikler yaşanabileceğini ifade etmişlerdir (Marek ve Chew, 2021; Erbil, Demir ve Erbil, 2021; Balaman ve Hanbay, 2021; Kaplan ve Gülден, 2021; Habebci, Bertiz ve Alan, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Allen, Rowan ve Singh, 2020).Bütün bu olumlu ve olumsuz durumlar, eğitimcilerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili algılarını farklılaştırmıştır (Bakırcı, Özcan ve Kara, 2021: s.155). Bunun yanı sıra alanyazında eğitimcilerin acil uzaktan eğitim bakış açılarını pozitif anlamda fazla bulan (Kocayığit ve Uşun, 2020), olumlu bulan (Ağır, 2007) ve olumsuz bulan (Mengi ve

Alpdoğan, 2020), araştırmalar da bulunmaktadır. Hazırlık aşaması tam olarak gerçekleşmeden aniden Pandemi krizinin ortaya çıkması ve hızla yayılması eğitcilerin ve eğitilenlerin kendilerini tam olarak hazır hissetmeden bu sürece katılmalarına sebep olmuştur (zdoğan ve Berkant, 2020: s.38). Bu Sonuç, eğitcilerin uzaktan eğitim olan bakış açılarının farklılaşmasına yol açmıştır.

Eğitcilerin uzaktan eğitim ile ilgili öngörülerinde oluşan farklılaşmanın sebeplerinden biri de onların dijital teknolojileri kullanabilme kapasiteleridir. (okyaman, 2021). Eğitcilerin dijital yeterlilikleri farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Kavrat ve Trel, 2013). Altınay, Altınay ve İşman (2004), online eğitici becerilerini; teknolojik araçları kullanabilme ve iletişim konusundaki kapasitesi işbirlikçi öğrenme sağlamada önemli etkenlerden biridir. Ayrıca ğrenci merkezli eğitim materyali tasarlayabilmesi, güncel verilere sahip olarak öğrencilere rehberlik edebilmesi şeklinde tasarlanmıştır.

Guri Rosenblit (2004), “Dijital ağda Uzaktan Eğitim ğretmenleri” adlı çalışmasında, uzaktan eğitimde eğitcilerin değişik dallarda uzmanlaşmış takım üyeleriyle çalıştıklarını, bu takım üyelerinin uzmanlaştıkları dalda içerik üretme, materyal tasarlama, grafik tasarımcısı gibi çalışanlardan oluştuğunu belirtmiştir. Bu yapıda uzaktan eğitimde eğitcilerin görevinin içerik oluşturulduktan sonra öğrencilere anlatım aşamasında olduğu, konuyu anlatırken eğitcilerin bilişim teknolojileri kullanımı konusunda yeterli beceriye sahip olmasının gerekli olduğunu açıklamıştır.

Ülkemizde de uzaktan eğitim hususunda eğitcilerin çeşitli dallardaki uzmanlardan destek aldığı konusu genel olarak kabul görmektedir. Pandemi döneminde dünyada eğitim materyalleri dalındaki uzman kişiler tarafından üretilse de eğitcilerin bilişim teknolojilerindeki beceri yetersizlikleri uzaktan eğitimin uygulanması aşamasında çekinceleri olabileceği düşünülmektedir (zcan ve Saraç, 2020). Öğrencilerin eğitim teknolojilerinden verimli olarak faydalanabilmeleri, teknolojik yeterlilik ekseninde 21. yüzyıl becerilerinin arttırılabilmesi açısından önemlidir. Bu amaçla, eğitim teknolojileri ile bütünleşik, öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin bu eğitime yn verdiğini benimseyen ve eğitimi neslin dijital yetkinlikler açısından güçlenmesini sağlayan ulusal ve uluslararası öğrenen geliştirme programları oluşturulmaktadır. (ifti, Sağlam ve Yayla, 2021).

Litvanya, Türkiye ve Polonya'dan niversiteler ve sivil toplum kuruluşlarından oluşan bir konsorsiyum tarafından, İşpanya liderliğinde ve Avrupa Birliği'nin Erasmus Plus programı kapsamında bir okul projesi olarak (IMONED)”, uygulandı. Adı geçen projenin Türk ortaklarından Daday İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, konuyla ilgili olarak Nisan 2021'de yayınladığı bir raporda öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilebileceğini, bu

nedenle geliştirme araştırmalarının yürütüldüğünü söyledi. Aynı zamanda öğretmenlerin koronavirüs sürecinden geçtikten sonra dijital becerilerini geliştirmek istediklerini ve bu tür fırsatlardan yararlanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir (Büyükçolpan ve Kocatürk, 2021).

2.6. Uzaktan Eğitimde Temel Modeller

Uzaktan eğitimi bağımsız bir sistem olarak değerlendirdiğimizde farklı fırsatlar oluşturduğunu görüyoruz. Bu fırsatlar teknolojik yapı, örgütsel yapı, toplumsal yapı, eğitimsel yapı ve psikolojik yapı olmak üzere beş başlıkta değerlendirilir. (Yıldız, 2015: s.6) Teknolojik Yapı; Uzaktan eğitim sürecinin, sınıf ortamının ve teknik altyapının esnekliğini oluşturmak ve sürdürmek için gerekli olan yazılım ve donanım teknolojilerini ifade eder. Örgütsel Yapı; Sosyal yapı, eğitim sürecine dahil olanların rollerini, sorumluluklarını ve etkileşimlerini içerir. Eğitim yapısı, eğitim teknikleri ve eğitim sırasında kullanılan etkinliklerden oluşur. Psikolojik yapı, uzaktan eğitim sürecine dahil olan kişilerin her türlü bilgi, tutum, inanç ve motivasyonları gibi değişkenleri ifade eder. Bu beş yapının etkileşimi bir uzaktan eğitim sistemi oluşturur. Bir uzaktan eğitim sisteminin dinamikleri için oluşturulan şekil-2 aşağıda gösterilmiştir.

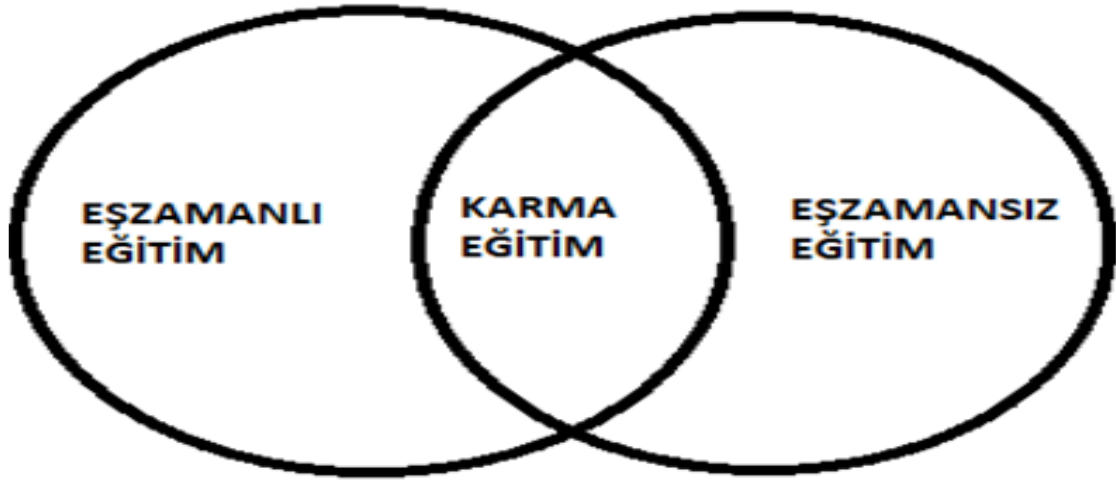


şekil 2. Uzaktan Eğitim Sistemi

Kaynak: Yıldız, 2015: s.6)

Uzaktan eğitim çeşitleri, modelde kullanılmaya başlanan iletişim tarzına göre kategorize edilir. Anında aktarılabilen ve teslim edilebilen uzaktan eğitim uygulamalarına eş zamanlı öğrenme denir. Zaman aşımı etkileşimlerinin kurulamadığı uygulamalara eşzamansız eğitim denir. Bu ifadeler de eş zamanlı ve eş zamansız olarak ifade edilir. Bazen senkron ve asenkron oluşumların birlikte gerçekteştirildiği yöntemler

kullanılır. Bu tür öğretim, harmanlanmış uzaktan eğitim yöntemi olarak bilinir. (İşman, 2011, s.23). Belirtilen ifade Şekil-3'te görselleştirilmiştir.



Şekil 3. Uzaktan Eğitim Modelleri

Eşzamanlı Eğitim: Fiziksel ortam farklı olsa bile iletişimde gecikme olmayan bir uzaktan eğitim modelidir. Kurulan teknik bir alt yapı içerisinde çift yönlü iletişim gerçekleşir. Bugün kullandığımız sanal sınıflar, konferanslar ve canlı dersler bunlara örnektir. Eş zamanlı eğitim örgün eğitime daha yakındır ve benzer öğretim yöntem ve tekniklerini içerir (Simonson vd., 2015). Bu sayede öğrenciler sınıfta olma hissini yaşayabilirler. Asenkron modele göre pahalı bir yöntemdir (Işık vd., 2010). Aynı zamanda, eğitiminden yararlanabilecek kişi sayısı da sayı olarak düşük kalmaktadır (Bilgiç ve Tüzün, 2015).

Eşzamansız Eğitim: Öğretmen ve öğrencilerin farklı zamanlarda, farklı fiziksel ortamlarda bulunduğu bir eğitim modelidir. Bu model, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerini sağlar. Bu model, çevrimiçi fırsatlarla mücadele eden kişiler için harika bir seçenektir. Size zamanınızda esneklik verir ve size tekrar tekrar öğrenme fırsatı verir (Simonson vd., 2015). Eş zamansız eğitim, öğrencilerin özerk olmalarını ve öğrenmeleri için sorumluluk göstermelerini gerektirir. Burada eğiticinin de rehberlik hizmeti vermesi esastır (Işık vd., 2010). Bu modele örnek olarak video kayıtları, e-postalar ve elektronik belgeler verilebilir.

Karma eğitim: Bu iki modelin güçlü ve zayıf yönlerinin tartışıldığı bu model, günümüz eğitim sisteminde etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Atasoy vd., 2010). Bu modelde öğrencilere asenkron eğitimin içerdiği kaynaklar sağlanmakta ve öğrenciler ön bilgileri ile eşzamanlı eğitime katılmaktadır. Bu sayede eksik ve hatalı öğrenmelerin önüne geçilmektedir.

2.7. İlgili araştırmalar

Erbil, Demir ve Erbil (2021), ‘‘Pandemi s¼recinde sınıf ¼ğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin g¼r¼řlerinin araştırılması’’ adlı araştırmalarında s¼reci kendi g¼r¼řlerine g¼re incelemeyi amaçlıyorlar. Araştırmada nitel araştırma y¼ntemlerinden biri olan durum analizi y¼ntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ¼rneklem grubunu Karaman ilinde g¼rev yapan 24 sınıf ¼ğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmalar neticesinde, teknik imkânların eksikliği, ¼ğretmen eğitimi eksikliği, ¼ęrencilerle sınırlı etkileşim, ¼devlerde zorluk, kullanılan ¼ğretim y¼ntemlerinin ¼oęunlukla anlatımsal olması, EBA uygulamalarının içeriğinde kısıtlamalar, Prosed¼r Kısıtlamaları olduğunu bulmuştur. Velilerle iletişimin artması ve velilerin eğitime katılımının artması s¼recin olumlu y¼nleri olarak değerlendirilmiştir.

Marek ve Chew (2021), ‘‘Covid-19 Pandemisi Sırasnda ¼ğretmenlerin Sınıfları Uzaktan Eğitime D¼n¼řt¼rme Deneyimleri’’ başlıklı araştırmaları, d¼nyanın d¼rt bir yanındaki y¼ksek¼ğretim kurumlarındaki ¼ğretmenlerin deneyimlerini incelemek istedi ve karma bir model kullandı. Anket ¼rneklemine oluşturan deneklerin %90,2 Asya’dan %9,8 Kuzey Amerika’dan katılmıştır. Avrupa’dan katılım sağlayan 418 ¼ğretmen bulunmaktadır. ¼alıřma sonucunda katılımcıların d¼rtte birinin daha ¼nce uzaktan eğitim vermediği, yarısından fazlasının (%53) pandemi ¼ncesi teknolojiyi yalnızca sunum oluşturmak ve sunmak için kullandığı, neredeyse yarısının (%47) Facebook, Kahoot, Microsoft Teams ve Zoom gibi uygulamaları pandemiden ¼nce kullandığı ortaya ¼ıktı. Katılımcıların b¼y¼k ¼oęunluęu(%95), uzaktan eğitim yoluyla lisans eğitimi aldıklarını, bunu yaparken de uzaktan eğitimi hem senkron hem de asenkron olmak ¼zere her iki formatta almayı başardıkları ortaya ¼ıkmıřtır. ¼alıřma sonucunda y¼ksek¼ğretim kurumlarının ¼evrimiçi derslerin ve planlama materyallerinin uygulanması konusunda ¼ğretim elemanları yetiştirmesi ve y¼nlendirmesi gerektiği, uzaktan eğitimin ise sadece acil durumlarda değil uzun vadede de kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş ve Kavuk (2021), ‘‘Covid-19 Pandemisi S¼recinde ¼ğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar’’ konulu ¼alıřmalarında, pandemi d¼neminde ortaya ¼ıkan sorunları ve pandeminin ¼ğretmenlik mesleği ¼zerindeki etkileri tespit etmeyi amaçlamışlardır. ¼alıřma nitel araştırma y¼ntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırma olarak sunulmuştur. ¼alıřmanın ¼rneklemini değişik branşlardan 43 ¼ğretmenden meydana gelmiştir. ¼alıřmanın neticesinde ¼ğretmenlerin ¼oęu bu s¼reçte ¼ğretimin zorluk derecesi ile ilgili sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunun yanı sıra ¼ğretmen, ¼ęrenci ve veliler de

teknolojiye erişim ve kullanımda sorunlar olduğunu ve sorunların fırsat adaletsizliğine yol açtığını düşünüyorlar. Çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere ve öğrencilere İnternet ve teknik araçların yanı sıra uzaktan eğitim süreçleri ve ölçme ve değerlendirme alanında öğretmenler için hizmet içi eğitim sağlayabileceğini göstermiştir.

Demir ve Özdaş (2020) “Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki uzaktan eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerini öğrenmeye çalışmışlar ve Batman ilinde bulunan 44 sınıf öğretmeni ile görüşmüşlerdir. Araştırmalar neticesinde bu süreçte öğretmenlerin ödev vererek ve EBA'nın canlı öğretim platformunu kullanarak veli ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğunu göstermiştir. Araştırmanın genel bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin küresel pandemi sürecinde ihtiyaç duyulmasına rağmen uzaktan eğitim sürecini sahiplendiklerini ancak katılım eksikliği, iletişim sorunları, EBA eğitim portalından kaynaklanan problemlerle karşılaşıldı. Bu dönemde teknik altyapı sorunları da önemli bir başlık olarak karşımıza çıktı.

Literatüre bakıldığında, korona sonrası acil durum uzaktan eğitim süresi üzerine yapılan çoğu çalışmanın öğretmen görüşünü belirlemek için benzer araştırma sorularına sahip olduğu ortaya çıkar. (Kaplan ve Gülden 2021; Balaman ve Hanbay 2021; Habebci, Bertiz ve Alan 2020; Bayburtlu 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök 2020; Kocayigit ve Uşun 2020; Mengi, Alpdoğan2020; Demir ve Özdaş 2020; Karaca, 2021). Korona sürecinde uzaktan eğitim çalışmalarını araştıran araştırmalar, mevcut araştırmalar arasında çeşitli disiplinlerde öğretmen görüşlerine odaklandılar. Nitel araştırmalar (6 çalışma), nicel araştırmalardan (2 çalışma) ve karma çalışmalardan (1 çalışma) daha iyi performans gösterdi. Örneklem büyüklüğü sınırlı olmasına ve sonuçların yüksek genellenebilirlik göstermemesine rağmen, araştırmada yaygın olarak kullanılan yöntemin nitel tarama yöntemi olması nedeniyle öğretmenlerin uzaktan eğitimi bazı yönleri ile olumlu bazı yönleriyle olumsuz olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kaplan ve Gülden 2021; Balaman ve Hanbay 2021; Habebci, Bertiz ve Alan 2020; Bayburtlu 2020; Mengi ve Alpdoğan 2020; Demir ve Özdaş 2020). Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar, öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek (Kocayigit ve Uşun, 2020) ve orta (Karaca, 2021) düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Karma yöntemli bir çalışmanın nicel sonuçlarına göre (Kurnaz vd., 2020), öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri yaşadıkları şehre, kıdemlerine, sektörlerine, ders verdikleri sınıfa ve bağlandıkları cihazlara göre değişmektedir. Niteliksel bir sonuç olarak, öğretmenler acil durum uzaktan eğitimini olumlu ve olumsuz olarak değerlendirdi.

Allen, Rowan ve Singh (2020), Koronavirüs döneminde eğitim ve öğretmen eğitimi konulu altı çalışmayı incelemek için içerik analizi tekniklerini kullandılar. Çalışma sonucunda, korona döneminde öğreticilerin hem öğrenme içeriklerini hem de öğrenme materyallerini çevrimiçi ortamlara aktarmak zorunda kaldıkları ve bunun da öğretmenler için yüksek bir iş yüküne neden olduğu sonucuna varmışlardır. Uygulanan uzaktan eğitimin yeni ve güncel olduğu, ancak içerik olarak geleneksel olduğu ve öğrencilerin tam katılımıyla ilgili sorunların çözülmesi gerektiği görülmüştür.

Öğreticilerin çevrimiçi eğitime yönelik görüşleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade eden Tunç-Toptaş'ın (2022) bulgularının yanında, çevrimiçi eğitime yönelik tutumları yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucunu ifade eden (Çetin, 2022) çalışmalar da vardır.

Çetin, (2022) Araştırma sonuçları, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasında orta düzeyde ters bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bu tutumlar ile motivasyon arasında orta düzeyde ters, öz yeterlilik ve motivasyon arasında doğrudan orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda uzaktan eğitime yüksek düzeyde inanan öğretmenlerin motivasyonlarının ve öz yeterliklerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Kıymet, (2022) Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ve bu ilişki pozitifdir. Öğretmenlerin dijital becerileri arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumları da arttı.

Organ-Ulus, (2022) TPAB ile uzaktan eğitim tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ters yönlü ilişki gözlenmiştir.

Tunç-Toptaş, (2022) Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile öz-yeterlik görüşleri arasındaki ilişki de anlamlı bulunmuştur.

Yurt dışında pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarını inceleyen çalışmalardan biri olan Cardullo ve diğerleri (2021), pandemi sürecinde Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli (TKM) faktörleri ile uzaktan eğitimde öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi inceledi. Sonuç olarak, öğretmenlerin algılanan öz yeterliklerini ve uzaktan öğrenmeye yönelik tutumlarını desteklemek ve geliştirmek için mesleki gelişimleri için ihtiyaç duydukları uzaktan eğitim teknolojilerine ve uzaktan eğitim platformlarına aşına olmaları gerektiğini vurguladılar..

Pellenore (2021), pandemi sırasında öğretmenlerin öz yeterliliğinin kişisel başarı (tükenmişliğin bir alt boyutu) ile öğretim etkililiğine ilişkin öz değerlendirme arasındaki

ilişkiye aracılık edip etmediğini doğrulayan araştırmasında, öz yeterlik düzeylerinin tükenmişlik ve öğretim yeterliliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öğrencilerine yönelik tutumları üzerine araştırma yapan Kast (2021), pandemi döneminde eğitim ihtiyaçları için yürüttükleri uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere yönelik tutumlarının özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere göre daha olumsuz olduğunu bulmuştur. Ma vd., (2021), pandemi sırasında öğretmenlerin teknik uygulama ve çevrimiçi öğretim uygulamalarına ilişkin öz-yeterliklerinin arttığını tespit etti. Bu bağlamda König vd., (2020) pandemi döneminde uzaktan eğitimin öğretmenlere dijital öğretim becerilerini geliştirmeleri ve bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını öğrenmeleri için fırsatlar sağladığını ve bu becerilerin eğitimde benimsenmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Sarika ve Jatinder kumar (2022), TKM tabanlı bir çalışmada, pandemi sırasında sınıf uygulamalarında dijital teknolojinin kullanılmasının, öğretmenlerin uygulama niyeti ve fiili kullanım alt boyutlarını sürdürme öz yeterliliği için önemli ve kullanışlı bir araç olduğunu bulmuşlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel tarama deseninde yapılacaktır. Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012, s.77-79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek öğretmenler arasından "Seçkisiz örnekleme" yöntemiyle seçilen 316 öğretmene ulaşılarak veriler toplanmıştır. Veri toplanan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	192	60,8
	Erkek	124	39,2
Yaş	23-30	46	14,6
	31-40	104	32,9
	41-50	112	35,4
	51 >	54	17,1
Okuttuğu sınıf	1. sınıf	90	28,5
	2. sınıf	70	22,2
	3. sınıf	68	21,5
	4. sınıf	88	27,8
Medeni Durum	Evli	256	81,0
	Bekar	60	19,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	274	86,7
	Lisansüstü	42	13,3

(Devamı arkadadır)

Tablo 3.1. *Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı (Devamı)*

Değişken	Kategori	n	%
Teknoloji Kullanım Düzeyi	Orta	156	49,4
	İyi	76	24,1
	Çok iyi	84	26,6
Kariyer	Öğretmen	78	24,7
	Uzman öğretmen	188	59,5
	Baş öğretmen	50	15,8

Tablo 3.1’de verildiği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60,8’inin kadınlardan % 39,2’sini ise erkeklerden oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin % 35,4’ünün 41-50 ve % 32,9’unun 31-40 yaşlardakilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 28,5’i 1. Sınıfları % 27,8’i 4. Sınıfları okutmaktadır. Öğretmenlerin genelinin % 81,0 evli ve % 86,7’si lisans mezundur. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında % 49,4’ü kendini orta düzeyde, % 26,6’si çok iyi ve % 24,1’i iyi düzeyde görmektedir. Öğretmenlerin kariyer olarak % 59,5’i uzman öğretmen, % 24,7’si öğretmen ve % 15,8’i başöğretmendir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki bölümden oluşacaktır. Anketin birinci bölümünde sınıf öğretmenlerine ait genel bilgiler “Cinsiyet, Yaş, Okuttuğu sınıf seviyesi, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Teknoloji kullanım seviyesi, öğretmenlik kariyer durumu” olmak üzere 7 soru bulunacaktır.

İkinci bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla 21 sorudan oluşan “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Ağır (2007) çalışmasında geliştirilmiştir. Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği, Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 18, 20, 21. maddeler bir arada ilişkilendirilerek uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutum düzeylerini tespit etmek için 14 madde avantaj alt boyutunu oluşturmaktadır. Diğer taraftan 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19. maddeler bir arada ilişkilendirilerek uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik tutum düzeylerini tespit etmek için 7 madde sınırlılık alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin gösterdiği faktör yükleri 0.40 ile 0.93 arasında değişmektedir. 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19. Maddeler ters kodlanmıştır.

Ölçek likert tip olup seçenekler aşağıdaki gibidir.

(5) Kesinlikle katılıyorum,

(4) Katılıyorum,

- (3) Kararsızım
 (2) Katılmıyorum
 (1) Kesinlikle katılmıyorum şeklinde sınıflandırılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bilimsel araştırma izni başvurusu yapılmış ve izin gelinceye kadar ölçek yeterli sayıda fotokopi yoluyla çoğaltılmıştır. İzin gelmesiyle birlikte ilgili okullara gidilmiş ve izin okul yöneticileri ve öğretmenlere gösterilerek destek olmaları istenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere ölçekler dağıtılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlere ölçek üzerine kişisel bilgi yazmamaları ve tüm soruları cevaplamaları konusunda uyarılmıştır..

3.5. Verilerin Analizi

2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevaplar SPSS 24 istatistik programına yüklenmiştir. Toplanan verilerin normallik analizi için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) analiziyle yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Verilerin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi*

	Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri
Avantaj boyutu	-,434	,238
Sınırlılık boyutu	,335	,745
Genel ortalama	-,274	,300

Tablo 3.3. incelendiğinde ölçek ve alt boyutların “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. -1 ile +1 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kalaycı, 2016). Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi sınavında $\alpha=.05$ değeri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımlarında frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi kategorik olarak ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t” testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaş, kıdem gibi ikiden fazla kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizi yapılmıştır ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Ölçek maddeleri, boyutlar ve genel olarak yorumlamalarda aşağıda verilen aralıklar dikkate alınmıştır.

1,00 – 1,80 Kesinlikle katılmıyorum

1,81 – 2,60 Katılmıyorum

2,61 – 3,40 Kararsızım

3,41 – 4,20 Katılıyorum,

4,21 – 5,00 Kesinlikle katılıyorum,

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve tablolara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
1. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	316	1,66	,92	Kesinlikle katılmıyorum
2. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	316	1,79	,65	Kesinlikle katılmıyorum
3. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	316	2,05	,88	Katılmıyorum
4. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	316	2,61	,88	Kararsızım
5. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	316	3,00	,83	Kararsızım
6. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	316	2,89	,73	Kararsızım
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	316	2,25	,98	Katılmıyorum
8. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	316	3,22	,84	Kararsızım
9. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	316	3,24	,80	Kararsızım
10. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	316	2,43	,72	Katılmıyorum
11. Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	316	2,35	,85	Katılmıyorum
12. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	316	1,58	,92	Kesinlikle katılmıyorum

13. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.	316	1,83	,90	Katılmıyorum
14. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	316	1,54	,72	Kesinlikle katılmıyorum
15. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	316	1,80	,95	Kesinlikle katılmıyorum
16. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	316	2,43	,67	Katılmıyorum
17. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	316	2,29	,66	Katılmıyorum
18. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	316	2,75	,94	Kararsızım
19. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	316	2,56	,89	Katılmıyorum
20. Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	316	2,62	,82	Kararsızım
21. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	316	2,24	,93	Katılmıyorum

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin ortamlarında en yüksek düzeyin ($\bar{X}=3,24$) ortalamayla “Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.” Maddesine “Kararsızım” seviyede ölçülmüştür. Bunu ($\bar{X}=3,22$) ortalama ve “Kararsızım” düzeyinde “Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.” İzlerken en düşük ortalama ise ($\bar{X}=1,54$) ortalamayla “Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.” Maddesine “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyindedir. Diğer maddelerle ilgili tutumlar ise şöyledir:

“ Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.” ($\bar{X}=1,66$) “Kesinlikle katılmıyorum”, “Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.” ($\bar{X}=1,79$) “Kesinlikle katılmıyorum”, “Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.” ($\bar{X}=2,05$) “Katılmıyorum”, “Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.” ($\bar{X}=2,61$) “Kararsızım”, “Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.” ($\bar{X}=3,00$) “Kararsızım”, “Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.” ($\bar{X}=2,89$) “Kararsızım”, “Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.” ($\bar{X}=2,25$) “Katılmıyorum”, “Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.” ($\bar{X}=2,43$) “Katılmıyorum”, “Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.” ($\bar{X}=2,35$) “Katılmıyorum”, “Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.” ($\bar{X}=1,58$) “Kesinlikle katılmıyorum”, “Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.” ($\bar{X}=1,83$) “Katılmıyorum”, “Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.” ($\bar{X}=1,80$) “Kesinlikle katılmıyorum”, “Uzaktan eğitim,

örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.” ($\bar{X}=2,43$) “Katılmıyorum”, “Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.” ($\bar{X}=2,29$) “Katılmıyorum”, “Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.” ($\bar{X}=2,75$) “Kararsızım”, “Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.” ($\bar{X}=2,56$) “Katılmıyorum”, “Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.” ($\bar{X}=2,62$) “Kararsızım”, “Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.” ($\bar{X}=2,24$) “Katılmıyorum” düzeyindedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları alt boyutlara göre nasıldır? biçiminde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim alt boyut ve genel tutumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Alt Boyutlarına İlişkin Tutumları*

Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Avantaj boyutu	316	2,51	,80	Katılmıyorum
Sınırlılık boyutu	316	1,99	,71	Katılmıyorum
Genel ortalama	316	2,34	,71	Katılmıyorum

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin tutumlarının avantaj boyutunda ($\bar{X}=2,51$) ortalamayla ve “Katılmıyorum” seviyesinde iken sınırlılık boyutunda ($\bar{X}=1,99$) ortalamayla ve “Katılmıyorum” düzeyindedir. Genel tutumlarının ise ($\bar{X}=2,34$) ortalamayla “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının bütün boyutlarda ve genel olarak olumsuz olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları alt boyutlara göre; “Cinsiyet, yaş, okuttuğu sınıf seviyesi, medeni durum, eğitim düzeyi, teknoloji kullanım seviyesi, öğretmenlik kariyer durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre t testi

bulguları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Analizi*

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Avantaj boyutu	Kadın	192	2,62	,80	314	3,01	,00*
	Erkek	124	2,34	,78			
Sınırlılık boyutu	Kadın	192	2,05	,72	314	1,74	,08
	Erkek	124	1,91	,69			
Genel ortalama	Kadın	192	2,43	,71	314	2,84	,00*
	Erkek	124	2,20	,70			

* $p < 0,05$

Tablo 4.3'te görüldüğü şekilde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre sınırlılık boyutunda farklılık görülmemiş ($t = 1,74$; $p > 0,05$) ancak avantaj boyutunda ($t = 3,01$; $p < 0,05$) ve genel olarak ($t = 2,84$; $p < 0,05$) farklılık görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında avantaj ve genel tutumlarda kadınların ortalamasının daha yüksek olduğu ve erkeklere göre kadınların uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaşa göre Anova testi bulguları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaşa Göre Analizi*

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Avantaj boyutu	23-30	46	2,61	,99	2,37	,07	-
	31-40	104	2,64	,80			
	41-50	112	2,44	,78			
	51 >	54	2,33	,64			
Sınırlılık boyutu	23-30	46	2,11	,75	,83	,47	-
	31-40	104	1,98	,71			
	41-50	112	1,93	,67			
	51 >	54	2,04	,75			
Genel ortalama	23-30	46	2,44	,87	1,54	,20	-
	31-40	104	2,42	,72			
	41-50	112	2,27	,67			
	51 >	54	2,24	,62			

* $p < 0,05$ 1.23-30 2.31-40 3.41-50 4.51 ve üstü

Tablo 4.4'te Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaşa göre avantaj boyutunda ($F = 2,37$; $p > 0,05$), sınırlılık boyutunda ($F = ,83$; $p > 0,05$) ve genel olarak ($F = 1,54$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre

öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının farklı olmadığı ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okuttuğu sınıf seviyesine göre Anova testi bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Okuttuğu Sınıf Seviyesine Göre Analizi*

	Okuttuğu Sınıf	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Avantaj boyutu	1. sınıf	90	2,56	,77	1,38	,24	-
	2. sınıf	70	2,39	,76			
	3. sınıf	68	2,43	,74			
	4. sınıf	88	2,62	,90			
Sınırlılık boyutu	1. sınıf	90	2,01	,64	,66	,57	-
	2. sınıf	70	1,90	,66			
	3. sınıf	68	1,98	,72			
	4. sınıf	88	2,06	,81			
Genel ortalama	1. sınıf	90	2,38	,67	1,29	,27	-
	2. sınıf	70	2,22	,69			
	3. sınıf	68	2,28	,66			
	4. sınıf	88	2,43	,80			

**p*<0,05 1. 1. sınıf 2. 2. Sınıf 3. 3. Sınıf 4. 4. sınıf

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının okuttuğu sınıf seviyesine göre avantaj boyutunda ($F= 1,38$; $p>0,05$), sınırlılık boyutunda ($F= ,66$; $p>0,05$) ve genel olarak ($F= 1,29$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının okuttukları sınıf düzeyine göre değişiklik göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre t testi bulguları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Analizi*

	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Avantaj boyutu	Evli	256	2,47	,79	314	-2,09	,03*
	Bekar	60	2,71	,84			
Sınırlılık boyutu	Evli	256	1,94	,68	314	-2,81	,00*
	Bekar	60	2,22	,77			
Genel ortalama	Evli	256	2,29	,69	314	-2,50	,01*
	Bekar	60	2,55	,78			

* *p*<0,05

Tablo 4.6’da görüldüğü şekilde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları medeni duruma göre avantaj boyutunda ($t=-2,09$; $p<0,05$), sınırlılık boyutunda ($t=-2,81$; $p<0,05$) ve genel tutumları ($t=-2,50$; $p<0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında bekar öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bekar öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının evli öğretmenlerden daha yüksek ve olumlu olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine göre t testi bulguları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi*

	Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Avantaj boyutu	Lisans	274	2,47	,80	314	-2,18	,02*
	Lisansüstü	42	2,76	,79			
Sınırlılık boyutu	Lisans	274	2,00	,72	314	,30	,76
	Lisansüstü	42	1,96	,62			
Genel ortalama	Lisans	274	2,31	,72	314	-1,53	,12
	Lisansüstü	42	2,50	,68			

* $p<0,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü şekilde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları eğitim düzeylerine göre avantaj boyutunda ($t=-2,18$; $p<0,05$) farklılık gösterirken sınırlılık boyutunda ($t= ,30$; $p>0,05$) ve genel tutumları ($t=-1,53$; $p>0,05$) farklılık göstermemiştir. Avantaj boyutunda farklılık için yapılan incelemede lisans mezunlarına göre lisansüstü mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarından daha yüksek düzeyde uzaktan eğitim avantajlarını kullanabildikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının teknoloji kullanım seviyelerine göre Anova testi bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Teknoloji Kullanım Seviyelerine Göre Analizi

	Teknoloji kullanım seviyesi	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Avantaj boyutu	Orta	156	2,50	,72	,29	,74	-
	İyi	76	2,57	,77			
	Çok iyi	84	2,48	,97			
Sınırlılık boyutu	Orta	156	1,98	,72	2,56	,07	-
	İyi	76	2,14	,66			
	Çok iyi	84	1,89	,71			
Genel ortalama	Orta	156	2,32	,67	,86	,42	-
	İyi	76	2,43	,64			
	Çok iyi	84	2,28	,84			
*p<0,05	1. Orta	2. İyi	3. Çok iyi				

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının teknoloji kullanım seviyesine göre avantaj boyutunda ($F= ,29$; $p>0,05$), sınırlılık boyutunda ($F= 2,56$; $p>0,05$) ve genel olarak ($F= ,86$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının teknoloji kullanım seviyelerine göre değişiklik göstermediği ve benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlik kariyer durumuna göre Anova testi bulguları Tablo 4.98’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Kariyer Durumlarına Göre Analizi

	Kariyer durumu	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Avantaj boyutu	Öğretmen	78	2,62	,98	3,36	,03*	1-3
	Uzman öğretmen	188	2,53	,75			
	Başöğretmen	50	2,26	,63			
Sınırlılık boyutu	Öğretmen	78	2,02	,74	,82	,44	-
	Uzman öğretmen	188	1,95	,65			
	Başöğretmen	50	2,09	,85			
Genel ortalama	Öğretmen	78	2,42	,86	1,44	,23	-
	Uzman öğretmen	188	2,34	,67			
	Başöğretmen	50	2,20	,62			
*p<0,05	1. Öğretmen	2. Uzman öğretmen	3. Başöğretmen				

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının öğretmenlik kariyer durumlarına göre sınırlılık boyutunda ($F= ,82$; $p>0,05$) ve genel olarak ($F=1,44$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Ancak avantaj boyutunda ($F= 3,36$; $p<0,05$) ise farklılık göstermektedir. Avantaj boyutunda ortalamalar

incelendiğinde öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ö}}=2,62$) başöğretmenler ($\bar{X}_{\text{Bö}}=2,26$) arasında fark vardır ve öğretmenler lehine ortalama yüksektir. Bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının başöğretmenlerden daha yüksek ve olumlu olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve bu tutumlarının öğretmenlerin çeşitli kişisel değişkenlerine göre durumu araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin ortamlarında en yüksek düzey “Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.” Maddesine “Kararsızım” seviyede ölçülmüştür. Bunu “Kararsızım” düzeyinde “Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.” izlerken en düşük ortalama ise “Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.” Maddesine “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin tutumlarının avantaj ve sınırlılık boyutlarıyla genel tutumlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının bütün boyutlarda ve genel olarak olumsuz olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni pandemi nedeniyle uzaktan eğitime hazırlıksız geçilmesi, yaşanan aksaklıklar, imkansızlıklar olabilir. Yine uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle kıyaslanması ve yüz yüze eğitime yatkın olunması da önemli bir değişken olarak görülmelidir. Bu araştırma bulgusuna benzer bulgular Erbil, Demir ve Erbil (2021) araştırmasında da teknik imkânların eksikliği, öğretmen eğitimi eksikliği, öğrencilerle sınırlı etkileşim, ödevlerde zorluk, kullanılan öğretim yöntemlerinin çoğunlukla anlatımsal olması, EBA uygulamalarının içeriğinde kısıtlamalar, prosedür kısıtlamaları şeklinde kendini göstermiştir. Yine benzer şekilde uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumların Demir ve Özdaş (2020) ve Demirtaş ve Kavuk (2021) araştırmalarında da benzer biçimde ifade edilmektedir. Kaplan ve Gülden 2021; Balaman ve Hanbay 2021; Habebci, Bertiz ve Alan 2020; Bayburtlu 2020; Mengi ve Alpdoğan 2020; Demir ve Özdaş, 2020 gibi bazı araştırmalarda ise uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz sonuçları tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ve alan yazında ulaşılan çalışmalarda uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları olduğu gibi buna ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumların da olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik alt boyutları tutumlarının yaş, okuttuğu sınıf düzeyi ve teknoloji kullanım seviyelerine göre farklılık göstermediği ancak

cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, öğretmenlik kariyer durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Cinsiyete göre avantaj boyutuyla genel tutumlarında erkeklere göre kadınların daha olumlu tutumlar içinde oldukları tespit edilmiştir. Medeni duruma göre bekar öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni bekar öğretmenlerin daha esnek çalışabilmelerinden dolayı olabileceği düşünülmektedir. Eğitim düzeyine göre avantaj boyutunda lisans mezunlarına göre lisansüstü mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Buna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarından daha yüksek düzeyde uzaktan eğitim avantajlarını kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik kariyer durumuna göre avantaj boyutunda başöğretmenlere göre öğretmenler lehine ortalama yüksektir. Bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının başöğretmenlerden daha yüksek ve olumlu olduğu görülmüştür. Bunun nedeni başöğretmenlerin daha kıdemli olmaları ve geleneksel yöntem ve yüz yüze eğitime daha alışık olmaları olabilir. Bu bulgulara kısmen benzer biçimde Kurnaz vd., (2020) araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin yaşadıkları şehre, kıdemlerine, sektörlerine, ders verdikleri sınıfa ve bağlandıkları cihazlara göre değişmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

- Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının olumluya okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik çeşitli çalışma, eğitim vb. uygulamalar ve çalışmalar yapılabilir.
- Kadınların uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumlarının yüksek çıkma nedenleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin başöğretmenlerden daha yüksek düzeyde uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adıgüzel, A. (2020). *Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği, *The Turkish Online Journal Of Education Technology-Tojet*, 2(2), 79-96.
- Allen, J., Rowan, L, Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.
- Altınay, F., Altınay, Z., İşman, A. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *TOJDE*, 5(4). 497-502.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Annetta, L. (2004). Options for science teacher professional development through distance education. *Electronic Journal of Science Education*, 9(1). https://www.academia.edu/2801963/Options_for_science_teacher_professional_development_through_distance_education
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88. <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article2.cfm>
- Aslantaş, T. (2014). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve türkiye’de bir uygulama. <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%28C4%9Fitim-Uzaktan-E%28C4%9FitimTeknolojileri-ve-T%28C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf>
- Bakırcı, H., Özcan, Ö., Kara, Y. (2021). Salgın döneminde ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4 (3), 155-170.
- Bakioğlu, A., Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Balaman, F., Tiryaki, S. H. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human Social Science Researches*, 10(1), 52-84.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bilgiç, H. G. Ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim Kurumları Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programlarında Yaşanan Sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bledsoe, C. A. (2008). *Distance education financial expenditures in north carolina community colleges*. Doctoral thesis. The University of North Carolina, Greensboro. <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=182>
- Bolliger, D. U., Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance education*, 30(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/773769>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Büyükçolpan, T. ve Kocatürk, R. (2021). Dijital çağda eğitim teknolojileri ve yeterlilikler. Erişim Adresi: <https://www.yugev.org/tr/dijital-cagda-egitim-teknolojileri-ve-yeterlilikler>.
- Can, E., (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cardullo, V., Wang, CH, Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers’ remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* . 14 (1), 32-45. DOI: 10.1108/JRIT-10-2020-0055
- Carr, S. (2001). Union publishes guide citing high cost of distance education. *Chronicle of Higher Education*, 47(35), 39-41. <https://www.chronicle.com/article/union-publishes-guide-citing-high-cost-of-distance-education-14427/>
- Coşgun, C. (2007). *Uzaktan eğitim için web tabanlı bir platform geliştirilmesi ve mekanik derslerine uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cox, S., Graham, C.R. (2009). Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53 (5), 60-69. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0327-1>
- Çağiltay, K. (2002). *Uzaktan eğitim: başarıya giden yol teknolojide mi yoksa pedagojide mi?*, [Çevrimiçi] Elektronik Adres: [http://www.Teknoturk.Org/Docking/Yazilar/Tt000037- Yazi.Htm](http://www.teknoturk.org/Docking/Yazilar/Tt000037-Yazi.Htm) [07.04.2002]İ,10(3), 63-82.
- Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, öz yeterlik ve motivasyonlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli
- Çetin, Ö. Çakıroğlu, M. Bayılmış, C. Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt:3, Sayı:3, ss.144-147.
- Çiftçi, S., Sağlam, A., Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. DOI: 10.29000/rumelide.995863.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 671199).
- Çokyaman, M., Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715.
- De Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Debeş, G. (2021). Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: Advantages and Disadvantages. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1109-1118. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/669/332>
- Demir, F., Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Duman, S., (2020). *Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi*. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 95-112. Doi: 10.37669/Milliegitim.768887
- Ekici, G., (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/859-published.pdf>
- Erbil G., Demir, E., Erbil, B. A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3), 1473-1493.

- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>
- Fedynich, L. V. (2013). Teaching beyond the classroom walls: The pros and cons of cyber learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 13, 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060090.pdf>
- Gök, B. (2017). *Üniversitelerde uzaktan eğitim programlarının hizmet kalitesi ve etkinliğinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Göktaş, Y. Yıldırım, Z. Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: dekanların görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 30-50.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Hebecci, M. T., Usta, E. (2015). Türkiye'de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: Bir literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 196-219. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.23061>
- Hebecci, M., Bertiz, Y, Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi.
- İşman, A., Altınay, Z., Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16934/176798>
- Kaplan, K. Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. doi: 10.29000/rumelide.995291.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu N. Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. DOI: 10.47793/hp.844113
- Karaevli, Ö., Levent, F. (2022). Salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (233), 303-325.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara

- Kast, J., Lindner, K.T., Gutschik, A. & Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 114-126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>
- Kavrat, B., Türel, Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(2), 23-33.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kaya, Z., ve Odabaşı, F., (1996). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.
- Kıymet, Ç. (2022). *Ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerinin acil durum uzaktan öğretime yönelik tutumları, dijital yeterlikleri ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 9(1), 1-14. <https://www.learntechlib.org/primary/p/17786/>.
- Kocayığıt, A., Uşun, S. (2020). Attitudes of teachers working in schools affiliated to ministry of national education towards distance education (Example of Burdur Province). *International Journal of Euroasian Research*, 8(23), 285-299.
- König, J., D. J. Jäger-Biela & Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*. Volume 43, Issue 4. 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C, Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 293-322.
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and Information Technologies*, 26 (6), 6675-6697. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>
- Marek, M., Chew, C., Wu, W. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109.
- Mengi, A., Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.

- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view of online learning*. (3rd ed.) Wadsworth.
- Organ Ulus, S. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitim ile yürütülen İngilizce yabancı dil dersinin bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeliyle değerlendirilmesi*. (Tez No. 441157) Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri, *Ankara: inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri Kitabı*, ss.55-60.
- Özcan, B., Saraç, L. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 459-475.
- Özdoğan, A., Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 13-43. DOI: 10.37669/milliegitim.788118
- Özen, E., ve Baran, H., (2020). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de covid-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 1124-1129.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 294-304. <https://dergipark.org.tr/pub/higheredusci/issue/61493/918176>
- Pellerone, M. (2021). Self-Perceived Instructional Competence, Self-Efficacy and Burnout during the Covid-19 Pandemic: A Study of a Group of Italian School. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (2), 496-512. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020035>
- Sarika S. & Jatinderkumar R. S. (2022). On the role of teachers' acceptance, continuance intention and self-efficacy in the use of digital technologies in teaching practices. *Journal of Further and Higher Education volume 44*, issue 6, 721-736 <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1998395>
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1) , 273-296 . <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>

- Simonson, M., Smaldino, S., ve Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* Charlotte. NC: IAP.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim, 10-12*.
- Tavukçu, T., Arap, İ., & Özcan, D. (2011). General overview on distance education concept. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 3999-4004. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.404>
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunç-Toptaş, H. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz yeterlik alguları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Osmangazi Üniversitesi- Eskişehir] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Untuk, H., & Smp, S. (2018). *Uzaktan Eğitim Sınav Yönetim Modülü Hazırlama*.
- Usluel, Y., Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz yeterlik alguları. Bilişim teknolojileri ışığında eğitim konferansı ve sergisi (BTİE), Ankara.
- Uşun, S., (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, M, ve Bulunuz, N., (2020). *Covid-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler*. Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 343- 369. Doi: 10.37669/Milliegitim.775521
- Yaz, H. (2003). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Ve Bilgi Ve Belge Yönetimi Bölümleri*. 1, 22–36.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2020). *Uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yılmaz, G., Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1401-1420.

EKLER

Ek 1: Denizli il Millî Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzin Onayı



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-71975618
Konu : Anket Uygulama İzni

10/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 28.02.2023 tarihli ve 336628 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma KEP, "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/03/2023
Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.




Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99


Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evsok.cemri.meb.gov.tr/adresinden> 2h57-2154-3d4h-h5f7-4d4a kodu ile teyit edilebilir.






Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri

 **fatma kep** 3 gün önce
Alıcılar: fatma.agir@hotmail.c...  

Ben Fatma KEP. Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bölümü tezsiz yüksek lisans öğrencisiyim. Bu yıl proje aşamasındayım. Araştırmamda kullanmak üzere ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için oluşturduğunuz Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinize ihtiyacım var. Eğer izniniz olursa proje çalışmamda ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Son olarak ölçek maddelerinizi benimle paylaşabilir misiniz? İyi günler diler, saygılarımı sunarım.

 **Fatma Tayfur** 9 Oca
Merhaba hocam Ölçeği kullanabilirsiniz, yok tez merkezinden Fatma Ağır yazar adıyla

 **fatma kep** Evvelsi gün
Alıcılar: Fatma  

Sayın Hocam, çok teşekkür ederim çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Fatma Tayfur <[REDACTED]>, 9 Oca 2023 Pzt, 21:46 tarihinde şunu yazdı:



Fatma Tayfur 3 gün önce



Alıcılar: ben ▾

Merhaba hocam

Ölçeği kullanabilirsiniz, yök tez merkezinden Fatma Ağır yazar adıyla arama yaparsanız tezimin eklerinden ölçeğe ve detaylı bilgiye ulaşabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim

Android için [Outlook](#) edinin

From: fatma kep



Sent: Monday, January 9, 2023 7:08:27 PM



Subject: Ölçek Kullanım İzni