

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN**  
**TUTUMLARI VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Melike KOZANHAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2023**



**©2023-MELİKE KOZANHAN**

T.C.  
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN  
TUTUMLARI VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF CLASS TEACHERS' ATTITUDES AND  
OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION

Hazırlayan

Melike KOZANHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Yurdal Dikmenli

KIRŞEHİR-2023

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Melike KOZANHAN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması 21/06/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Üye .....

Doç. Dr. Hamza YAKAR

Üye .....

Doç. Dr. Ahmet Sami KONCA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2023

(İmza)

Unvanı Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2023

Melike KOZANHAN

İmza

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan: Melike KOZANHAN**

**Danışman: Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ**

**2023-(xvi+116 Sayfa)**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı**

**Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**

**Jüri**

**Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ**

**Doç. Dr. Hamza YAKAR**

**Doç. Dr. Ahmet Sami KONCA**

Dünyada hızla yayılan pandemi ile tüm dünyada çeşitli kısıtlamalar yaşanmıştır. Yaşanan bu kısıtlamalar eğitim alanında da kendini göstermiş ve okullarda uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Geçilen bu sistemde kuşkusuz çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve pandemi döneminde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini sınıf öğretmenleri oluştururken, örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzurum ve Kırşehir illerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla 300 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Ağır (2007) tarafından hazırlanan tutum ölçeği, nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanan 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde kullanılan tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek revize edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 25 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmen görüşlerinin cinsiyete, kıdeme, sınıf mevcuduna, kurs alıp almama durumuna, görev yapılan ile ve yerleşim tipine göre farklılaşması incelenmiştir. İncelemeler için normallik testleri, t testleri ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmasının ardından LISREL 8.80 (Linear Structural Relations 8.80) paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yarı yapılandırılmış anket formundaki sorulara verdikleri cevaplar başlıklar altında gruplanmış ve yüzdesel dağılımı incelenmiştir.

Nicel verilerin analizi sonucunda katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre ve görev yapılan ile göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılırken kıdeme göre,

hizmet süresine göre, sınıf mevcuduna, kurs alıp almama durumuna göre ve yerleşim tipine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 1-5 yıl hizmet süresi olanların 26 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlere göre tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre Erzurum'da görev yapan öğretmenlerin Kırşehir'de görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitime olan tutumları daha yüksek bulunmuştur. Nitel verilerin sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumlu yaklaşımları olurken olumsuz yaklaşımları da olduğu, en çok yaşadıkları sorunun erişim ve donanımdan kaynaklı sorunlar olduğu, en çok zorlandıkları dersin ise matematik dersi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumlarının yüz yüze eğitime göre daha düşük olduğu görülmektedir. Gelecekte olası uzaktan eğitim sisteminin başarıyla yönetilmesi için öğretmenlere uzaktan eğitim konusunda gerekli eğitimler verilmeli, eğitimde teknolojinin kullanımı artırılmalı ve uzatan eğitime olan erişim-donanım sorunu giderilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Tutum, Sınıf öğretmeni, Öğretmen görüşleri.



## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF CLASS TEACHERS' ATTITUDES AND OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION**

**M.Sc.Thesis**

**Preparer: Melike KOZANHAN**

**Advisor : Assoc. Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ**

**2023 – (xvi+116 page)**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences**

**Basic Education Department**

**Classroom Education Science**

**Jury**

**Assoc. Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ**

**Assoc. Prof. Dr. Hamza YAKAR**

**Assoc. Prof. Dr. Ahmet Sami KONCA**

With the rapidly spreading pandemic in the world, various restrictions have been experienced all over the world. These limitations have also manifested themselves in the field of education and the distance education system has been started in schools. Undoubtedly, there were various problems in this system. In this research, which was conducted to examine the attitudes of classroom teachers towards distance education and their views on distance education during the pandemic period, a mixed method in which quantitative and qualitative methods were used together was used. While the primary school teachers constituted the universe of the research, the sample consisted of the primary school teachers working in Erzurum and Kırşehir provinces in the 2022-2023 academic year. In order to collect data, 300 classroom teachers were reached. "Personal Information Form" was used in order to reach the demographic information of the participating teachers. An attitude scale prepared by Ağır (2007) was used to collect quantitative data, and a semi-structured questionnaire consisting of 12 questions prepared by the researcher and his supervisor was used to collect qualitative data.

Confirmatory factor analysis of the attitude scale used in the analysis of quantitative data was made and the scale was revised. SPSS 25 statistical program was used in the analysis of quantitative data. In the analysis of the data, the differentiation of teachers' opinions according to gender, seniority, class size, whether or not they took a



course, the type of job and the type of settlement was examined. Normality tests, t-tests and ANOVA tests were used for the examinations. After providing the assumption of normality, confirmatory factor analysis was performed using the LISREL 8.80 (Linear Structural Relations 8.80) package program. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. The answers given by the participating teachers to the questions in the semi-structured questionnaire were grouped under the headings and their percentage distribution was examined.

As a result of the analysis of the quantitative data, it was concluded that there was no significant difference between the attitudes of the participant teachers towards distance education according to gender and the type of job, while there was a significant difference according to seniority, length of service, class size, whether or not they took a course, and type of placement. The attitude scores of the participating teachers with a service period of 1-5 years were higher than the teachers with a service period of 26 years or more. In addition, according to the results of the research, the attitudes of the teachers working in Erzurum to distance education were found to be higher than the teachers working in Kırşehir. As a result of the qualitative data, it was determined that while teachers have positive approaches to distance education, they also have negative approaches, the most common problem is access and hardware related problems, and the most difficult course is mathematics.

It is seen that the attitudes of the classroom teachers participating in the research towards distance education are lower than that of face-to-face education. In order to successfully manage a possible distance education system in the future, teachers should be provided with necessary training on distance education, the use of technology in education should be increased, and the access-hardware problem for extended education should be resolved.

**Keywords:** Distance education, Attitude, Classroom teacher, Teacher's opinions.

## ÖN SÖZ

Gelişen teknoloji, yaşanan pandemi, deprem gibi eğitimi etkileyecek olaylar neticesinde uzaktan eğitim önem kazanmış ve hayatımızda yerini almıştır. Uzaktan eğitimin verimli bir şekilde yürütülmesi ve uzaktan eğitimde yaşanabilecek aksiliklerin önüne geçilmesi için öğretmenlerin görüşlerinin ve tutumları önem ifade etmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma, uzaktan eğitim süreci sonrasında ele alınması bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, değerlendirmeler ve öneriler gelişen teknolojinin getirdiği uzaktan eğitim modeliyle ve gelecekteki olası uzaktan eğitim süreçlerine katkı sunması bakımından önemlidir. Aynı zamanda bu çalışma gelecekteki muhtemel uzaktan eğitim faaliyetlerinde karşılaşılabilecek sorunların önüne geçerek daha sağlıklı bir şekilde eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi bakımından ve bu konuda çalışma yapacak kişilere fayda sunması bakımından önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmada Erzurum ve Kırşehir devlet okullarında görev yapmakta olan 300 sınıf öğretmenin tutum ve görüşleri incelenmiştir

Bu araştırmanın her anında yanımda olan, emeğini ve desteğini hiçbir şekilde esirgemeyen kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ'ye ve yüksek lisans sürecinde ders aldığım, bana destek olan sınıf eğitimi bilim dalındaki hocalarıma sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ayrıca nicel verilerin analizinde bana destek veren Doç. Dr. Okan KUZU'ya da teşekkür ederim.

Verilerin toplanması için katkı sunan Kırşehir ve Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüklerine, verilerin toplanmasında büyük emeği olan saygıdeğer meslektaşlarımıza teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman hissettiğim, hayatımın her anında yanımda olan annem Gülseren KOZANHAN, babam Bünyamin KOZANHAN, ablam Mine KOZANHAN ÇAKIR ve eniştem Abbas ÇAKIR'a; araştırma sürecinde yine desteğini esirgemeyen Muratbağı İlk-Ortaokulundaki çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Haziran-2023

Melike KOZANHAN

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1.GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	3
1.4. VARSAYIMLAR .....	3
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>4</b>
<b>2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR</b> .4	
2.1 UZAKTAN EĞİTİM TANIMLARI.....	4
2.2 ACİL UZAKTAN EĞİTİM .....	5
2.3 UZAKTAN EĞİTİMİN ÖZELLİKLERİ .....	6
2.4 UZAKTAN EĞİTİMİN AVANTAJLARI .....	7

2.5 UZAKTAN EĞİTİMİN DEZAVANTAJLARI.....	8
2.6 UZAKTAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ.....	9
1. Yazılı-Basılı Materyaller: .....	10
2. İşitsel Materyaller: .....	10
3. Görsel-İşitsel Materyaller: .....	11
2.7 UZAKTAN EĞİTİMDE MODELLER .....	11
1. Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim .....	13
2. Eş Zamansız (Asenkron) Uzaktan Eğitim.....	13
3. Karma (Harmanlanmış) Uzaktan Eğitim.....	14
2.8 UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ .....	15
2.9 PANDEMİ DÖNEMİNDE DÜNYADA UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ .....	17
2.10 PANDEMİ DÖNEMİNDE TÜRKİYE’DE UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ ....	18
2.11. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	20
2.11.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	20
2.11.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	28
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>30</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>30</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ .....	30
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ/ÇALIŞMA GRUBU.....	31
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	32
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	32

3.3.2 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği .....	32
3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	42
3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....	42
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>44</b>
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	44
4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	44
4.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	44
4.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	45
4.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	46
4.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Yerleşim Tipine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	47
4.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	48
4.1.7 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	49
4.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	50

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimi Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular .....	51
4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Konusundaki Hazırbulunuşluk Düzeyine Yönelik Bulgular .....	53
4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Teknoloji Konusunda Yardım Alma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	53
4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Olumlu Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	54
4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	57
4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Materyal Kullanma Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular .....	60
4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi Durumlarına Yönelik Bulgular.....	63
4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Ders Katılımı Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	65
4.2.9 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerinin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	67
4.2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular .....	69
4.2.11 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik	

Bulgular .....	72
4.2.12 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde En Çok Zorlandıkları Derslere Yönelik Bulgular .....	75
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>81</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>81</b>
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	81
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	81
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	84
5.2. ÖNERİLER.....	95
5.2.1. Birinci Alt Problemden Hareketle Geliştirilen Öneriler .....	95
5.2.2. İkinci Alt Problemden Hareketle Geliştirilen Öneriler .....	95
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	97
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>98</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>109</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>116</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Modellerinde Kurumların, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Özellikleri (Midkiff ve DaSilva, 2000).....	12
Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler.....	31
Tablo 3. 276 veriye ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	35
Tablo 4. 291 veriye ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	38
Tablo 5. 291 veriye ilişkin UETÖ için modifikasyon öncesi ve sonrası DFA sonuçları.....	41
Tablo 6. UETÖ ve faktörlerine ilişkin güvenilirlik sonuçları .....	42
Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları .....	45
Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet süresine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları .....	45
Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının görev yerine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları .....	47
Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yerleşim tipine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları .....	47
Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları .....	48
Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları .....	49
Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim alma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları .....	50
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Verimliliğine Yönelik Değerlendirmeleri	51
Tablo 15. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Konusunda Hazır Bulunuşluk Düzeyleri .....	53



Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerini Uzaktan Eğitimin Sürecinde Teknoloji Kullanımı Konusunda Yardım Alma Düzeyleri.....	53
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri .....	54
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri ...	57
Tablo 19.Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Materyal Kullanımında Sorun Yaşama Durumları .....	61
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sırasında Sınıf Yönetiminde Sorunlarla Karşılaşma Durumlarına Yönelik Görüşleri .....	63
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerine Yönelik Görüşleri.....	65
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Yönelik Görüşleri.....	69
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklara Yönelik Görüşleri	72
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde En Çok Zorlandıkları Derslere Yönelik Görüşleri.....	76

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Dinamikleri (Yıldız, 2015) .....	11
Şekil 2. Uzaktan Eğitimin 5 Nesli (Moore ve Kearsley, 2005) .....	15
Şekil 3. 276 veriye ilişkin histogram eğrisi.....	34
Şekil 4. 276 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan DFA sonucuna ait t değerleri yol diyagramı .....	36
Şekil 5. 276 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan DFA sonucuna ait standart katsayılar yol diyagramı.....	37
Şekil 6. 291 veriye ilişkin histogram eğrisi.....	38
Şekil 7. 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon öncesi DFA sonucuna ait t değerleri yol diyagramı.....	39
Şekil 8 . 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon öncesi DFA sonucuna ait standart katsayılar yol diyagramı .....	39
Şekil 9. 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon sonrası DFA sonucuna ait t değerleri yol diyagramı.....	40
Şekil 10. 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon sonrası DFA sonucuna ait standart katkısıyalar yol diyagramı .....	41

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>EBA</b>	Eğitim Bilişim Ağı
<b>UEA</b>	Uzaktan Eğitimin Avantajları
<b>UES</b>	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları
<b>UETO</b>	Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

Uzaktan eğitim, ortaya çıktığından beri sürekli gelişim ve değişim içindedir. Pandemi ile beraber uzaktan eğitim daha da gelişmiş ve değişmiştir. Pandemi ile beraber hayatımızda yerini belirginleştiren uzaktan eğitim, pandemi sürecinin bitmesiyle beraber uzmanlar, uzaktan eğitimin normal eğitim hayatına entegrasyonunun sağlanabileceğini ve eğitimin temel bileşeni olabileceğini düşünmektedir (Telli ve Altun,2020). Bu sebeple eğitimde büyük rolü olan ve eğitimin yapı taşı olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair görüş ve tutumları ekstra önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenin uzaktan eğitime dair tutum ve görüşleri öğrencilerin başarı düzeylerini, eğitimin kalitesini ve öğretmenlerin yeterlilik algılarını doğrudan etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair görüşleri ve tutumlarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı ve önemi, varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

#### 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Uzaktan eğitim, pandemi ile beraber yaygınlaşan, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşam tarzını değiştiren bir hal almıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

**Problem Cümlesi:** Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ve uzaktan eğitimde ilişkin görüşleri nelerdir?

#### **Birinci Alt Problemler:**

- 1.1- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 1.2- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 1.3- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile görev yaptıkları il arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 1.4- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile yaşadığı yer arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 1.5- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okuttuğu sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.7- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **İkinci Alt Problemler:**

2.1- Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimi nasıl değerlendirmektedir?

2.2- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime konusundaki hazırbulunuşluk düzeyi nasıldır?

2.3- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde teknoloji konusunda yardım alma durumları nasıldır?

2.4- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşleri nelerdir?

2.5- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşleri nelerdir?

2.6- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde materyal kullanma durumları nasıldır?

2.7- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde sınıf yönetimi durumları nasıldır?

2.8- Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılım düzeylerini nasıl bulmaktadır?

2.9- Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde öğrencilerinin kazanımlara ulaşma düzeylerini nasıl değerlendirmektedir?

2.10- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandığı yöntem ve teknikler nelerdir?

2.11- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2.12- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en çok zorlandıkları dersler nedir?

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Dünyada hızla yayılan pandemi süreci, insan yaşamını kuşkusuz her alanda etkilemiştir. COVID-19 pandemisinin hızla yayılıyor oluşu sebebiyle devlet otoriteleri çeşitli kısıtlamalara gitmiştir (Aliyyah vd., 2020). Bu kısıtlamalardan biri de okullarda eğitimin uzaktan yürütülmesidir. Geçmiş yıllarda uzaktan eğitim daha çok üniversitelerde uygulanıyorken pandemi ile her kademede uzaktan eğitim uygulanmaya başlamıştır. İlk olarak TRT EBA ile çevrimdışı şekilde uygulanmaya konulan eğitim, daha sonraları EBA sitesi üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmaya başlanmıştır (Toptaş, 2022). Bu yeni uygulama ile öğretmen ve öğrencilerin eğitimdeki görev ve rolleri de değişime uğramıştır (Aliyyah vd.,2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin hayatında teknolojik yeniliklere ve bu yeniliklerin getirdiği çeşitli avantaj ve dezavantajlara yol açmıştır.

Teknolojinin hızla ilerlemesi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu gelişen

teknolojiye ayak uydurması, teknoloji okuryazarı olması, teknolojinin getirdiği yenilikleri kabul etmeleri ve bu yeni teknolojiye karşı tutumları eğitimde büyük bir önem arz etmektedir. Uzaktan eğitimin verimli bir şekilde yürütülmesi ve uzaktan eğitimde maksimum başarıya ulaşılabilmesi için öğretmenlerin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesi gereklidir. Bu çalışmada sınıf ğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu alışma, uzaktan eğitim süreci sonrasında ele alınması bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, değerlendirmeler ve öneriler gelişen teknolojinin getirdiği uzaktan eğitim modeliyle ve gelecekteki olası uzaktan eğitim süreçlerine katkı sunması bakımından önemlidir. Aynı zamanda bu çalışma gelecekteki muhtemel uzaktan eğitim faaliyetlerinde karşılaşılabilecek sorunların önüne geçerek daha sağlıklı bir şekilde eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi bakımından ve bu konuda çalışma yapacak kişilere fayda sunması bakımından önemli katkılar sağlayacaktır.

### **1.3. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

- Araştırma zaman bakımından 2022-2023 eğitim ğretim yarıyılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, Erzurum ve Kırşehir’de devlet ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve onların görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, araştırmada kullanılan lme araçları ve onlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

- Araştırmada, veriler toplanırken görüşme formu ve tutum ölçeğinde yer alan sorulara katılan öğretmenlerin içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (yarı yapılandırılmış görüşme formu ve tutum leği) ilgili olduğu özelliği ltğu varsayılmıştır.

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1 UZAKTAN EĞİTİM TANIMLARI

Eğitim, çok geniş yelpazeye sahip bir kavramdır. Toplumun hedeflediği amaçlar doğrultusunda bireyleri kültürlenme ve yetiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim hızla gelişerek zamandan ve mekândan bağımsız gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Teknolojideki ilerlemeler eğitimcilerin farklı öğrenme ortamları oluşturmalarına imkân sağlamıştır. Birtakım önemli teknolojik gelişmeler büyük ölçüde genişletilmiş ve artan öğrenme alternatiflerinin yanı sıra maliyet-etkililik ve dikkate değer bir popülerlik kazanmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmış ve her an her yerden bireylerin eğitime erişimi sağlanmıştır. Uzaktan eğitimin alan yazında birçok tanımı bulunmaktadır.

Moore (1993) uzaktan eğitimin tanımını (öğretmen-öğrenen evreni) olarak sunmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenlerin zaman ve mekân gözetmeksizin ilişkilerinin devam etmesidir. Schlosser ve Anderson (1994) uzaktan eğitimi, öğreten taraf ile öğrenen tarafın aralarında mesafe olmasından kaynaklanan öğretim yöntemi olarak tanımlamışlardır. Uşun (2006) uzak eğitimi, eğitici ve öğrenenin birbirlerinden farklı mekânlarda ve eğiticiye ve öğrenene bağımsızlık ve esneklik olanağı sunan bir eğitim türü olarak tanımlamıştır. Altıparmak (2011) uzaktan eğitimi, elektronik veya elektronik olmayan sistemler tarafından uygun iletişim yöntemleriyle mekân ve zamanla ilgili sınırlılıkları gideren pek çok öğrenmeyle ilgili faaliyetleri kullanıcılara sunabilen planlı bir şekilde tasarlanmış çok yönlü bir öğrenme faaliyeti olarak tanımlamıştır. Boz (2019) uzaktan eğitimi, öğreten ve öğrenenin mekân ve zamana bağlı kalmadan çeşitli dijital araçlar ve iletişim teknolojileri ile beraber eş zamansız ya da eş zamanlı olarak öğretim gerçekleştirilebilen bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır. Simonson, Zvacek ve Simaldino (2015) uzaktan eğitimi, farklı materyal ve yöntemlerin dijital araçlarıyla öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla ortaya koyulduğu bir öğretim ortamı olarak tanımlamışlardır. Uzaktan eğitim ile ilgili tanımlar incelendiğinde, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşim içinde olduğu, bireylerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak ulaşabildiği, eş zamanlı ve eş zamansız teknolojik araçların kullanıldığı esnek bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir.

Keegan (1986) öğrenen ve öğreten arasında yüz yüze etkileşim ve iletişim yerine teknolojik araçlarla etkileşim ve iletişim kurulmasının uzaktan eğitimin amaçlarından olduğunu belirtmiştir.

Keegan (1986) uzaktan eğitimin beş bileşeninden bahsetmiştir. Bunlar;

1. Öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda bulunabilmesi,
2. Bir eğitim kurumu tarafından desteklenmesi,
3. Medyanın eğitsel bilgiler sunması,
4. İki yönlü iletişimin sağlanması,
5. Zaman zaman yüz yüze görüşebilmedir.

## 2.2 ACİL UZAKTAN EĞİTİM

Dünya genelinde yayılan ve Türkiye’de ilk vakası 11 Mart 2020 günü görülen COVID-19 salgını ile birlikte eğitimin sürdürülebilmesi zorlaşmıştır. Salgın sebebi ile tercih edilen uzaktan eğitim “acil uzaktan eğitim” kavramı ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim arasında farklar vardır. Bozkurt (2020) uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim kavramlarının ayrımını şu şekilde açıklamıştır:

1. Ayrım: Acil uzaktan eğitim zorunluluk, uzaktan eğitim ise bir seçenektir.
2. Ayrım: Acil uzaktan eğitimde var olan ihtiyaçlara yönelik kalıcı olmayan çözümler bulmaya çalışılır. Uzaktan eğitimde ise yaşam boyu öğrenme göz önünde bulundurulur ve kalıcı ve süregelen çözümler bulmaya çalışılır.
3. Ayrım: Acil uzaktan eğitim var olan imkanlar ile eğitimin sürdürülebilmesini sağlamaktadır. Uzaktan eğitim ise belirli bir hedefe dönük sistematik ve programlı faaliyetlerle eğitimin sürdürülmesidir.
4. Ayrım: Acil uzaktan eğitim kavramı sadece fiziksel uzaklığı, uzaktan eğitim kavramı ise fiziksel, etkileşimsel ve psikolojik olarak uzaklığı belirtmektedir.

Uzaktan eğitimin kelime karşılığına bakıldığında; eğitimde öğreten ve öğrenenin mekan bakımından birbirlerinden uzakta olmalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır ancak uzaktan eğitim eğitimde sadece mekan bakımından uzaklığı değil zamansal olarak farklılık durumunda da eğitime devam edilebileceğini ifade eder (Düzgün ve Sulak, 2020). Acil uzaktan eğitim ise zaruri ihtiyaçlar sebebiyle eğitimin teknolojik araçlarla uygulanmaya başlamasıdır. Eğitimde teknolojik araçların son zamanlarda yaygınlaşması pandemi sürecinde acil uzaktan eğitimi kolaylaştırmıştır.



## 2.3 UZAKTAN EĞİTİMİN ÖZELLİKLERİ

Uzaktan eğitim teknolojik araçlarla desteklenen bir eğitim türüdür. Bireyin öğrenme hızı ve kendi eksikliklerine göre özelleştirilebilmesi uzaktan eğitimin önemli bir özelliğidir (Baran ve Sadık, 2021).

Sherry (1996)'e göre uzaktan eğitimin genel özellikleri bu şekildedir:

- Uzaktan eğitim, planlı ve devamlı gelişmekte olan bir eğitimidir.
- Öğrenen ve öğretene arasında karşılıklı iletişim imkânı sağlar.
- Öğrenenin aktif bir şekilde sürece katılmasını sağlar.
- Kişiselleştirilebilir bir eğitim sunar.
- Ekonomik açıdan daha avantajlıdır.
- Öğrenenin görsel açıdan hayal gücünün artmasına olanak sağlar.

Uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Bunlar, uzaktan eğitimde yer, zamandan bağımsız uygulanabilmesi, yenilikçi bir bakış açısı sunması, yönteminin, amacının ve ölçme değerlendirme sürecinin farklı olmasıdır (Eygü ve Karaman, 2013). Öğrenenlerin bireysel hızında zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenme materyallerine kolaylıkla ulaşabilmesi ve eğitimde devamlılığın sağlanması uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayırmaktadır (Çoban, 2012). Bununla birlikte uzaktan eğitim son zamanlardaki gelişmelerle eğitim ortamında farklı sebeplerden dolayı derse glemeyecek bireyler için avantajlı bir model olmaktadır (Güven, 2018). Bireyler için uzaktan eğitim, eğitim sürecini kolaylaştırır ve devamlılığını sağlar. Bununla birlikte geleneksel eğitimde yer alan birçok sorunun ortadan kalkması nedeniyle öğrenenler uzaktan eğitimi seçmektedirler (Odabaş, 2004). Öğrencilerin, öğretmenlerin ve kurumların uzaktan eğitimi tercih etme sebepleri:

- Derslerde esneklik yapılabilmesi,
- Öğrenme ortamının teknolojik açıdan zengin olması,
- Kişiselleştirilmiş bir eğitim sunması,
- Öğrenme sürecinde uzman kişilerden yardım alabilme fırsatı tanınması,
- Çalışan bireyler için ders saatlerini kendilerinin planlayabilmelerine olanak tanınması,
- Ekonomik açıdan uygun olması,
- Kalabalık sınıf ortamlarını sevmeyen bireyler için derse katılım açısından rahatlık sağlaması,
- Bireylerin kariyer ve mesleki olarak gelişimi açısından imkânlar sağlaması,

- Eş zamanlı ve çok fazla öğrenciye eğitim imkânı sunması,
- Uzaktan eğitimin öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırması,
- Bedensel veya coğrafi nedenlerle okula gitmekte zorluk yaşayan bireylere fırsat eşitliği sağlaması,
- Eğitim kalitesini yükselttiğinin düşünülmesidir (Yenerer, 2021).

## 2.4 UZAKTAN EĞİTİMİN AVANTAJLARI

Uzaktan eğitim teknolojik araçların son zamanlardaki gelişimi ile birlikte tercih edilmeye başlanmıştır. COVID-19 salgını ile birlikte kapatılan okullar için eğitimin devam ettirilmesinde uzaktan eğitim önemli bir araç olmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında uzaktan eğitimin genellikle ifade edilen yararları mekâna ve zamana bağlı kalmadan daha ekonomik ve etkileşimin daha fazla olduğu öğrenme ortamlarını sağlamasıdır (Toker Gökçe, 2008).

Ağır (2007) uzaktan eğitimin faydalarını şöyle ifade etmiştir:

- Bireylerin istediği anda ve yerde eğitim faaliyetine katılabilesine imkân sunar.
- Daha ekonomik bir şekilde eğitim alınmasını sağlar.
- Farklı yaş gruplarına eğitim sunar.
- Öğrencilerin kişisel öğrenmelerine imkân sunduğundan dolayı problem çözme becerilerine katkı sağlar.
- Teknolojinin aktif bir şekilde eğitimde kullanılmasına ortam hazırlar.
- Bilgiye daha kolay erişilebilir ve paylaşımı daha kolay bir şekilde gerçekleştirilir.
- Daha fazla bireye hitap eder ve öğrenme ortamını zenginleştirir.
- Hayat boyu eğitim alınmasına fırsat sunar.
- Engeli bulunan bireylerin eğitimdeki farklı ihtiyaçlarının giderilmesini kolaylaştırır.

İşman (2011)'a göre uzaktan eğitimin olumlu yönleri; mekân ve araç-gereç açısından tasarruflu olması, nitelikli öğreticilerden eğitim almayı sağlaması, fırsat eşitsizliğini gidermesi, standart bir eğitim programı sunması, öğrenci sayısından etkilenmemesi ve okula devam etmekte zorlanan bireylerin devamsızlık sorununa yardımcı olmasıdır. Uzaktan eğitim bireyin tek başına öğrenebilmesine olanak sağlamaktadır. Eğitim kurumundan bağımsız bir şekilde özellikle internet bağlantısı ile birlikte dünyanın her yerinden eğitim ulaşılabilir bir hal almaktadır.

Uzaktan eğitimin sağladığı faydalar Uşun (2006) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- Bireylerin hayat boyu öğrenmelerini sağlar.
- Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin ilerlemelerine katkıları sağlar.
- Bireylerin kişisel ve bağımsız bir şekilde öğrenmelerine imkân sunar.
- Bireylerin tek başlarına öğrenmelerini sağlarken karar verme becerilerinin gelişmesine de olanak sağlar.
- Eğitim ortamlarının zenginleşmesine yol açar.
- Ekonomiktir.
- Eğitimde yer alan içeriklerin güncellenebilmesini sağlar.

## 2.5 UZAKTAN EĞİTİMİN DEZAVANTAJLARI

Uzaktan eğitimin birçok avantajının yanında dezavantajları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerinin olduğu, öğrenme ortamındaki etkileşim ve iletişimin sağlanamadığı ifade edilmiştir. (Süğümlü, 2021). Uzaktan eğitimdeki dezavantajları Akyürek (2020) şöyle belirtmiştir:

- Yüz yüze eğitimde olduğu gibi iletişim kolay sağlanamaz.
- Bireylerin sosyalleşme imkanlarını azaltır.
- Bireysel öğrenme alışkanlığı bulunmayan öğrenenlere fayda sağlayamaz.
- Çalışmakta olan bireylerin işten kalan vakitlerini aldığı için verim alınamayabilir.
- Tutum ve beceri isteyen davranışlarda eksik kalır ve ilerlemesine engel olabilir.
- Bireylerde teknoloji bağımlılığına yol açabilir.

Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimin bulunulan ortamdan yapılan bir faaliyet olmasının yanında bir dizi zorluğu da beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu imkânların yetersiz olması, yaşadıkları yerlerdeki internet bağlantılarından ve alt yapıdan kaynaklanan sorunlar, teknolojik araçların kullanımındaki yetersizlikler, uzaktan eğitime olan algıların olumsuz olması, teknolojik araçlara sahip olamama ve salgın sürecindeki psikolojik durumlarının uzaktan eğitimi yürütmelerini zorlaştırması şeklinde birçok zorluk yaşanmaktadır.

Eygü ve Karaman (2013) ise uzaktan eğitimde birtakım sınırlılıklarından bahsetmişlerdir. Bunlar;

- Uygulamalı derslerde uzaktan eğitimin yetersiz olması,
- Öğrenme alışkanlığını bireysel gerçekleştiremeyen öğrenciler için sınırlı kalması,
- Çalışan öğrencilerin işten kalan vakitlerini uzaktan eğitim ile geçirmek zorunda olmaları,

- Hem öğretmen-öğrenci arasındaki hem de öğrencilerin kendi arasındaki iletişim ve etkileşimi olumsuz etkilemesi,
- Her öğrencinin uzaktan eğitim için gereken teknolojik altyapıya sahip olamamasıdır.

Öğrencilerin yeterli teknolojik alt yapıya sahip olamaması, öğretmenlere soru sorduklarında anında cevap alamamaları ve sosyal açıdan kendilerini engellenmiş hissetmeleri uzaktan eğitimi öğrenciler açısından zorlaştırmaktadır (Koşlu, 2022). Burke ve Dempsey (2020) yaptıkları çalışmada İrlanda'da salgın nedeniyle kapanan okullarda gerçekleştirilen uzaktan eğitimlerin öğretmenler için baskı oluşturduğunu ve yüz yüze eğitime başlandığında müfredatı yetiştirememeye kaygısı yaşadıklarını saptamışlardır. Bununla birlikte öğrencilerle öğretmenin etkileşimin az olması iki tarafta da motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler genel anlamda daha fazla hazırlık yapmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin süreç içinde yıpranmalarına yol açabilmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınırlılıklardan biri olduğu düşünülmektedir. Abduh (2021) ölçme ve değerlendirme kapsamında uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Eğitim öğretimin etkililiği uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yapılamamasıyla birlikte azalmaktadır (Debes, 2021).

Uzaktan eğitimin hem öğrenci hem öğretmen hem de kurumlar açısından dezavantajları bulunmaktadır. Galusha (1998) bu dezavantajları şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrenci açısından; teknolojik altyapıya sahip olamama, aile ve iş hayatının engel olması, dönüt almada eksiklikler, sosyalliğin azalması, öğretmenler ile iletişimin yetersizliği, teknik olarak desteğin alınamamasıdır.
- Öğretmen açısından; kurumlarından destek görememeleri, uzaktan eğitime yönelik algılarının olumsuz olması, teknolojik aletlerin kullanımında yetersiz kalmaları, ders hazırlığını yapmada zorlanmaları ve istekli olmamalarıdır.

Kurumlar açısından; ekonomik açıdan desteklenmemeleri, altyapılarının ve iletişim kaynaklarının yetersiz olması, yönetim açısından desteklerinin az olmasıdır.

## **2.6 UZAKTAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ**

Uzaktan eğitimin temelinde teknoloji bulunmaktadır. Teknolojinin gelişmesi uzaktan eğitimin gelişimini de etkilemektedir. Taşdelen ve Kesim (2014) bilgisayarın ve internetin gelişmesi ile eğitimin daha fazla kişiye ulaşabildiğini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim önceden tek yönlü gerçekleştirilirken internetin ve teknolojik araçların gelişimi ile birlikte çift yönlü etkileşimi sağlamaktadır (Yenerer, 2021). Online dersler öğrenci ve öğretmen arasındaki köprüyü güçlendirdiği söylenebilir.

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçlar öğrencilerin özellik ve hedeflerine göre tercih edilmektedir. Uzaktan eğitim ilk olarak basılı materyaller ile başlamış ve sonrasında işitsel araçlar kullanılmıştır. 1990'larda internetin gelişmesi ile uzaktan eğitimde farklı uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır (Yenerer, 2021). Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik materyaller yazılı-basılı, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.

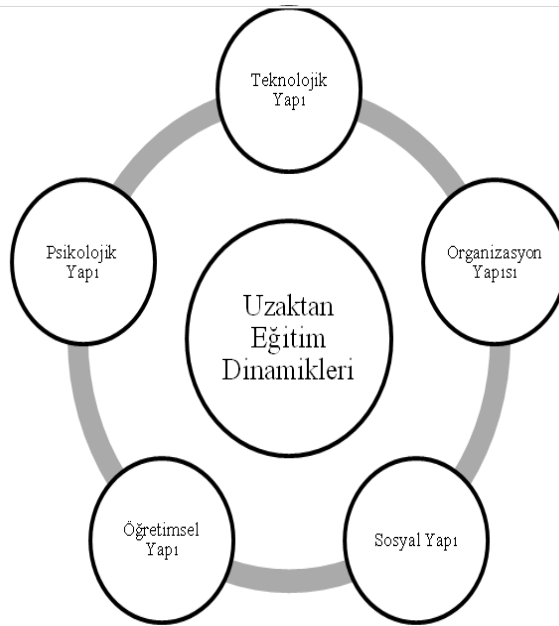
**1. Yazılı-Basılı Materyaller:** Ders kitapları, ders materyalleri ve yazılı kaynaklardan oluşan ilk iletişim araçlarıdır (Yenerer, 2021). Yazılı ve basılı materyallerin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar Uşun (2006) tarafından şöyle açıklanmaktadır: Yazılı ve basılı materyallerin avantajları; öğrenmenin temelini oluşturması, öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrenmelerini sağlaması, bilgilerin şeffaf bir şekilde sunulması, ekonomik ve kolay kullanılması, düzenlenebilir olması, tekrar edilebilmesi ve diğer araçlarla birlikte öğretimi tamamlamasıdır. Dezavantajları ise uzmanlar tarafından oluşturulmayan materyallerin kullanılabilmesi, okuması yeterli düzeyde olmayan öğrencilere fayda sağlayamaması, iletişim ve etkileşimin sınırlı kalması, dönüt alınamaması ve konunun yoğun bir şekilde aktarılmasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesidir.

**2. İşitsel Materyaller:** Uzaktan eğitimde radyo, ses kasetleri, telefon ve sesli telekonferans işitsel materyaller olarak kullanılmaktadır. Tekinarslan ve Gürer (2020) işitsel materyallerin avantajlarını ve dezavantajlarını şu şekilde açıklamışlardır: Avantajları; ekonomik bir şekilde kitlelere ulaşabilmesi, coğrafi açıdan eğitime ulaşmakta zorlanan öğrencilere eğitim fırsatını sunması, esnek olması, engeli bulunan bireylerin de erişebilmesi, kaydedilmesi sayesinde tekrar olanağının bulunması ve ulaşılmasının kolaylığıdır. Dezavantajları ise; hedefe yönelik programların tam anlamıyla yapılamaması, iletişimin tek taraflı olması, öğrencinin pasif kalması, geribildirim anında alınamaması, düzeylere göre yayın hazırlamanın zor ve maliyetli olması, yayınların açık ve anlaşılır olmaması, öğrenci denetiminin sağlanamaması ve işitme engeli bulunan bireyler için kullanılamamasıdır.

**3. Görsel-İşitsel Materyaller:** Uzaktan eğitimde televizyon, video, sinema filmleri, bilgisayar ve internet görsel-ışitsel materyaller olarak kullanılmaktadır. İnternetin teknolojisinin gelişimiyle çevrimiçi öğrenme yönetim sistemleri, e-portfolyolar, Youtube, ders kayıt teknolojileri, mobil cihazlar, Z-kitaplar, sanal sınıf uygulamaları önemli teknolojilerdendir (Ünlü, 2019). Uşun (2006) görsel ve işitsel materyallerin avantajlarını ve dezavantajlarını şu şekilde açıklamaktadır: Avantajları; öğrencilerin ilgisini çekmesi, daha fazla kişiye ulaşabilmesi, sınıf ortamına getirilemeyecek araçlara kolay ulaşılması, tekrar izlenebilmesi, soyut kavramları soyutlaştırması, hem bireysel hem grupla öğrenme fırsatı sunması, zamandan ve mekandan bağımsız öğrenmeyi sağlaması, motivasyonu yükseltmesi, daha etkili bir öğrenme sağlaması, öğrenme yöntemlerinin farklılaştırması, zamandan ve ekonomik anlamda tasarruf sağlaması ve güncellenebilir olmasıdır. Dezavantajları ise geribildirim zor olması, öğretmen denetiminin bulunmaması, nitelikli öğretim programlarının zor bulunması, teknoloji kullanımı konusunda yetersizliklerden kaynaklanan problemlerin meydana gelmesi ve bireylerin çeşitli tehlikelerde karşı karşıya kalabilmesidir.

## 2.7 UZAKTAN EĞİTİMDE MODELLER

Uzaktan eğitimde öğretmenler ve öğrenciler amaca uygun farklı uzaktan eğitim modellerini tercih edebilirler. Uzaktan eğitimdeki dinamikleri Yıldız (2015) beş başlıkta toplamıştır. Uzaktan eğitimi bu beş dinamik arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. Bu dinamikler Şekil 1.'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Dinamikleri (Yıldız, 2015)

**1. Teknolojik Yapı:** Uzaktan eğitimin devam ettirilebilmesi için gerekli olan yazılımsal ve donanımsal teknolojidir.

**2. Organizasyon Yapısı:** Kurumun yapısı ve gereksinim duyduğu işbirliğidir.

**3. Sosyal Yapı:** Paydaşların görevleri, sorumlulukları ve aralarındaki etkileşimleridir.

**4. Öğretimsel Yapı:** Uzaktan eğitimde kullanılan öğretim teknikleri ve etkinlikleridir.

**5. Psikolojik Yapı:** Eğitime katılan öğrencilerin sahip oldukları tutum, inanç, motivasyon ve bilgileridir.

Uzaktan eğitim modeli seçilirken teknolojik altyapının bulunması gerekmektedir. İletişim biçimi açısından uzaktan eğitimi eş zamanlı (senkron), eş zamansız (asenkron) ve karma (harmanlanmış) eğitim olarak üç başlıkta toplanmaktadır.

*Tablo 1. Uzaktan Eğitim Modellerinde Kurumların, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Özellikleri (Midkiff ve DaSilva, 2000).*

	Eş zamanlı	Eş zamansız
Öğretmenler	Öğretim görevlisi	İçerik uzmanı
	Uzak personel	Kurs tasarımcısı
	Sınıflandırıcılar	Kolaylaştırıcı Sınıflandırıcılar
Öğrenciler	Geleneksel eğitim dışında, yarı zamanlı	Yarı zamanlı, geleneksel eğitim dışında
	Odaklanan ve motive olan	Odaklanan ve motive olan Bireysel ve bağımsız öğrenen
Kurumlar	Sınıflar	Ekran karşısında öğrenci
	Akıllı tahta	Akış ortamı
	Videolar	Kitaplar
	Kitaplar	İnternet
	İnternet	Kurs yönetimi yazılımı
	Bilgisayarın ekran görüntüsünü alma	

## **1. Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim**

Eş zamanlı uzaktan eğitim mekandan bağımsız bir şekilde öğrenci ve öğretmenlerin aynı anda etkileşim halinde ders işleyebilmeleridir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sağlamanın yanında öğrenciler arasında da iletişimi gerçekleştirmektedir (Balaman, 2014). Senkron eğitimde çift yönlü etkileşim vardır ve yüz yüze eğitimde kullanılan öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılır (Simonson ve arkadaşları, 2015). Senkron eğitimde kullanılabilen iletişim araçları şöyle sıralanmıştır (Ergezen, 2022);

- ICQ, online olarak mesajlaşılabilen bir programdır.
- IRC Server, öğrencilerin birbirleri arasında iletişimi sağlayan ve eğitim için özel ders kanalı kurulabilen bir programdır.
- Yahoo Messenger, online bir şekilde anlık mesaj yazılabilen bir programdır.
- MSN, internet ağıyla mesaj yazılabilen bir Microsoft programıdır.
- Skype, dünyanın dört bir yanından kişilerle görüntülü bir şekilde görüşmeyi sağlayan bir uygulamadır.
- Helpdestek, müşteriler için sorunlarını çözebilmek ve taleplerine anında çözüm bulabilmek için verilen bir hizmettir.
- Eğitim kurumları tarafından geliştirilen telekonferans yazılımları,
- Sosyal medya platformlarında canlı yayın yapılabilen uygulamalardır.

Eş zamanlı öğrenmenin avantajları ve dezavantajları Midkiff ve DaSilva (2000) tarafından açıklanmıştır. Aynı anda ders ortamında bulunduğu için beyin fırtınası, tartışma ve sorgulama ortamı yaratır. Anlık olarak dönütler alınabilir ve sorunlara hemen müdahale edilebilir. Mekândan bağımsız bir şekilde gerçekleştirilir ve öğrenciler aynı anda derse katıldıkları için izole olması daha zordur. Dezavantajları ise derslerin planlanma aşamasında öğrenciler için sorunlar oluşabilir. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesi gözetmenlikle gerçekleştirilir. Teknolojik altyapı sorunları grup çalışmalarının ilerlemesine engel oluşturur. Senkron öğretmen merkezlidir ve öğrenci pasif bir şekilde yer almaktadır. Teknolojik araçlara sahip olmayan öğrencilerin katılamamaktadırlar.

## **2. Eş Zamansız (Asenkron) Uzaktan Eğitim**

Eş zamansız uzaktan eğitim modelinde öğrenci istediği zamanda bireysel hızına bağlı bir şekilde eğitimini sürdürebilmektedir. Eş zamansız uzaktan eğitim mekândan ve zamandan bağımsız bir şekilde internet üzerinden öğrenimin sağlanabilmesinden dolayı eş zamanlı eğitime göre daha esnek bir yapıya sahiptir (Balaman, 2014). Öğrenci istediği zaman katılabilir ve istediği kadar tekrar yapabileme imkânı sağlar (Simonson ve arkadaşları, 2015).



Bu eğitim modelinde öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu almaktadır.

Televizyondan yapılan eğitimler eş zamansız uzaktan eğitimlerdir (Telli ve Altun, 2020). COVID-19 pandemi döneminde EBA TV’de yer alan ilkokul, ortaokul ve lise yayınları bunlara örnektir. Eş zamansız uzaktan eğitim araçlarına ek olarak;

- E-postalar
- Forumlar
- Mektup
- Öğretim ve yönetim sistemleri
- Video kayıtları
- Elektronik dokümanlar
- Radyo yayınları örnek verilebilir.

Eş zamansız uzaktan eğitim modelinin Midkiff ve DaSilva (2000) avantajlarını ve dezavantajlarını şu şekilde açıklamıştır. Avantajları; zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenim gerçekleşir. Tüm öğrencilere hitap eder. Dünyanın her yerinden öğrenme gerçekleştirilebilir. Öğrenciler istediği içeriği ve dersi seçer. Özellikle derse katılmakta zorluk yaşayan öğrenciler eş zamansız uzaktan eğitim ile birlikte daha fazla derse katılabilirler. Dezavantajları ise; öğrencilerin dikkatlerini toplamalarında zorlanmalarına sebep olabilir. Uygulama gerektiren dersler için uygun değildir. Öğrenciler izole edilmiş hissedebilirler. Anında dönüt alınamaz. Sınav anında gözetmen konusunda dışa bağımlılık söz konusudur.

### **3. Karma (Harmanlanmış) Uzaktan Eğitim**

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitimde kullanılan araçlarda da birçok yenilik yaşanmıştır. Karma uzaktan eğitim öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadıkları, özellikle iletişim ve rehberlik ile ilgili konulardaki yetersizlikleri giderme amacıyla ortaya çıkmıştır (Dikmenli, 2013). Eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan öğrenim modellerinin avantaj ve dezavantajlarına bakıldığında karma eğitim modeli son zamanlarda daha fazla kullanılmaya başlanmıştır (Atasoy ve arkadaşları, 2010). Bu uzaktan eğitim türünü Dikmenli ve Eser Ünalı (2013) online öğrenme ile sınıfta gerçekleştirilen yüz yüze eğitimin birleşimi olarak ifade etmiştir. Karma uzaktan eğitim modelinde eş zamanlı eğitimin sağladığı anında geri bildirim ve etkili iletişim, eş zamansız eğitimin ise sağladığı esneklik ve öğrenci merkezli yaklaşım gibi avantajlardan yararlanılmaktadır (Ergezen, 2022). Karma uzaktan eğitim modelinde öğrenci eş zamanlı eğitim ile bilgiyi alarak eş zamansız bir şekilde kaynaklara

ulaşıp tekrarlarını yapabilir. Bu uzaktan eğitim modeli eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim modellerinin avantajlı yönleri ele alınarak oluşturulduğu için eğitimde daha faydalı olduğu düşünülmektedir.

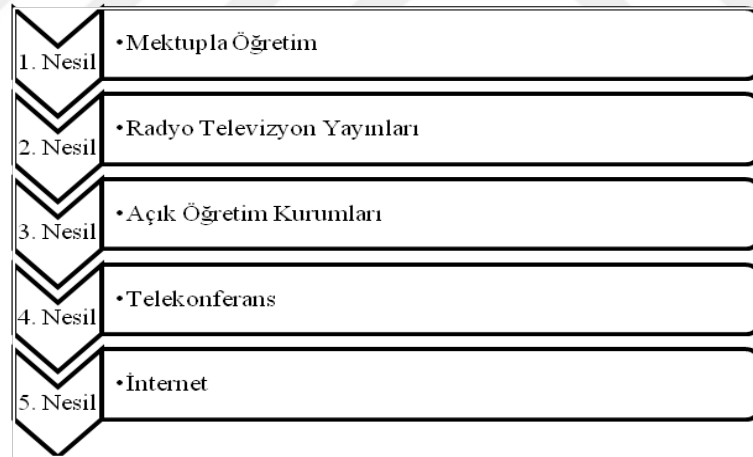
## 2.8 UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Uzaktan eğitim eski bir kavram olup temeli 1700'lü yıllara dayanan önemli bir geçmişe sahiptir. Uzaktan eğitimde ilk olarak mektup ve posta yöntemi uygulanmıştır. Alan yazına göre 1728 yılında Amerika'da kullanılmaya başlanmıştır (Holmberg, 2005; Kentnor, 2015 ve Haenlein ve Kaplan, 2016). 1833 yılında ise İsveç Gazetesinde yazılı olarak derslerin yapılacağı belirtilmiştir fakat uygulamaların yapılıp yapılmadığı konusunda net bir bilgiye ulaşılamamıştır (Özbay, 2015). Bozkurt (2016) uzaktan eğitimi üç dönem olarak ele almıştır. Bunlar;

**1. Dönem:** Yazışarak (1720 yılında mektup ile başlayan dönemdir)

**2. Dönem:** Görsel ve işitsel araçlarla (1925 yılında radyo ve televizyon yayınları, 1970 yılında açık üniversiteler ve 1980 de gerçekleştirilmeye başlayan telekonferanslar)

**3. Dönem:** Bilişim tabanlı (1990-... İnternetin gelişmesi)



Şekil 2. Uzaktan Eğitimin 5 Nesli (Moore ve Kearsley, 2005)

Şekil 2 incelendiğinde uzaktan eğitim ilk olarak mektupla öğretim olarak başlamıştır. Daha sonraki süreçlerde radyo televizyon yayınları ile asenkron şekilde eğitim verilmiştir. Açık öğretim kurumlarının açılması, telekonferans ve en son olarak internet aracılığıyla uzaktan eğitim günümüzdeki halini almıştır.

Kaya (2002) uzaktan eğitimdeki gelişmeleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1728- İsveç Boston Gazetesinde steno dersi ilanının verilmesi
- 1840- İngiltere’de mektupla steno öğrenme ilanının verilmesi
- 1856- Almanya uzaktan eğitimle dil okullarının kurulması
- 1870- Amerika’da uzaktan eğitim verilmesi için Illinois Wesleyen Üniversitesi’nde bir program oluşturulmuştur.
- 1873- Amerika’da yaşayan Anna Eliot “Evde Çalışmayı Destekleme Derneği” kurmuştur.
- 1873- Güney Afrika’da Ümit Burnu Üniversitesi kurulmuştur.
- 1882- Amerika’da yaşayan William Rainey Harper mektup ile öğrenme programını geliştirmiştir.
- 1883- Amerika’da mektup yoluyla öğrenim üniversitesi kurulmuştur.
- 1884- Almanya’da üniversite sınavı hazırlığı için Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu kurulmuştur.
- 1886- Amerika Pennsylvania Devlet Üniversitesi uzaktan eğitim ağı kurmuştur.
- 1890- Amerika evde eğitim kurslarını Mektupla Öğrenim Okullarına çevirmiştir.
- 1891- Amerika’da bulunan bir gazetede madencilik teknikleri ve maden ocaklarında yaşanan kazalara yönelik önlemler ile ilgili eğitimler verilmiştir.
- 1892- Amerika Chicago Üniversitesi’nde uzaktan eğitim ile ilgili bir bölüm kurulmuştur.
- 1910- Avustralya yüksek öğretimde ilk kez uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır.
- 1920- İngiltere BBC okul radyosunda programlar başlanmıştır.
- 1922- Yeni Zelanda Mektupla Öğrenim Okulu açmıştır.
- 1923- Amerika mektup yoluyla lise eğitimini başlatmıştır.
- 1939- Fransa uzaktan eğitim merkezini kurmuş ve savaş yıllarında öğrencilerin eğitim almasına fırsat sunmuştur.
- 1939- Rusya halk eğitimi için uygulamalar başlatmıştır.
- 1948- Japonya ortaöğretim, lise ve yükseköğretim kademelerinde askerlere ve eğitimini bırakmak zorunda olan öğrencilere uzaktan eğitim uygulamaları başlatmıştır.

- 1949- Avustralya uzaktan eğitim alan öğrencilerin ders programı ve yönetsel işlerini takip edebilmek için “Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi” kurmuştur.
- 1950- Amerika uzaktan eğitimi askeri amaçla vermeye başlamıştır.
- 1950- Çin mektupla öğretim merkezi kurmuştur.
- 1971- İngiltere Açık Üniversitesi kurulmuştur.
- 1972- İspanya Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kurmuştur.
- 1974- İngiltere National Collage kurmuştur.
- 1974- Almanya Hagen Açık Öğretim Üniversitesi kurmuştur.
- 1978- Tayland ekonomik yetersizlikler ve coğrafi şartlar sebebiyle eğitime devam edemeyen öğrenciler için lisans, sertifika ve yüksek lisans kademelerinde uzaktan eğitimler düzenlemiştir.
- 1978- Nijerya mektupla eğitim kurumu açmıştır.
- 1984- Hollanda Açık Üniversitesi ilk öğrenci alımını gerçekleştirmiştir.
- 1988- Amerika Illinois Üniversitesi bilgisayarda konferans sistemleri ile ortaokul öğrencilerine yönelik eğitim vermeye başlamıştır.
- 1989- Hindistan yüksek öğretim için Açık Okul kurmuştur.

Uzaktan eğitim süreci teknolojinin gelişimi ile birlikte ilerlemiş ve daha etkili olmaya başlamıştır. Günümüzde internetin getirdiği olanaklarla eş zamansız uzaktan eğitim modelinde yaşanan etkileşim sorunu ortadan kalkmaktadır. Henüz gelişimi devam eden teknolojik araçlar uzaktan eğitimin kalitesinin artacağına göstergesi sayılabilir.

## **2.9 PANDEMİ DÖNEMİNDE DÜNYADA UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ**

Dünyada 13 Ocak 2020’de tanımlanan COVID-19 salgını ile birlikte okullar eğitime ara vermeye başlamıştır. Tüm dünyada sayısı 1,5 milyarı geçen öğrencilerin eğitim ve öğretimleri aksamıştır (OECD, 2021). Pandeminin başlamasıyla okulları kapatmak zorunda kalan ülkeler eğitim öğretim faaliyetleri için çözümler aramışlardır. İnternet aracılığı ile online platformlar kullanan ülkeler Hırvatistan, Mısır, Arjantin, Kıbrıs, Çin, Fransa, Japonya, Portekiz, Suudi Arabistan, Yunanistan, Amerika Birleşik Devletleri, Meksika, İtalya, Birleşik Arap Emirlikleri ve Kore Cumhuriyeti’dir. Televizyon ve çeşitli medya araçları ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren ülkeler Kosta Rika, İran İslam Cumhuriyeti, Senegal, Arjantin, Fransa, Tayland, Çin, Ruanda, Hırvatistan, Meksika, İspanya, Vietnam, Kore Cumhuriyeti, Suudi Arabistan ve Peru’dur (Can, 2020). Lübnan’da eğitimler ödevler şeklinde devam etmiş, Bulgaristan sosyal medya hesapları ile dijital kaynaklar hazırlamış ve ulusal televizyon kanallarından yayınlar yapmış, Singapur ise

öncesinde uzaktan eğitim altyapısına sahip olduğu için kolaylıkla bu süreci yürütmüştür (Balci, 2020).

Çin 2016'da kurmuş olduğu Rain Classroom ile 19 milyon kullanıcıya ulaşmıştır (Telli ve Altun, 2020). Pandemi sürecinde ise televizyon ve online dersleri kullanmışlardır. Öğrenci merkezli öğretmen ve öğrencinin etkileşim içinde olduğu birçok online uygulama sunulmuştur (Yaman, 2021). Moğolistan okulları kapatması ile birlikte Moğolca, Tuvanca, Kazakça ve İşaret dilinde farklı dillerde öğrenci, veli ve öğretmenler için online kurslar ve televizyon dersleri düzenlemişlerdir (UNESCO, 2020b). Kosova'da Türkiye'deki EBA platformunu, çevrimiçi canlı dersleri ve videolu ders araçlarını kullanmışlardır.

## 2.10 PANDEMİ DÖNEMİNDE TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ

COVID-19 salgınının ülkemizde görülmesi ile birlikte uzaktan eğitim, öğretimin devam ettirilmesi için bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dünyada uzaktan eğitim 1700'lü yıllarda başlamışken ülkemizde 1924 yılında başlamıştır. Bozkurt (2017) Türkiye'de uzaktan eğitimi dört dönem şeklinde belirtmiştir. Bunlar:

- 1. Dönem-** Tartışma ve Öneriler: Kavramsal (1923-1955)
- 2. Dönem-** Yazıarak: Mektupla (1956-1975)
- 3. Dönem-** Görsel-İşitsel Araçlarla: Radyo ve Televizyon (1976-1995)
- 4. Dönem-** Bilişim Tabanlı: İnternet-Web (1996-...)

Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmalarının gelişimi şu şekildedir:

- Uzaktan eğitim 1924 yılında John Dewey tarafından öğretmenler için hazırlanan rapor sayesinde duyulmaya başlamıştır (İşman, 2005).
- 1950'de mektupla uzaktan eğitim faaliyetleri yapılmaya başlanmıştır.
- 1953'te FONOA Açık Öğretim Kurumu açılmış ve özel sektörde ilk kez uzaktan eğitim yapılmıştır.
- 1956'da Ankara Üniversitesi banka çalışanlarına mektupla hizmet içi eğitim uygulamıştır.
- 1961'de MEB Mektupla öğretim merkezi kurmuştur.
- 1974'te Anadolu Üniversitesi ön lisans programı için mektupla eğitim sistemi kullanmaya başlamıştır.
- 1982'de Açık Öğretim Fakültesi'ne öğrenci alımı başlamıştır.

- 1980 ve 1990 arasında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde uzaktan eğitim kullanılmaya başlanmıştır.
- 1991’de Fırat Üniversitesi’nde TV yayınları eğitimde kullanılmaya başlanmıştır.
- 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Açık Öğretim Lisesi açılmıştır.
- 1996’da Bilkent ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde web tabanlı uzaktan eğitim sistemi kullanılmaya başlanmıştır.
- 1997’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Açık İlköğretim Okulu açılmıştır.
- 2000’li yıllardan itibaren teknolojinin gelişimi ile birlikte bilgisayar, video, DVD ve CD hayatımızda daha fazla yer kaplamaya başlamış ve eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir.
- 2001’de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin ilk internet tabanlı ön lisans eğitimi başlamıştır (Mutlu ve arkadaşları, 2014).

Türkiye’de COVID-19 sebebiyle okulların kapanmasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde görülebilecek zararı azaltmak için uzaktan eğitim faaliyetlerini artırmaya başlamıştır. EBA platformunu geliştirerek eğitime entegre etmiştir. (MEB, 2020). EBA platformu 2012 yılında kullanılmaya başlanmıştır.

16 Mart 2020 tarihinde okulların tatil edilmesi ile birlikte 23 Mart 2020 ile 4 Aralık 2020 tarihleri arasında 13.815 EBA destek noktası, 150 EBA mobil destek aracı, %27 bilgisayar, %65 telefon ve %8 tabletin kullanıldığı 112 branştan 1000 öğretmenin 9197 saat yayın yaptığı belirlenmiştir. 23 Mart 2020’de EBA TV’de ilk olarak Milli eğitim bakanının verdiği ders ile uzaktan eğitim süreci başlamıştır. 30 Mart 2020’de 8. ve 12. sınıflar için pilot olarak canlı sınıf uygulamaları başlamıştır. 18 Mayıs 2020’de öğretmenlerin gelişimi için uzaktan eğitim programları düzenlenmeye başlamıştır. 15 Mayıs 2020’de özel gereksinimli öğrenciler için “Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi” oluşturulmuştur. 2020 yaz döneminde ise yaz okulu süreci EBA üzerinden başlamıştır. 2 Temmuz 2020’de EBA kanalları üzerinden öğrencilere dil eğitimi verilmeye başlamıştır. 18 Eylül 2020 tarihinden sonra karma eğitim başlamış ve bazı günler yüz yüze eğitim bazı günler ise online eğitim şeklinde devam etmiştir (MEB, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı ilkokul, ortaokul ve liselerde canlı ders uygulamaları ve EBA TV ile eğitimdeki aksamaları telafi ederken Yüksek Öğretim Kurumu ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimler için üniversitelerin kendi bünyelerinde bulunan uzaktan eğitim merkezlerini kullanmışlardır. COVID-19 salgınının ülkemizde görülmesi ile YÖK 12 Mart 2020’de eğitime ara vermiş ve 23 Mart 2020’den sonra açık ve uzaktan eğitim ile öğretimi

devam ettirmiştir. Öğrencilerin YÖK Dersleri Platformu'na erişimleri sağlanmıştır. Ayrıca, YÖK isteyen öğrencilere kayıtlarını dondurma hakkı tanımış ve tez savunma sınavlarını video konferans yöntemi ile yapabilmelerine fırsat sunmuştur. Üniversitelerde çevrimiçi sınavların yapılmasına başlanmıştır (YÖK, 2020).

## **2.11. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.11.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Özbilen, Aytaç (2023) çalışmalarında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul'un bir ilçesinde devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri olmak üzere toplam 398 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 2 adet tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumlarının düşük, yaşam boyu öğrenme tutum düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen kişisel bilgi formlarında öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem gibi özelliklerinin uzaktan eğitime dair tutumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülürken yaşam boyu öğrenme tutumlarının anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür.

Kıymet ve Çakır (2023) çalışmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ve dijital yeterliliklerini, bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada karma yöntem benimsenmiştir ve araştırmanın örneklemini Amasya şehrindeki farklı liselerde görev yapan 263 öğretmen oluşturmuştur. Nicel veriler için uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği ve dijital yeterlilik ölçeği toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta seviyede olduğu görülmüştür ve öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ve dijital yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ve dijital yeterlilikleri arasında anlamlı bir sonuç olduğu görülmüştür.

Araz, Ümran, Aldemir, Tun ve Çam (2023) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve sanal sınıf yönetimine dair yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini ortaokullarda görev yapan 268 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Kolay Örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Sanal Sınıf Yönetimi Yeterliği Ölçeği” ve “Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermiştir. Bu

verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin yeterliliklerinin orta düzeyde, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ise iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlilikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ergen (2023) çalışmasında pandemi sürecinde fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan 90 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve 5 faktör ve 21 maddeden oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmen adayları yanıtlarının kişisel bilgi formunda yer alan maddelerden cinsiyete, internete ve kişisel bilgisayara sahip olma durumuna ve pandemiden önce uzaktan eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının yanıtlarına göre üniversitelerdeki öğretmen adaylarının gördükleri eğitim kalitesini artırılması için daha fazla çalışmalar yapması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kaya (2021) çalışmasında pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma farklı bölge ve illerde görev yapan farklı branşlara sahip 628 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 9 maddelik demografik bilgiler kısmı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak oluşturulan beşli likert tipi 28 maddenin yer aldığı anket kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yaş, medeni durum, branş, yerleşim alanı, meslek yılı, cinsiyet değişkenlerine göre uzak eğitim algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımında erkek öğretmenlere göre daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin bu süreçte bir sonraki dersi daha fazla sabırsızlıkla bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durumun da bu süreçte etkili olduğu ve bekar öğretmenlerin bir sonraki dersi daha sabırsızlıkla bekledikleri sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler araştırmada çoğunlukla fırsat eşitliği olmadığını, uzaktan eğitimin örgün eğitime göre daha fazla çaba gerektirdiğini, öğrencilerinin dikkatini yeterince derse vermediğini, teknolojik becerilerin geliştirilmesi gerektiğini, kişisel sorumlulukların ve özel hayatın aksadığını, örgün eğitime geçmenin daha fazla istendiği ve kayıp dönem olarak görüldüğünü, motivasyonlarının düştüğünü ve velilerden yeterince desteğin görülmediğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler stres düzeylerinin ve teknoloji bağımlılıklarının arttığını, uzaktan eğitimin örgün eğitime göre verimsiz olduğunu ve uzaktan eğitimde mutlu olmadıklarını belirtmişlerdir.



Arabacı (2021) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını ve öğrencilerin tutumunu incelemiştir. Örneklem grubunu Erzurum il merkezinde bulunan 5 farklı ortaokuldaki 201 öğretmen ve 624 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin uzaktan eğitime temel bakışlarına ilişkin algı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaynaklara erişiminin orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Eğitim öğretim planlamada öğretmenlerin algı düzeyi orta düzey olarak belirtilmiş ve uzaktan eğitimde daha fazla emek harcandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarında cinsiyet, yaş, teknoloji kullanım düzeyleri, branş ve mesleki deneyim süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin uzaktan eğitim tutumları incelendiğinde katılımcıya sağladığı avantajlar açısından tutum düzeyleri yüksek bulunmuştur. Uzaktan eğitim teknik boyutu, uzaktan eğitim isteği tutum düzeyleri öğrencilerde yüksek olarak saptanmıştır. Uzaktan eğitimin öğretime etkililiği faktörü ve uzaktan eğitim tutumları orta düzey olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre uzaktan eğitim tutumları düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Uzaktan eğitime erişim sıklığı yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitim tutumlarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıbıyık (2022) yaptığı çalışmada COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin matematik dersini öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelemiştir. Yapılan çalışmanın örneklemini 543 ortaokul öğrencisi ve 35 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve web tabanlı matematik dersi “Görüş Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre web tabanlı matematik öğretiminde daha olumlu görüşlere sahip olduğu saptanmıştır. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin özel okulda okuyan öğrencilere göre daha fazla web tabanlı matematik öğretimi konusunda olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre 5. ve 6. Sınıf öğrencilerin 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre web tabanlı matematik öğretimine daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Suriye uyruklu öğrencilerin web tabanlı matematik öğretimini Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilere göre daha olumlu baktıkları belirtilmiştir. Araştırmada yer alan matematik öğretmenleri uzaktan eğitimde matematik dersinin fazla sorumluluğunun bulunması, fırsatların eşit olmaması, öğrencilerin derse düzenli katılmamaları, ölçme değerlendirme yapmanın zorluğu ve öğrencilerin ders dikkatlerini tam anlamıyla

sağlayamama sıkıntılarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bunun yanında veli desteğinin çok önemli olduğunu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini doldurmadığını ve bazı konuların uzaktan eğitimle anlatılmasının çok zor olduğunu belirtmişlerdir.

Koylu (2022) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada uzaktan eğitimde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel örneklem grubunda 310 öğretmen nitel örneklem grubunda ise 12 branş öğretmeni yer almıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Derslerinde Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok soru-cevap tekniği ve anlatım yöntemi kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada rol oynama, simülasyon ve münazaranın uzaktan eğitimde en az seçilen yöntem ve teknikler olduğu saptanmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha zor planlandığını belirtmişlerdir. Çalışmada kıdem yılının ve branşların seçilen yöntem ve teknikler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitim ders saatinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Yurteri (2022) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki mesleki tükenmişliklerini incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu Çanakkale ilinde görev yapan 25 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler uzaktan eğitimde kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ve birçoğu teknolojik anlamda eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen verilere göre öğretmenler tükenmişlik seviyelerini orta düzey olarak ifade etmişlerdir.

Semerci (2022) çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki mutluluk durumlarını incelemiştir. 76 öğretmen çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde online eğitimdeki zorluklara uyum sağlayan ve kendilerini geliştiren öğretmenlerin mutluluklarının da arttığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen öğrenci iletişiminin yüz yüze eğitime göre azaldığı ve bu nedenle öğretmenlerin mutluluk düzeylerinde azalma görüldüğü saptanmıştır.

Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararı konusundaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmada

242 öğretmeninin görüşü alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararı konusunda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu ve kıdem yılı değişkenlerine göre uzaktan eğitim algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışmada okul türü değişkenine göre anaokulunda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime daha olumlu baktıkları sonucu elde edilmiştir.

Düzgün, Sulak (2020) yaptıkları çalışmada pandemide öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu Ordu Üniversitesi'nde eğitim gören matematik ve sınıf eğitimi bölümlerinde okuyan 132 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri” ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecini etkili bulmadıklarını fakat öğretici olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmen adayları pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin orta düzeyde yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Kazu, Bahçeci ve Yalçın (2021) çalışmalarında öğretmenlerin pandemi sürecinde verdikleri eğitime yönelik algılarını metafor yoluyla incelemiştir. Çalışmaya 78 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi soruları ve “Öğretmenlerin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Verdikleri Eğitime İlişkin Metaforik Algıları” formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun pandemi sürecinde uzaktan eğitimi verimsiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin genelde olumsuz metaforlarla süreci açıkladıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler ise öğrenciler için uzaktan eğitimin, eğitiminden uzaklaşan öğrenciler için çok iyi geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmen- öğrenci ilişkisi açısından olumlu metaforların, ödevlere ilişkin ise öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı olumsuz metaforların ifade edildiği saptanmıştır.

Kultaş ve Çalışkan (2021) çalışmalarında pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren sınıf öğretmenlerinin sorunlarını incelemiştir. Çalışmada 246 sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırmada veri aracı olarak araştırmacıların kendilerinin oluşturduğu anket formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin verimsiz olduğunu ve katılımın düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler yaşadıkları sorunları öğrencilerin ve velilerin ilgisiz olması, derslere katılımın az olması, alt yapının ve öğrencilerin imkanlarının kısıtlı olması, derse katılım zorunluluğunun bulunmaması, motivasyon eksikliği ve ölçme değerlendirilmenin yetersiz kalması şeklinde belirtmişlerdir.

Özdoğan ve Berkant (2020) yaptıkları çalışmada öğretim sürecinde yer alan paydaşların uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmanın araştırma grubunu 137 paydaş (öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları, okul yöneticileri, Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları, öğretim üyeleri) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre uzaktan eğitimin her zaman ulaşılabilir olması, defalarca izlenebilmesi, kısıtlamalara rağmen eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi, teknolojinin eğitimde daha fazla kullanılabilir olması, hastalığın bulaşmasını engellemesi şeklinde avantajları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde motivasyon eksikliği, ölçme ve değerlendirmenin yapılamaması, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliği, internet ve bilgisayar eksikliği, sosyalleşmenin bulunmaması, etkileşimin az olması, teknik problemler ve sürecin hazırlıksız bir şekilde başlaması şeklinde dezavantajları olduğu saptanmıştır.

Sayan (2020) çalışmasında uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya 124 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretim elemanları uzaktan eğitimin uygulamalı dersler konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları teknik açıdan uzaktan eğitim sürecinde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecini sevmedikleri ve motivasyon eksikliği yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Çalışmada öğretim elemanlarının öğrenciler ile iletişiminin yetersiz kaldığı saptanmıştır. Öğretim elemanları yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimden daha az verim alındığını belirtmişlerdir.

Saygı (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzak eğitim sürecindeki sorunlarını incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ilk bölümü demografik sorulardan oluşan ikinci bölümü ise sorunları belirlemeye yönelik sekiz sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın verilerine bakıldığında öğretmenlerin EBA'yı yeterli gördükleri ve farklı uzaktan eğitim araçlarını da kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ölçme ve değerlendirmenin eksik olması, teknik alt yapının yetersiz kalması ve teknolojik açıdan bilgilerinin az olması öğretmenler tarafından sorun olarak ifade edilmiştir.

Türker ve Dündar (2020) yaptıkları çalışmalarında EBA canlı derslerine ilişkin lise öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. 60 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada açık uçlu sorularla veriler toplanmıştır. Araştırmada lisede görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim sürecindeki dezavantajlarını alt yapının yetersizliği, donanım

yetersizliği, öğretmen ve öğrencilerin bilgilerinin sınırlı kalması şeklinde belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimdeki avantajları ise birçok içeriğe ulaşabilme, öğrencilerin kontrolünün sağlanması ve derslerin canlı olarak işlenebilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Duman (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. 28 öğretmen adayının yer aldığı çalışmada katılımcılar ile görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde düz anlatım ve soru cevap tekniğinin kullanılmasından dolayı öğretim sürecindeki iletişim kötü etkilendiğini, dikkat ve motivasyonlarının azaldığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde verilen ödevlerin bireysel olarak verilmesi sınıftaki diğer öğrencilerle olan iletişimi de azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bakioğlu ve Çevik (2020) çalışmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci hakkında görüşlerini incelemiştir. 75 fen bilgisi öğretmenin yer aldığı çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler pandemi konusunda bilgilerinin kısıtlı olduğunu, öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını, uzaktan eğitimde birçok sorunla karşılaştıklarını ve fen bilgisi dersinde gerekli atölye ve laboratuvar çalışmalarını gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

Başköy ve Çil (2021) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 94 fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Veriler “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumlarının orta düzey olarak saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ilçede ve köyde görev yapan öğretmenlere göre daha iyi alt yapıya sahip olmalarından dolayı uzaktan eğitim tutumları daha yüksek bulunmuştur.

Balaman ve Tiryaki (2021) çalışmalarında uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 12 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarını yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde her öğrenciye ulaşamadığı, fırsat eşitsizliklerinin ortaya çıktığı, ölçme ve değerlendirilmenin eksik kaldığı ve verim alınamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2020) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 62 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme

formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda verilere bakıldığında öğretmenler uzaktan eğitimin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinden bahsetmişlerdir. Öğrenme ortamını zenginleştirilmesi, zamandan ve mekândan bağımsız ders yapılabilmesi ve teknolojinin her alanda kullanılabilmesinin olumlu yönleri olduğu belirtilmiştir. Olumsuz yönlerinin ise öğrenci-öğretmen iletişiminin kısıtlı olması, teknolojik alt yapının eksik olması, her öğrencinin derslere katılamaması ve sınıf düzeniyle ilgili problemlerin yaşanması olarak ifade edilmiştir.

Kocayigit ve Uşun (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 204 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitimin öğrenim imkânı bulunmayan öğrencilere fırsat sunması, zamandan mekandan bağımsız ders işlenebilmesi ve ekonomik olması olumlu yönleri olarak belirtilmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitimde en çok interneti kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının yüksek çıktığı saptanmıştır.

Arslan (2021) çalışmasında uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 263 ortaokulda çalışan öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin tutumlarının normal dağılım olduğu saptanmıştır. Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitime daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha verimsiz olduğunu belirtmişlerdir.

Yurtbakan ve Akyıldız (2020) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemiştir. 13 ilkokul öğrencisi velisi ve öğretmeni olmak üzere toplam 39 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğrenci ve veliler uzaktan eğitim sürecinin yeterli olduğunu belirtirken öğretmenler yüzeysel kaldığını ifade etmişlerdir. Okulda yüz yüze eğitimle daha iyi bir etkileşim sağlandığı ve öğrencilerin anında geri bildirim aldıkları için öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yenerer (2021) çalışmasında uzaktan eğitim uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada 448 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerine göre uzaktan eğitimde öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüğü, aktif iletişim kurmakta zorlandıkları, akran iletişimin etkili olduğu, uzaktan eğitim hazırlıklarının daha fazla zaman aldığı, etkililiği konusunda ve farklı öğretim stratejileri uygulama konusunda kararsız kaldıkları ve ders anlatma süresi konusunda sıkıntı yaşanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler örgün eğitimde katılımın daha fazla olduğunu ve TV de işlenen derslerin hızlı olduğunu ve yeterince örnek verilmediğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda örgün eğitim lehine veriler elde edilmiştir.

### **2.11.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Baek, Zhang ve Yun (2017) çalışmalarında Kore’de çalışan öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan 140 öğretmen yer almıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin tutumları daha olumlu bulunmuş ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre tutumlarının daha pozitif olduğu saptanmıştır.

Aguilera-Hermida (2020), çalışmasında üniversite öğrencilerinin acil çevrimiçi öğrenmeyi benimseme ve çevrimiçi eğitimi kullanma ve kabul etmeye yönelik algılarını araştırmıştır. Karma yöntemin benimsendiği araştırmanın örneklemini 270 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilere göre, tutum, motivasyon, öz yeterlilik ve teknoloji kullanım becerisinin öğrencilerin derslere bilişsel olarak katılımında ve okul performansında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler uzaktan eğitimden yüz yüze öğrenmeyi tercih etmişlerdir.

Mailizar, Abdulsalam ve Suci (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin internet üzerinden gerçekleştirilen eğitim hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 159 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin, ders müfredatının ve okul türünün internet üzerinden yapılan eğitimde olumsuzluklara sebep olduğu saptanmıştır.

Lestiyanawati ve Widyantoro (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin pandemi sürecindeki dersler konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada 50 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenler internetin ve teknolojik alt yapının yetersiz kaldığını, velilerin öğrencileri desteklemediklerini, öğretim kavramlarında kısıtlı kaldığını ve ekonomik nedenlerle her öğrencinin ulaşamadığını ifade etmişlerdir.

Mulenga ve Marbán (2020) çalışmalarında dijital öğrenmenin pandemi sürecinde gerçekleştirilen matematik eğitimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 102 ortaokulda görev yapan matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler dijital olarak öğrenmenin pandemi sürecinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Gao ve Zhang (2020) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda bazı öğretmenler süreci olumlu bulurken bazıları olumsuz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Olumsuzluk olarak derslere daha fazla hazırlanmak zorunda olmaları, teknolojik yeterliliklerinin az olması, her öğrenciye ulaşamama, yeterli alt yapıya sahip olmama ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşanması şeklinde ifade etmişlerdir.

Benito ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada 2637 öğrenci ve 379 öğretim görevlisinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın verilerine bakıldığında öğrenciler eşzamanlı eğitimi faydalı gördüklerini fakat yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını, uygulamalı derslerde zorluklar yaşandığını, derslerdeki esnekliğin olumlu olduğunu ve sürece kolay bir şekilde uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri ise eş zamanlı eğitimin faydalı olduğu ama yüz yüze eğitimin daha çok tercih edildiğini ve ileride de uzaktan eğitimden yararlanacaklarını ifade etmişlerdir.

Ewing ve Cooper (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada Avustralya'da yaşayan öğretmen, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 13 öğretmen, 15 öğrenci ve 12 veli oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında veliler uzaktan eğitimi faydalı olarak gördüklerini, öğrenciler uzaktan eğitimin daha ilgi çekici olduğunu öğretmenler ise öğretmen-öğrenci etkileşiminin çok kısıtlı kaldığını belirtmişlerdir.



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, karma desen kullanılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tutum ölçeği, nitel araştırma yöntemlerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın nicel bölümünde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, bir konu üzerinde mevcut olan görüşleri, ilgileri, becerileri ve tutumları belirlemeyi amaçlayan bir modeldir ve bu model kullanılarak birden fazla değişken arasındaki değişimin varlığı, yönü ve derecesi belirlenmektedir. (Büyüköztürk vd., 2008).

Tutum, psikolojide de ifade edildiği gibi karmaşık bir değişkendir fakat her ne kadar karmaşık olsa da ölçmek imkânsız değildir (Erkuş,2003). Bireylerin bir konuya dair görüşlerini ve düşüncelerini ortaya koymaya yarayan ölçme araçlarına tutum ölçeği denilmektedir. Tutum ölçekleri, ölçülmek istenen konu hakkındaki maddelerin birleşimidir (Karasar 1995; Tezbaşaran 1997; Kırcaali-İftar 1999). Bu çalışmada ölçülmek istenen tutum, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı geliştirdikleri tutumdur.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın nitel bölümünde, olgubilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, genellikle bireylerin deneyimlerinin bütünüdür (Edmonds ve Kennedy, 2017). Başka bir ifadeyle olgubilim, bireylerin deneyim ve yaşantılarını anlamlandırma şekillerini incelemek için kullanılan araştırma desenidir (Tekindal, 2021).

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, gerektiğinde kapalı gerektiğinde ise açık uçlu soruların yer aldığı bir form türüdür (Sarantakos,2005). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analiz süreçlerinin kolay olması, anketi dolduran kişilerin kendi düşüncelerini rahatça kâğıda aktarıyor olması bakımından avantajlıyken; açık uçlu soruları doldururken gereksiz zaman kaybı olması yönünden dezavantajlıdır (Büyüköztürk,2020). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılmasının sebebi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerini yapmaktır.

### 3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ/ÇALIŞMA GRUBU

Evren, bir araştırmanın sorularının cevap bulması için verilerin toplandığı, bazen canlı bazen de cansız varlıkların dâhil edildiği bir gruba denilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Örneklem, araştırma evreninden seçilen ve seçildiği evreni yeterli düzeyde temsil eden kümeye denilmektedir (Gurbetoğlu,2018). Bu araştırmanın örnekleminde ekonomik olması bakımından kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzurum ve Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı ilkokullarda görev yapan 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ilişkin özellikler ve dağılımı Tablo 1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		ÇG1		ÇG2	
		F	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	155	51,7	150	51,5
	Kadın	145	48,3	141	48,5
Hizmet Süresi Bakımından	1-5 yıl	65	21,7	64	22,0
	6-10 yıl	37	12,3	36	12,4
	11-15 yıl	46	15,3	45	15,5
	16-20 yıl	50	16,7	47	16,2
	21-25 yıl	38	12,7	36	12,4
	26 yıl ve üstü	64	21,3	63	21,6
Görev Yeri Bakımından	Erzurum	148	49,3	145	49,8
	Kırşehir	152	50,7	146	50,2
Yerleşim Tipi Bakımından	Kırsal	80	26,7	80	27,5
	Kentsel	220	73,3	211	72,5
Okuttuğu Sınıf Düzeyi Bakımından	1. Sınıf	52	17,3	50	17,2
	2. Sınıf	66	22,0	66	22,7
	3. Sınıf	106	35,3	102	35,1
	4. Sınıf	76	25,3	73	25,1
Sınıf Mevcudu Bakımından	1-20	95	31,7	91	31,3
	21-30	92	30,7	91	31,3
	31 ve üstü	113	37,7	109	37,5
Eğitim Alma Durumu Bakımından	Evet	131	43,7	128	44,0
	Hayır	169	56,3	163	56,0
	Toplam	300	100	291	100

ÇG1: Uygulamaya ilişkin veri sayısı; ÇG2: Veri temizleme sonrası kalan veri sayısı

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya 300 sınıf öğretmeni katılım gösterse de değişken analizine 291 öğretmen ile devam edilmiştir. 291 öğretmenin 150'si (%51,5)erkek iken 141'i (%48,5) kadındır. Hizmet süresine göre incelendiğinde 1-5 yıl arası hizmeti olan 64 (%22); 6-10 yıl arası hizmeti olan 36 (%12,4); 11-15 yıl arası hizmeti olan 45 (%15,5); 16-

20 yıl arası hizmeti olan 47 (%16,2);21-25 yıl arası hizmeti olan 36 (%12,4); 26 yıl ve üstü hizmeti olan 63 (%21,6) sınıf öğretmeninin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yerine göre incelendiğinde, Erzurum’da görev yapan 145 (%49,8); Kırşehir’de görev yapan ise 146 (%50,2) sınıf öğretmeninin olduğu belirlenmiştir. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 80 (%27,5) iken, kentte görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 211 (%72,5) dir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyleri incelendiğinde 50 (%17,2) öğretmenin 1. Sınıfta; 66 (%22,7) öğretmenin 2. Sınıfta; 102 (%35,1) öğretmenin 3. Sınıfta; 73 (%25,1) öğretmenin ise 4. Sınıfta görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı sınıfların mevcudu incelendiğinde 91 (%31,3) öğretmenin sınıfında 1-20 arası; 91 (%31,3) öğretmenin sınıfında 21-30 arası; 109 (%37,5) öğretmenin sınıfında 31 ve üstü öğrencinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde 128 (%44) öğretmenin eğitim aldığı; 163 (%56) öğretmenin ise eğitim almadığı belirlenmiştir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARACI**

Araştırmada nicel verilerinin toplanmasında sınıf öğretmenlerinden uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için 14 maddeden oluşan “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”, nitel verilerin toplanması için uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için 12 maddeden oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin kullanılması için gerekli izinler alınmış olup ilgili izin ekler bölümünde mevcuttur.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin uzak eğitime ilişkin tutum düzeylerini değiştirebileceği düşünülen cinsiyet, hizmet yılı, görev yaptığı il, yaşadığı yer, sınıf mevcudu, uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumlarını belirlemek için kişisel bilgi formunda bu özelliklere yer verilmiştir.

#### **3.3.2 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği**

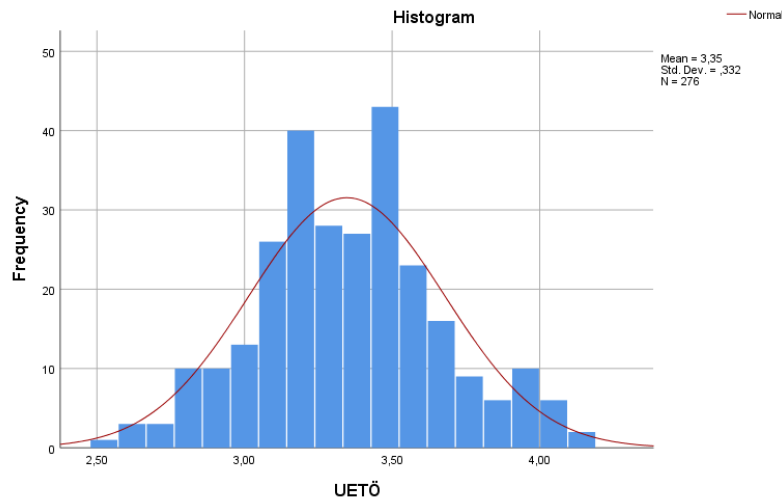
Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinden uzak eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için Ağır (2007) tarafından geliştirilen uzaktan eğitim tutum ölçeği kullanılmıştır. Ağır tarafından geliştirilen bu ölçeğin süreci aşağıda verilmiştir.

Taslak formu 43 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri davranışsal, bilişsel ve duyuşsal öğeler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için iki uzmandan görüş alınmış ve kapsam geçerliliği konusunda herhangi bir sorun olmadığı belirtilmiştir. Uzmanlar içerik açısından madde değişikliğine gerek olmadığı konusunda

hemfikir olmuştur. Ölçeğin, yapı geçerliği için 200 ilköğretim öğretmenine uygulama yapılmış ve faktör analizi, madde toplam korelasyonları ve madde ayırıcık özellikleri ile araştırılmıştır. Faktör analizi sonucunda 12 maddenin faktör yük değeri, 30'un altında olduğu için; 10 madde ise birden fazla faktöre girdiği için ölçekten çıkarılmış ve kalan 21 madde üzerinden analiz süreci devam ettirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 21 maddelik nihai ölçekte altı faktörün olduğu belirlense de uzman görüşleri sonucunda 14 maddelik "Uzaktan Eğitimin Avantajları" ve 7 maddelik "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" şeklinde iki faktörlü yapıya karar verilmiştir. Ölçeğin uzaktan eğitimin sınırlılıkları faktörüne ilişkin yedi maddenin ters madde olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin madde-test korelasyonları ,30-,50 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç geçerliği için madde ayırt edicilik özellikleri %27 üst %27 alt grup üzerinden incelenmiş ve her maddenin istenilen düzeyde ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ölçeğin eş değer yarılar güvenilirliğinin hesaplanmasında Spearman Brown formülü kullanılmış ve testin tamamı için açıklanan korelasyon katsayısının, 799 olduğu görülmüştür. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve, 835 olarak belirlenmiştir.Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışmada, 355 ilköğretim öğretmeni üzerinden ölçeğin ilk doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin yapı geçerliği araştırılmıştır. Analiz sonucunda t değerleri  $t > 2,54$  olarak bulunmuş ve ölçek modelindeki yolların ve faktör yapısının ,01 düzeyinde anlamlı olduğu: bütün faktör yüklerinin ve hatta varyanslarının anlamlı bir şekilde sıfırdan farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri grubu ile model arasındaki uyum indekslerinin de istenilen aralıklarda olduğu görülmüş ve bu çalışma için ölçeğinin faktörleri doğrulanmıştır. 5'li Likert tipindeki bu ölçek "Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ağır (2007) tarafından yapılan bu çalışmada ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 iken en düşük puan 21 olarak belirtilmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences 25) programına aktarılmış ve veri temizleme süreci başlamıştır. Veri temizleme amacıyla öncelikle her bir madde için z puanlar hesaplanmış ve +4 değerinden büyük veya -4 değerinden küçük (Mertler ve Vannatta, 2005) z puana sahip veriler analiz sürecinden çıkarılmıştır. Bu durumda, M10 ve M15 için birer veri, M4 için yedi veri, M11 için iki veri, M13 için ise dört veri analiz sürecinden çıkarılmıştır. Elde edilen 285 veri üzerinden uç değerler incelenmiş ve kalan 276 veri ile normallik sürecine devam edilmiştir. Bu süreçte ölçeğin toplam puanı yerine ortalama puanı üzerinden analizler ve yorumlama süreci yürütülmüştür. Bunun nedeni ise, bu tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının

ölçeğin geneli ve faktörleri açısından incelenmesidir. Yorumlama sürecinde gerek kolaylık olması gerekse ölçeğin geneli ve faktörleri arasında tutarlılık olması adına ortalama puan üzerinden yorumlama yapılmasının daha uygun olduğu belirtilmektedir (Kuzu, 2021). Bu bağlamda, bu tez araştırmasında ölçme aracından ve faktörlerden alınabilecek en düşük ortalama puan 1 iken, en yüksek ortalama puan 5 olduğuna göre alınan ortalama puana göre  $1 \leq \text{puan} < 1,80$ : Çok düşük,  $1,80 \leq \text{puan} < 2,60$ : Düşük,  $2,60 \leq \text{puan} < 3,40$ : Orta,  $3,40 \leq \text{puan} < 4,20$ : Yüksek,  $4,20 \leq \text{puan} < 5$ : Çok yüksek uzaktan eğitime yönelik tutuma düzeyine karşılık gelmektedir (Kuzu, 2021). Örneğin ölçeğin genelinden, “Uzaktan Eğitimin Avantajları” ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” faktörlerinden 29’ar puan alan bir adayın uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Puan üzerinden yorumlamada karışıklık olabileceğinden ortalama puan üzerinden yorumlamaya gidilirse 29’ar puan alan bir adayın beş üzerinden ortalama puanları sırasıyla 1,38 (29/21); 2,07 (29/14) ve 4,14 (29/7) olarak hesaplanmaktadır. Bu değerlere göre ise adayın uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinin ölçeğin geneli açısından çok düşük, uzaktan eğitimin avantajları boyutu açısından düşük; uzaktan eğitimin sınırlılıkları boyutu açısından ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle ortalama puan üzerinden normallik analizi sürecine devam edilmiş ve ortalama puan üzerinden betimsel yöntemler ile ölçeğe ait dağılımın normalliği incelenmiştir. Dağılıma ait aritmetik ortalama, mod, medyan gibi istatistiksel değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 değerleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Dağılımın normal dağılımdan manidar düzeyde farklılaşmıyor olması için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması yeterli görülmektedir (Field, 2009). Ayrıca histogram eğrisi, kutu ve Q-Q grafikleri yardımıyla da verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.



Şekil 3. 276 veriye ilişkin histogram eğrisi

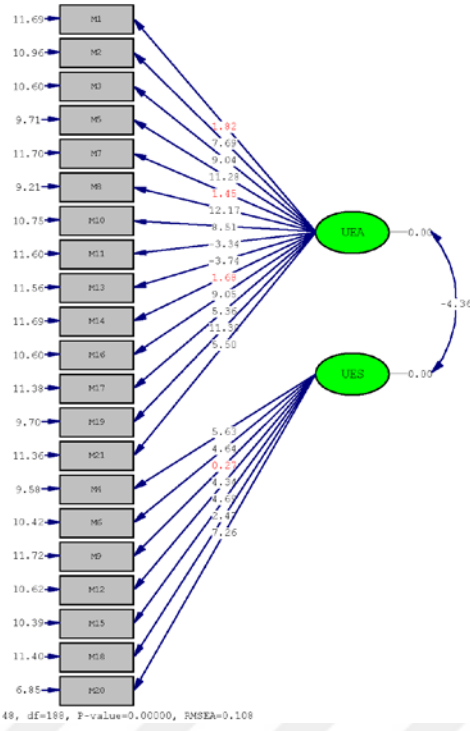
Kolmogorov-Simirnov testi sonuçları incelendiğinde ise  $p < ,05$  olduğu görülmüş ve normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir. Ancak, dağılımın normalliği için Kolmogorov-Simirnov testi sonuçları yanı sıra betimsel ve grafiksel yöntemlerin de değerlendirilmesi gerektiği önerildiğinden (Abbott, 2011; Gnanadesikan, 1997; Hair ve diğeleri, 2010; McKillup, 2012; Stevens, 2009; Thode, 2002) bu çalışmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” için verilerin dağılımının normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3).

*Tablo 3. 276 veriye ilişkin betimsel istatistik sonuçları*

	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min	Maks	Kolmogorov Simirnov
UETÖ	3,19	3,33	3,34	,332	,174	-,237	2,52	4,19	,007
UEA	3,14	3,00	3,04	,405	,312	,233	2,00	4,14	,000
UES	4,14	3,92	3,94	,410	-,302	-,158	2,71	4,86	,000

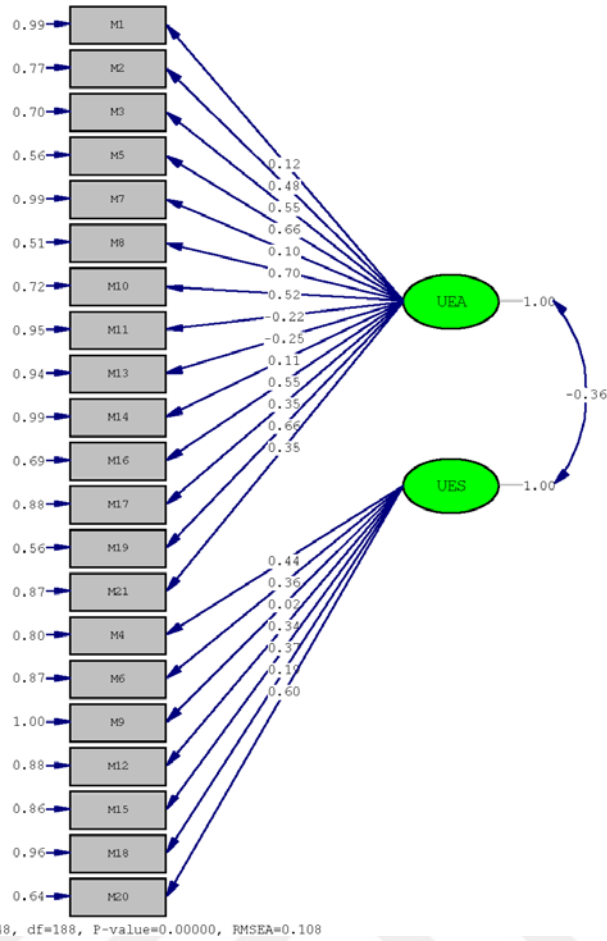
UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Normallik varsayımının sağlanmasının ardından ölçeğin iki faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla LISREL 8.80 (Linear Structural Relations 8.80) paket programı kullanılarak 276 veri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktörlere yönelik yapılan DFA süreci sonunda öncelikle bütün maddelere ilişkin t değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olması; faktör yüklerinin ,30'dan aşağı ve standart çözümlere ait hata varyans değerlerinin ise ,90 dan yukarı olmaması beklenmektedir. Ancak yapılan analizler sonucunda üç maddenin (M1, M7, M9, M14) t değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. 276 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan DFA sonucuna ait t değerleri yol diyagramı

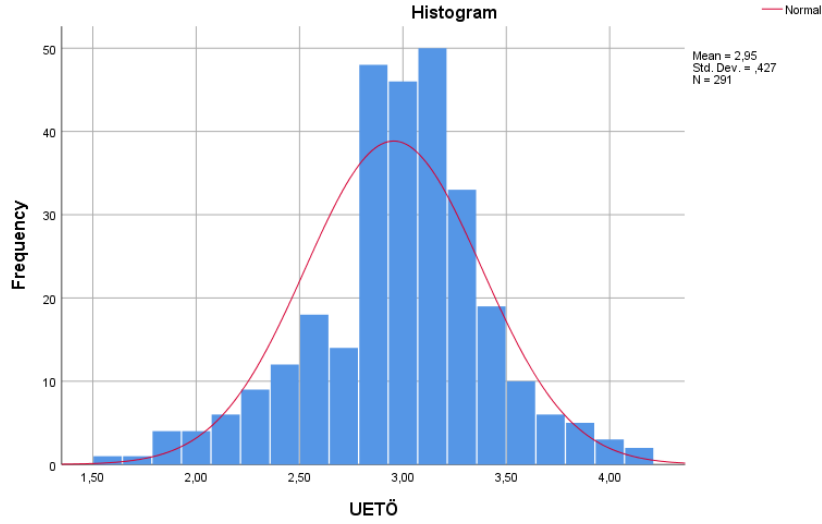
Ayrıca, ölçekte yer alan yedi maddenin (M1, M7, M9, M11, M13, M14, M18) faktör yüklerinin ,30'dan aşağı ve standart çözümlere ait hata varyans değerlerinin de ,90'dan yukarı olduğu görülmüştür (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. 276 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan DFA sonucuna ait standart katsayılar yol diyagramı

Bu tez araştırmasında ilgili yedi maddenin ölçeğin iki faktörlü yapısına hizmet etmediği belirlenmiş ve ölçekten çıkarılıp analiz sürecine baştan başlanmıştır. Bu bağlamda 300 veri üzerinden 14 madde ile analiz süreci tekrar yürütülmüştür. Öncelikle veri temizleme amacıyla 14 madde üzerinden her bir madde için z puanlar hesaplanmış ve +4 değerinden büyük veya -4 değerinden küçük (Mertler ve Vannatta, 2005) z puana sahip veriler analiz sürecinden çıkarılmıştır. Bu durumda, M10 ve M15 için birer veri, M4 için ise yedi veri analiz sürecinden çıkarılmış ve 291 veri üzerinden normallik sürecine devam edilmiştir. Ortalama puan üzerinden betimsel yöntemler ile ölçeğe ait dağılımın normalliği incelenmiştir. Dağılıma ait aritmetik ortalama, mod, medyan gibi istatistiksel değerlerin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Histogram eğrisi, kutu ve Q-Q grafikleri yardımıyla da verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.





Şekil 6. 291 veriye ilişkin histogram eğrisi

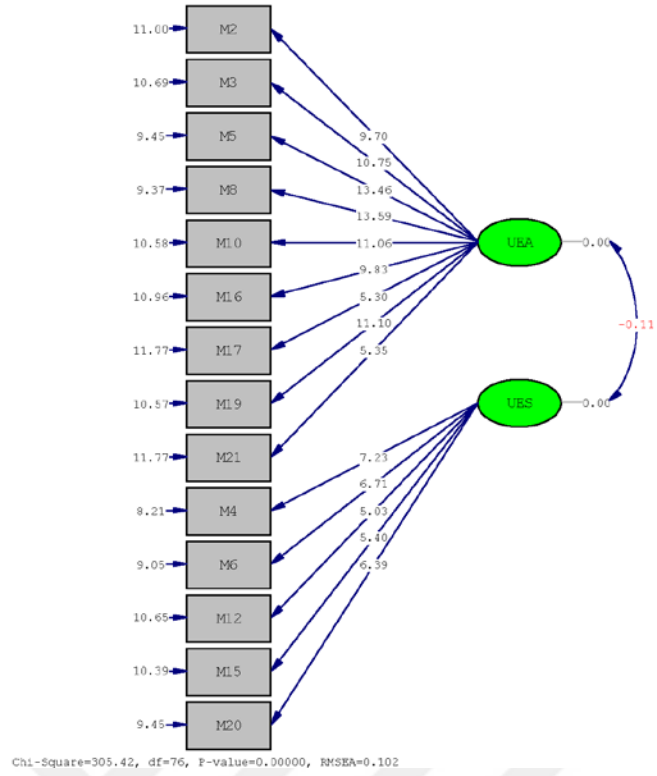
Öte yandan, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelendiğinde ise  $p < ,05$  olduğu görüldüğü de betimsel ve grafiksel yöntemler birlikte değerlendirildiğinde dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. 291 veriye ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min	Maks	Kolmogorov Simirnov
UETÖ	3,07	3,00	2,95	,426	-,374	,877	1,57	4,07	,000
UEA	3,56	3,55	3,52	,565	-,429	1,552	1,33	5,00	,000
UES	1,80	1,80	1,93	,488	,435	,275	1,00	3,60	,000

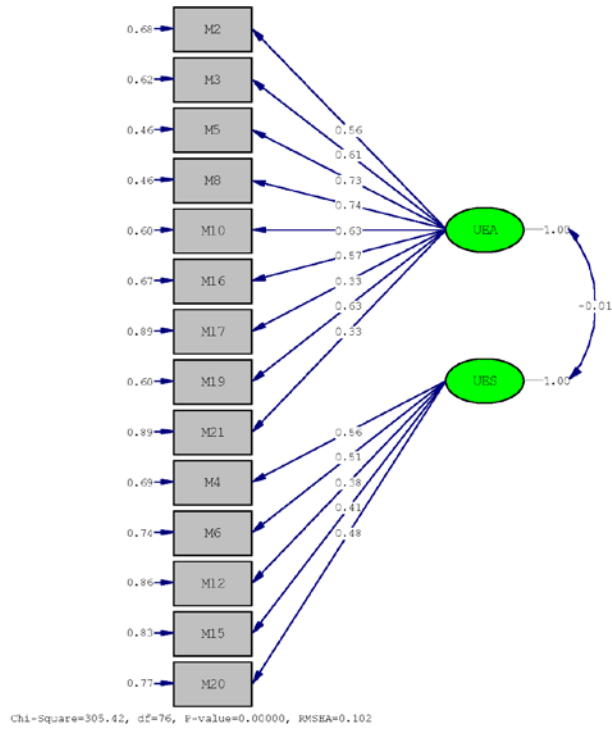
UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Normallik varsayımının sağlanmasının ardından 14 maddelik ölçeğin iki faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla LISREL 8.80 (Linear Structural Relations 8.80) paket programı kullanılarak 291 veri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktörlere yönelik DFA süreci sonunda öncelikle bütün maddelere ilişkin t değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (bkz. Şekil 7).



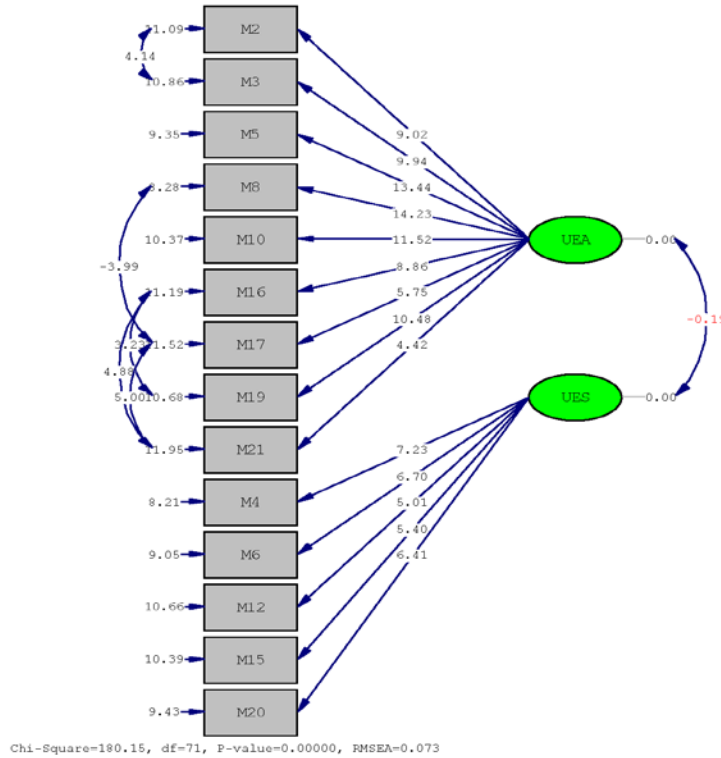
Şekil 7. 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon öncesi DFA sonucuna ait t değerleri yol diyagramı

Ayrıca, faktör yüklerinin ,30'dan aşağı ve standart çözümlere ait hata varyans değerlerinin ise ,90'dan yukarı olmadığı görülmüştür (bkz. Şekil 8).

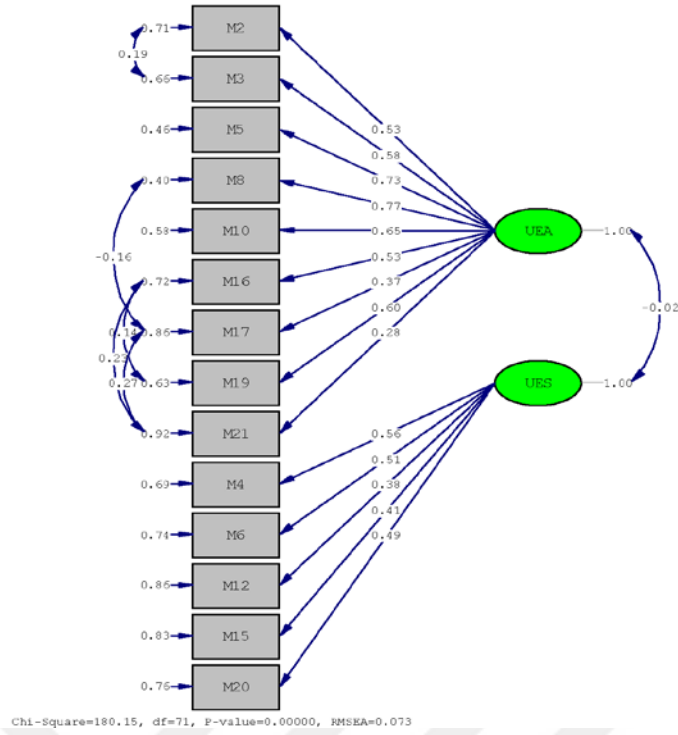


Şekil 8 . 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon öncesi DFA sonucuna ait standart katsayılar yol diyagramı

Analiz sonucunda elde edilen  $\chi^2/df$  değerinin 2, 3 veya 5'in altında olması gerektiği vurgulanmıştır (Bollen, 1989). RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri ise .05 in altında olduğunda mükemmel; ,05 ile ,08 arasında olduğunda ise kabul edilebilir veri uyumuna işaret etmektedir (Browne & Cudeck, 1993). SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerinin ise ,10'un altında olması istenmektedir (Kline, 2005) Ayrıca CFI (Comparative Fit Index) değerinin ,90 üzerinde olması önerilmektedir (Hu & Bentler, 1999). Faktörlere yönelik yapılan DFA sonucunda  $\chi^2/df=4,01$ , RMSEA=,10 ve S-RMR=,10 değerlerinin istenilen aralığa düştüğü; CFI= ,87 değerinin ise istenilen aralığa düşmediği görülmüştür. Diğer indekslerin ise kullanılmasına ve rapor edilmesine gerek yoktur (Brown, 2006; Kline, 2005). Bu bağlamda, iyileştirmeye yönelik modifikasyon önerileri incelenmiş ve aynı faktör içinde yer alan uygun modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda faktörlere yönelik elde edilen DFA sonuçlarına ait t değerleri ve standart katsayılar yol diyagramı sırasıyla Şekil 9 ve Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 9. 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon sonrası DFA sonucuna ait t değerleri yol diyagramı



Şekil 10. 291 veriye ilişkin UETÖ için faktörlere yönelik yapılan modifikasyon sonrası DFA sonucuna ait standart katkıları yol diyagramı

Şekil 7 ve Şekil 8 incelendiğinde modifikasyon sonrası DFA sonucunda uyum indekslerinin (RMSEA=,073; S-RMR=,09; CFI= ,93;  $\chi^2/df = 2,53$ ) istenilen aralığa düştüğü görülmüştür. Yapılan DFA süreci sonunda UETÖ ölçeğinin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Faktörlere ilişkin modifikasyon öncesi ve sonrası uyum indeksleri Tablo 5’te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 5. 291 veriye ilişkin UETÖ için modifikasyon öncesi ve sonrası DFA sonuçları

	UETÖ					
	Uyum Aralığı		Uyum İndeksleri		Sonuç	
	MU	KEU	MÖ	MS	MÖ	MS
$\chi^2/df$	$\leq 3$	3-5	4,01	2,53	KEU	MU
RMSEA	$\leq ,05$	,05-,10	,10	,73	KEU	KEU
S-RMR	$\leq ,05$	,05-,10	,10	,09	KEU	KEU
CFI	$\geq ,95$	,90-,95	,87	,93	-	KEU

MU: Mükemmel uyum; KEU: Kabul edilebilir uyum

Öte yandan 291 veriden elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise UETÖ için ,745 iken ölçeğin faktörleri için sırasıyla ,796 ve ,533 olarak bulunmuştur. Bu değerler ,50’den yüksek olduğu için (Sumintono ve Widhiarso, 2015; Yockey, 2016) güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 6. UETÖ ve faktörlerine ilişkin güvenirlik sonuçları

Cronbach Alfa ( $\alpha$ )	UETÖ	UEA	UES
		,745	,796

UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin bu düzeylerinin iki kategorili değişkenlere göre (örn., cinsiyet, görev yeri, yerleşim tipi, eğitim alma) farklılaşıp farklılaşmadığı, 0,05 anlamlılık düzeyinde bağımsız gruplar için t-testi ile araştırılmıştır. Bu süreçte Levene testi ile varyansların eşitliğinin sağlanıp ( $p > 0,05$ ) sağlanmadığı ( $p < 0,05$ ) incelenmiş ve yorumlama sürecinde bu sonuçlar dikkate alınmıştır (Kuzu, 2022). Öğrencilerin bu düzeylerinin üç ve üstü kategorili değişkenlere göre (örn., hizmet süresi, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu) farklılaşıp farklılaşmadığı ise ANOVA testi ile incelenmiştir. Bu süreçte istatistiksel açıdan anlamlı çıkan sonuçlarda hangi değişkenler arasında farklılaşmanın olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Levene testi ile varyansların homojenliğinin sağlandığı ( $p > 0,05$ ) durumlarda Tukey HSD; sağlanmadığı ( $p < 0,05$ ) durumlarda ise Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniklerinden yararlanılmıştır (Kuzu, 2022).

### 3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanan açık uçlu 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Görüşme formunun geliştirilmesinde 15 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu belirlenmiş, 2 alan uzmanının görüşleri alınarak 12 soruya düşürülmüş, Türkçe dil uzmanından da yararlanılarak onun teklifleri doğrultusunda bazı düzeltmeler yapılmış ve görüşme formunun pilot uygulaması 10 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş ve bunun sonucunda görüşme formuna son şekil verilerek görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlere ait kodlamalar K.1, K2, ....., K300 şeklinde oluşturulmuş ve bulgular kısmında bu şekilde verilmiştir. Görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış sorular Ek 5'te yer almaktadır.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizlerinde, kullanılan tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin madde sayısı 21 iken 14 madde olacak şekilde revize edilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde değişkenlerin normallik testi yapılmış olup, normal dağılım gösteren bağımsız iki örneklem grubuna ilişkin ortalamalar arası farkı belirlemek için t testi, ikiden fazla

arasındaki farkı belirlemek için Anova testi kullanılmıştır. Analizlerde SPSS 25.0 paket programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi. 05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin aynı başlık altında toplanarak okuyucunun zihninde anlamlı bir yorumlama süreci oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analiziyle elde edilen verilerin yüzdeleri alınarak değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara yazılı olarak verdikleri cevaplardan benzer olanları gruplanmış, oluşturulan gruplara cevap veren öğretmen sayıları belirlenmiştir. Elde edilen bu cevaplar yorumlanarak sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için; araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanarak, bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, katılımcı görüşlerinin sınıflandırıldığı kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı hazırlanan kodlar ve kodlara ilişkin kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı frekansları belirlenerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$ ] kullanılarak belirlenmiştir. İki kodlama arasındaki ortalama güvenilirlik %94 olarak sağlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve pandemi döneminde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesine dair kullanılan ölçeklerin önce nitel sonuçlarına daha sonra ise nicel sonuçlarına yer verilmiştir. Nitel sonuçlar incelenirken her bir soruya verilen cevaplar için temalar belirlenmiş ve yüzdeleri alınmıştır.

#### 4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılarak sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca, bu düzeylerin sınıf öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yerlerine, yerleşim tiplerine, sınıf düzeylerine, sınıf mevcuduna ve uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılaşmanın olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanmıştır.

##### 4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bu tez araştırmasında ölçme aracından ve faktörlerden alınabilecek en düşük ortalama puan 1 iken, en yüksek ortalama puan 5 olduğuna göre alınan ortalama puana göre  $1 \leq \text{puan} < 1,80$ : Çok düşük,  $1,80 \leq \text{puan} < 2,60$ : Düşük,  $2,60 \leq \text{puan} < 3,40$ : Orta,  $3,40 \leq \text{puan} < 4,20$ : Yüksek,  $4,20 \leq \text{puan} < 5$ : Çok yüksek uzaktan eğitime yönelik tutuma düzeyine karşılık gelmektedir. Betimsel istatistikler sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ( $\bar{X}_{\text{UETÖ}} = 3,07$ )

orta düzeyde bulunmuştur. Faktörler açısından incelendiğinde ise uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutum düzeylerinin ( $\bar{X}_{\text{UEA}} = 3,56$ ) orta düzeyde olduğu görülürken; uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin tutum düzeylerinin ( $\bar{X}_{\text{UES}} = 1,80$ ) ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 4).

##### 4.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi yardımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
UETÖ	Erkek	150	2,92	,41	-1,60	,11
	Kadın	141	3,00	,44		
UEA	Erkek	150	3,49	,54	-1,21	,23
	Kadın	141	3,57	,59		
UES	Erkek	150	1,89	,48	-1,39	,17
	Kadın	141	1,97	,49		

\* p<,05; UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında gerek ölçeğin geneli gerekse uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları faktörleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>,05). İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına karşın ölçeğin geneli açısından ortalama puanlar incelendiğinde, erkek ve kadın adayların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}_{\text{erkek}} = 1,89$ ;  $\bar{X}_{\text{kadın}} = 1,97$ ).

#### 4.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet süresine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ANOVA testi yardımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet süresine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları

	Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
UETÖ	1: 1-5 yıl	64	3,07	,42	3,27	,01*	1>6
	2: 6-10 yıl	36	2,99	,34			
	3: 11-15 yıl	45	2,98	,41			
	4: 16-20 yıl	47	2,92	,44			
	5: 21-25 yıl	36	3,02	,43			
	6: 26 yıl ve üstü	63	2,79	,43			
UEA	1: 1-5 yıl	64	3,70	,54	4,00	,00*	1>6 2>6
	2: 6-10 yıl	36	3,65	,47			
	3: 11-15 yıl	45	3,56	,52			
	4: 16-20 yıl	47	3,43	,56			
	5: 21-25 yıl	36	3,55	,48			
	6: 26 yıl ve üstü	63	3,31	,65			
UES	1: 1-5 yıl	64	1,94	,45	1,43	,22	-
	2: 6-10 yıl	36	1,80	,45			
	3: 11-15 yıl	45	1,95	,60			
	4: 16-20 yıl	47	2,00	,44			
	5: 21-25 yıl	36	2,05	,58			
	6: 26 yıl ve üstü	63	1,86	,42			

\* p<,05; UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları



Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile hizmet süreleri arasında gerek ölçeğin geneli gerekse uzaktan eğitimin avantajları faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Bu farklılaşmanın hangi hizmet süreleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneli için 1-5 yılları arasında hizmet süresine sahip öğretmenleri ile 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. 1-5 yılları arasında hizmet süresine sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerine oranla istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu görülmüştür ( $\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 3,07$ ;  $\bar{X}_{26 \text{ yıl ve üstü}} = 2,79$ ). Uzaktan eğitimin avantajları faktörü

açısından incelendiğinde 1-5 ve 6-10 yılları arasında hizmet süresine sahip öğretmenleri ile 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, uzaktan eğitimin avantajları açısından gerek 1-5 gerekse 6-10 yılları arasında hizmet süresine sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerine oranla istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu görülmüştür ( $\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 3,70$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 3,65$ ;  $\bar{X}_{26 \text{ yıl ve üstü}} = 3,31$ ). Öte yandan ölçeğin geneli

açısından ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hizmet süreleri fark etmeksizin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir

( $\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 3,07$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 2,99$ ;  $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 2,98$ ;  $\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 2,92$ ;  $\bar{X}_{21-25 \text{ yıl}} = 3,02$ ;  $\bar{X}_{26 \text{ yıl ve üstü}} = 3,31$ )

#### ***4.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular***

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının görev yerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi yardımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının görev yerine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Görev yeri	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
UETÖ	Erzurum	145	3,02	,38	2,85	,01*
	Kırşehir	146	2,88	,45		
UEA	Erzurum	145	3,64	,48	3,60	,00*
	Kırşehir	146	3,40	,61		
UES	Erzurum	145	1,91	,45	-46	,64
	Kırşehir	146	1,94	,52		

\* p<,05; UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile görev yerleri arasında ölçeğin geneli ve uzaktan eğitimin avantajları faktörü açısından Kırşehir’de görev yapan öğretmenlere göre Erzurum’da yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<,05). Bu bağlamda, gerek ölçeğin geneli ( $\bar{X}_{\text{Erzurum}} = 3,02$ ;  $\bar{X}_{\text{Kırşehir}} = 2,88$ ) gerekse uzaktan eğitimin avantajları faktörü ( $\bar{X}_{\text{Erzurum}} = 3,64$ ;  $\bar{X}_{\text{Kırşehir}} = 3,40$ ) açısından Erzurum’da görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, Kırşehir’de görev yapan sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan ölçeğin geneli açısından ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı il fark etmeksizin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}_{\text{Erzurum}} = 3,02$ ;  $\bar{X}_{\text{Kırşehir}} = 2,88$ ).

#### 4.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Yerleşim Tipine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yerleşim tipine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi yardımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10’de sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yerleşim tipine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Yerleşim tipi	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
UETÖ	Kırsal	80	3,05	,37	2,54	,01*
	Kentsel	211	2,91	,43		
UEA	Kırsal	80	3,96	,50	3,24	,00*
	Kentsel	211	3,45	,57		
UES	Kırsal	80	1,90	,42	-49	,62
	Kentsel	211	1,93	,51		

\* p<,05; UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile yerleşim tipleri arasında ölçeğin geneli ve uzaktan eğitimin avantajları faktörü açısından kırsalda yaşayan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Bu bağlamda, gerek ölçeğin geneli ( $\bar{X}_{\text{Kırsal}} = 3,05$ ;  $\bar{X}_{\text{Kentsel}} = 2,91$ ) gerekse uzaktan eğitimin avantajları faktörü ( $\bar{X}_{\text{Kırsal}} = 3,96$ ;  $\bar{X}_{\text{Kentsel}} = 3,45$ ) açısından kırsalda yaşayan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, kentlerde yaşayan sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan ölçeğin geneli açısından ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı yer fark etmeksizin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}_{\text{Kırsal}} = 3,05$ ;  $\bar{X}_{\text{Kentsel}} = 2,91$ ).

#### 4.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının görev yaptıkları sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ANOVA testi yardımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları

	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
UETÖ	1: 1.sınıf	50	2,92	,43	,22	,89	-
	2: 2.sınıf	66	2,98	,45			
	3: 3.sınıf	102	2,96	,38			
	4: 4.sınıf	73	2,94	,47			
UEA	1: 1.sınıf	50	3,54	,57	1,39	,25	-
	2: 2.sınıf	66	3,54	,57			
	3: 3.sınıf	102	3,58	,48			
	4: 4.sınıf	73	3,41	,65			
UES	1: 1.sınıf	50	1,81	,43	4,96	,00*	1<4
	2: 2.sınıf	66	1,97	,51			3<4
	3: 3.sınıf	102	1,85	,42			
	4: 4.sınıf	73	2,09	,56			

\*  $p < ,05$ ; UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile görev yaptıkları sınıf düzeyleri arasında ölçeğin uzaktan eğitimin sınırlılıkları açısından faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Bu farklılaşmanın hangi hizmet süreleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma

tekniki kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 1. sınıfta ve 3. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri ile 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları açısından 1. ve 3. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerine oranla istatistiksel açıdan daha düşük olduğu görülmüştür ( $\bar{X}_{1.Sınıf} = 1,81$ ;  $\bar{X}_{3.Sınıf} = 1,85$ ;  $\bar{X}_{4.Sınıf} = 2,09$ ). Öte yandan ölçeğin geneli açısından ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyleri fark etmeksizin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}_{1.Sınıf} = 2,92$ ;  $\bar{X}_{2.Sınıf} = 2,98$ ;  $\bar{X}_{3.Sınıf} = 2,96$ ;  $\bar{X}_{4.Sınıf} = 2,94$ ).

#### 4.1.7 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okuttukları sınıfın mevcuduna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ANOVA testi yardımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları

	Sınıf mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
UETÖ	1: 1-20	91	3,08	,46	7,99	,00*	1>3
	2: 21-30	91	2,95	,44			
	3: 31 ve üstü	109	2,85	,35			
UEA	1: 1-20	91	3,69	,64	7,54	,00*	1>3
	2: 21-30	91	3,51	,57			
	3: 31 ve üstü	109	3,39	,45			
UES	1: 1-20	91	1,98	,56	1,47	,23	-
	2: 21-30	91	1,95	,51			
	3: 31 ve üstü	109	1,87	,40			

\* p<,05; UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okuttukları sınıfların mevcudu arasında ölçeğin geneli ve uzaktan eğitimin avantajları faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<,05). Bu farklılaşmanın hangi sınıf mevcutları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda gerek ölçeğin geneli gerekse uzaktan eğitimin avantajları faktörü açısından görev yaptığı sınıfın mevcudu 1-20 arasında olan sınıf öğretmenleri ile görev yaptığı sınıfın mevcudu 31 ve üstü olan sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre

ölçeğin geneli ( $\bar{X}_{1-20} = 3,08$ ;  $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}} = 2,85$ )ve uzaktan eğitimin avantajları faktörü ( $\bar{X}_{1-20} = 3,69$ ;  $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}} = 3,39$ ) açısından sınıflarının mevcudu 1-20 arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf mevcudu 31 ve üstü olan sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan ölçeğin geneli açısından ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflarının mevcudu fark etmeksizin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}_{1-20} = 3,08$ ;  $\bar{X}_{21-30} = 2,95$ ;  $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}} = 2,85$ ).

#### 4.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının uzaktan eğitime ilişkin eğitim alma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi yardımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim alma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
UETÖ	Evet	128	3,05	,42	3,54	,00*
	Hayır	163	2,87	,41		
UEA	Evet	128	3,66	,58	3,86	,00*
	Hayır	163	3,41	,52		
UES	Evet	128	1,95	,47	,64	,51
	Hayır	163	1,91	,50		

\* p<,05; UETÖ: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği; UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları; UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile eğitim alma durumları arasında ölçeğin geneli ve uzaktan eğitimin avantajları faktörü açısından eğitim alan sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<,05). Bu bağlamda, gerek ölçeğin geneli ( $\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,05$ ;  $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 2,87$ ) gerekse uzaktan

eğitimin avantajları faktörü ( $\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,66$ ;  $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,41$ ) açısından eğitim alan sınıf

öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, eğitim almayanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan ölçeğin geneli açısından ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin eğitim alma durumları fark etmeksizin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir

$$(\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,05; \bar{X}_{\text{Hayır}} = 2,87).$$

## 4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

### 4.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimi Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Verimliliğine Yönelik Değerlendirmeleri

	Kategoriler	n	%
Uzaktan Eğitime	Verimsiz buluyorum	265	88,3
Yönelik Değerlendirme	Verimli buluyorum	35	11,7
<b>Toplam</b>		<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi kıyaslamalarını gösteren Tablo 14 incelendiğinde %88,3'ünün (265) yüz yüze eğitimi daha verimli bulduğu, %11,7'sinin (35) uzaktan eğitimi daha verimli bulduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi verimli ve verimsiz buluyorum görüşüne yönelik bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K1 “Uzaktan eğitim her yönden yüz yüze eğitime göre daha verimsiz geçiyor.”

K6 “Zaman, mekân farkı olmadan her zaman ulaşılabilir olması güzel fakat ülkemiz şartlarında her kesimin maddi olanakları eşit olmadığı için eğitim konusunda özellikle kırsal kesim dezavantajlı konuma düştü bu yüzden ülkenin her noktasında ekonomik şartlar eşitlenmediği sürece uzaktan eğitimi verimli bulmuyorum.”

K15 “Uzaktan eğitimle öğrenciler yüz yüze eğitime göre pasifleşmektedir, verimli bulmuyorum.”

K16 “Yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime göre daha etkili görüyorum çünkü anında müdahale etme fırsatımız var bu yüzden uzaktan eğitimi verimli bulmuyorum.”

K17 “Yüz yüze eğitim öğrenmede daha etkilidir. Uzaktan eğitim sadece destekleyici olabilir. Bundan dolayı uzaktan eğitimi verimli bulmuyorum.”

K22 “Eğitim sosyal bir süreç olduğu için sanal ortamlar bazen yetersiz kalıyor. Bu yüzden yüz yüze eğitim uzaktan eğitime göre daha avantajlıdır.”

K57 “Uzaktan eğitim ancak belli bir yaşın üzerindeki kişilerin kendi inisiyatifi ile ders almak istediği zamanlarda faydalı olur. Bu yüzden yüz yüze eğitimi daha verimli

*buluyorum.”*

K77 “Öğrencilerime canlı derslere neden girmediklerini sorduğumda ailelerin çocukları çalışmaya ya da diğer işe yönlendirdiklerini gördüm. Yüz yüze eğitimin değerini bir kez daha anlamış oldum. Bu sebeple uzaktan eğitimi verimli bulmuyorum.”

K127 “Öğrenciler bireysel öğrenmelerini tam olarak gerçekleştirmedikçe uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin her zaman gerisinde kalacaktır.”

K144 “Küçük yaş grubu öğrencileri için aynı fiziki ortam paylaşılmadığı için öğrenciler uzaktan eğitimden zevk almıyor ve yüz yüze eğitime göre dersler sıkıcı geçiyor.”

K158 “Öğrenci öğretmen etkileşimi yüz yüze eğitimde daha fazla olduğu için yüz yüze eğitim uzaktan eğitime göre daha etkilidir ve verimlidir.”

K184 “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre öğrencilerin derse katılım düzeyi ve konuların anlaşılması yönünden verimli değildir.”

K205 “İnsanların uzaktan eğitime bakışları yüz yüze eğitime olan bakışlarından çok farklı olduğu için ve uzaktan eğitimi benimseyemedikleri için yüz yüze eğitimin gerisinde kalmaktadır.”

K237 “Uzaktan eğitimle dersler çoğunlukla öğretmen merkezli olduğu için yüz yüze eğitim daha verimlidir.”

K293 “Yüz yüze eğitime her öğrenci erişebilirken uzaktan eğitime her öğrenci erişemediği için yüz yüze eğitim daha verimlidir.”

K3 “Her yerde eğitim olanağı sunması açısından uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha verimli buluyorum.”

K54 “Öğrencilerimin erişimleri bulunduğu için uzaktan eğitim pandemi gibi bir dönemde çok elverişli bir yöntem.”

K65 “Zorunlu koşullarda kısa süreli de olsa uygulanabilirliği olduğu için uzaktan eğitimi daha verimli buluyorum.”

K76 “Derse katılım sağlayan öğrenci aklına takılanı uzaktan eğitimde rahatça sorabiliyor. Sınıf içi sorun çıkararak arkadaşları olmayınca onlar için daha etkili olabiliyor. Bu yüzden uzaktan eğitimi daha verimli buluyorum.”

K83 “Yüz yüze eğitimin yararları yadsınamaz fakat pandemi gibi olumsuz durumlarda uzaktan eğitim de verimlidir diyebiliriz.”

K90 “Şu an yetersiz gibi görünse de ileride uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin önüne geçeceğini düşünüyorum.”

#### 4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Konusundaki Hazırbulunuşluk Düzeyine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusundaki hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Konusunda Hazır Bulunuşluk Düzeyleri

Kategoriler	N	%
Orta	220	73,3
Yüksek	54	18,0
Yüksek	26	8,7
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda kendi hazır bulunuşluk düzeylerini gösteren Tablo 15 incelendiğinde en fazla oranın %73,3 (220) ile orta düzey olduğu görülmektedir. Katılımcıların hazır bulunuşluluk düzeylerinde en az oranın ise %8,7 (26) ile düşük düzey olduğu görülmektedir.

#### 4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Teknoloji Konusunda Yardım Alma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde teknoloji konusunda yardım alma durumlarına yönelik bulgulara Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerini Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımı Konusunda Yardım Alma Düzeyleri

Kategoriler	N	%
Almadım	190	63,3
Aldım	110	36,7
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı konusunda yardım alma düzeylerini gösteren Tablo 16 incelendiğinde %63,3’ünün (190) yardım almadım, %36,7’sinin (110) ise yardım aldım şeklinde görüş ifade ettikleri belirlenmiştir.



#### 4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Olumlu Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	n	%
Eğitsel motivasyon açısından	148	49,3
Zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırma açısından	68	22,7
Teknolojik imkân ve zengin içerik açısından	36	12,0
Ekonomiklik açısından	33	11,0
Fırsat eşitliği açısından	15	5,0
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 17 incelendiğinde bu görüşler 6 tema altında toplanmıştır. Bunların %49,3’u (148) eğitsel açıdan, %22,7’si (68) zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırma açısından, %12,0’ı (36) teknolojik imkân ve zengin içerik açısından, %11,0’ı (33) ekonomiklik açısından ve %5,0’ı (15) ise fırsat eşitliği açısından şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumlu yönleri ile ilgili görüşlerine yönelik bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde birinci tema olan uzaktan eğitimi “Eğitsel Motivasyon Açısından” katılımcı öğretmenler,

K5 “Pandemi gibi durumlarda eğitimde sürekliliği sağlıyor.”

K11 “Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlıyor.”

K12 “Eğer etkili katılım olursa öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine yardımcı oluyor.”

K17 “Öğrencileri ekstrem hayat koşullarında eğitimden mahrum bırakmıyor.”

K31 “Sosyal fobisi olan öğrencilerin öğrenmelerini destekler niteliktedir.”

K33 “Geniş kitlelere eğitim sunuyor.”

K42 “Anında dönüt sağlama konusunda oldukça avantajlı.”

K43 “Bireysel öğrenme ve öğrencilerin kendi hızında öğrenmeleri konusunda avantajlı.”

K45 “Kişinin istediği zaman istediği kadar tekrar yapabilmesini sağlıyor.”

K63 “Öğrencilerin bireysel öğrenme sağlamalarını ve öz değerlendirme yapabilmelerini sağlıyor.”

K103 “Öğrencilerde öz disiplin becerilerinin gelişimini sağlıyor.”

K123 “Öğrencilerin derslerden kısmen geri kalmamasını sağlıyor.”

K141 “Pandeminin artmasıyla beraber eğitim öğretimin aksamamasını sağlıyor.”

K229 “Anında dönüt sağladığı için eğitim öğretimin niteliğini artırmaktadır.”

K259 “Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine imkan sağlıyor.” ,

K300 “Öğrencilerin öğrenmenin her yaşta olabileceğini anlamalarına ve eğitimin ne kadar önemli olduğunu kavramalarını sağlıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir

İkinci tema olan “Zaman ve Mekan Sınırını Ortadan Kaldırma Açısından” katılımcı öğretmenler,

K2 “Her yerde öğrenme fırsatı sağlıyor.”

K8, “Her yerde öğrenmeyi sağlayarak zamana ve mekâna olan bağlılığı ortadan kaldırıyor.”

K34 “Coğrafi ve bölgesel engelleri ortadan kaldırıyor.”

K35 “Pandeminin arttığı durumlarda öğrencilerin ailelerinin yanlarından ayrılmadan ve mekâna olan bağımlılığı ortadan kaldırmadan eğitim almalarına fırsat veriyor.”

K52 “Pandemi gibi dışarı çıkmanın zor olduğu, toplumun sağlığını ve can güvenliğini etkileyen faktörler olduğunda zaman ve mekâna olan bağımlılığı ortadan kaldırmaktadır.”

K85 “Herhangi bir mekâna bağlı kalmadan öğrenmeyi sağlıyor.”

K89 “Geleneksel eğitimin getirmiş olduğu ders okulda işlenir düşüncesini ortadan kaldırarak mekânsal zorunluluğun önüne geçiyor.”

K92 “Eğitim öğretime her zaman erişilebilirliği sağlıyor ve zamansal sınırları ortadan kaldırıyor.”

K127 “Okulu sadece fiziki mekânla sınırlı tutmadan eve taşıyabiliyor.” “Uzaktan eğitim zaman ve mekânda öğrenci ve öğretmenlere esneklik sunmaktadır.” (K152);

K168 “Uzaktan eğitimin tek olumlu yanı zaman ve mekân sınırlamasının olmamasıdır.”

K177 “Zaman sınırı olmadan günün her saati ders içeriklerine ulaşma imkânı sağlamaktadır.”

K188 “Aynı fiziksel mekânda eğitim alma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır.” (K188);

K238 “Öğrencilerin aynı ortamda olmadan da eğitim almalarına olanak tanıyor.”

K299 “Öğrenmenin istenilen zaman ve istenilen mekânda gerçekleşebileceğini öğrencilere gösteriyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Üçüncü tema olan “Teknolojik İmkan ve Zengin İçerik açısından katılımcı öğretmenler,

K6 “Uzaktan eğitimde etkileşimli, zengin içerik bulunması olumlu yöndür.”

K29 “Uzaktan eğitim bilgiye kolayca erişmeyi sağlamaktadır.”

K41 “Uzaktan eğitimde simülasyon etkinliklerin kullanılabilmesi uzaktan eğitimin olumlu bir yönüdür.”

K54 “Uzaktan eğitim daha fazla bilgiye kolay ve hızlı erişimi sağlar ve imkansızlıklar doğrultusunda imkan yaratabilir.”

K76 “Gerekli koşullar sağlandığında görsel açıdan daha eğlenceli hale getirip çokça dokümana ulaşabiliyoruz.”

K77 “Öğrencilere görsel ve zengin içerik sunarak işlenen konuların etkileyciliği artmaktadır.”

K79 “Uzaktan eğitimle teknolojiyi daha verimli kullanabiliyoruz, derslerle ilgili materyaller konusunda oldukça verimli olduğumu düşünüyorum.”

K145 “Uzaktan eğitimle elektronik ortamda kaynakların kolayca paylaşılabilmesi olumlu yönlerindedir

K165 “Sunduğu zengin içerikle öğrencileri teknoloji ile buluşturmaktadır.”

K211 “Öğrencilere bol bol zengin içerik sunarak görsel ve işitsel öğrenmelerini artırmakta böylece konuların kalıcılığını artırmaktadır.”

K227 “Köy okullarında akıllı tahtası bulunmayan öğrenciler için zengin kaynaklar sunuyor ve interaktif etkinliklerle öğrencilerin ilgisini çekiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Beşinci tema olan uzaktan eğitimin “Ekonomiklik” açısından olumlu yönü olduğunu düşünen katılımcı öğretmenler,

K36 “Uzaktan eğitim ulaşım, barınma, konaklama, beslenme gibi ek harcamaları ortadan kaldırır.”

K48 “Uzaktan eğitim kâğıt ve eğitim giderlerini azaltmaktadır.”

K104 “Kâğıttan tasarruf sağladığı için çevre dostu bir eğitim türüdür.”

K146 “Öğretmenlerin basılı kaynaklara olan ihtiyacını azalttığı için olumlu bir eğitim modelidir.”

K151 “Öğrencilerin ulaşım ve kalacak yer gibi ek harcamalarını ortadan kaldırıyor.”

K270 “Eğitime dair kırtasiye masraflarını tamamen kaldırmaya da en aza seviyeye indirme konusunda olumludur.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Altıncı tema olan uzaktan eğitimin “Fırsat Eşitliği Açısından”, olumlu yönü olduğunu düşünen katılımcı öğretmenler,

K1 “Öğrencilere fırsat eşitliği sağlıyor.” olarak görüş belirtmiştir

#### 4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin tematik kodlamalarla gösterimi Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	N	%
Eğitsellik Açısından	105	35,0
Erişim İmkânı Açısından	99	33,0
İletişim Açısından	64	21,3
Sağlık Açısından	23	7,7
Çok yönlü olumsuzluk	9	3,0
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf Öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 18 incelendiğinde 5 tema altında gruplanmıştır. Tablo 4.5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %35,0’ının (64) iletişim açısından, %33,0’ının (105) eğitsellik açısından, %21,3’ünün (99) erişim imkânı açısından, %7,7’sinin (23) sağlık açısından ve %3,3’ünün (9) ise çok yönlü olumsuzluk olduğuna yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Birinci tema olan “Eğitsellik” temasına ilişkin katılımcı öğretmenler,

K25 “Uzaktan eğitim öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamamaktadır.”

K28 “Bireysel öğrenemeyen öğrenciler için uzaktan eğitim dezavantaj oluşturmaktadır.”

K35 “Uzaktan eğitim öğrencilerin derslerden soğumasına sebep oluyor.”

K37 “Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle birebir etkileşime girememek uzaktan eğitimin olumsuz yönüdür.”

K49 “Kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan ve bu yeteneğini geliştirmemiş bireyler için planlama zorluğuna sebep oluyor.”

K64 “Yaparak yaşayarak öğrenme, deney yapma gibi öğrenme teknikleri uygulanamaması uzaktan eğitimin olumsuz yönüdür.”

K71 “Derslere karşı ilgisiz olan öğrenciler uzaktan eğitimle derslerden daha çok kopmaktadır.”

K81 “Kendi kendine öğrenemeyen öğrencilerin ders başarısı uzaktan eğitimle daha çok

*düşmektedir.”*

K94 *“Özel bireyler için uzaktan eğitim olumsuzluk teşkil ediyor. Çünkü yeteri kadar öğretmen ilgilenemiyor. Ortalama düzeye göre anlatmak durumunda kalıyor.”*

K104 *“Öz disiplinini sağlayamayan öğrenciler için uzaktan eğitim dezavantaj oluşturmaktadır.”*

K143 *“Her konu uzaktan eğitime uygun olmadığı için, henüz somut işlem döneminde olan öğrenciler için konuların anlaşılması güç olmaktadır.”*

K158 *“Somut materyal kullanımı sınırlı olduğu için yaparak yaşayarak öğrenmelerine engel olmaktadır.”*

K218 *“Özellikle sayısal dersler için öğrencilerin öğrenme süreçlerini uzatmaktadır.”*

K236 *“Genel olarak teorik dersler için uygun ama uygulama gerektiren dersler için olumsuz bir eğitim modelidir.”*

K238 *“Uzaktan eğitim aile desteği olmayan ve kendi başına öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin öğrenmelerine ket vuruyor*

K291 *“Öğrencilerin iş-aktivite ilkesine göre yaparak yaşayarak öğrenmesini engellemektedir.”*

İkinci tema olan “Erişim İmkânı” temasına ilişkin katılımcı öğretmenler,

K4 *“Öğrencilerin internet erişimlerinin çok iyi olmaması ve ders esnasında kopukluk yaşanması uzaktan eğitimin olumsuz yönüdür.”*

K6 *“İnternet alt yapısının iyi olmaması ve öğrencilerin derse erişimde sıkıntı yaşamaları uzaktan eğitimin olumsuz yönüdür.”*

K7 *“Özellikle köyde yaşayan öğrencilerin derse erişimde sıkıntılar yaşamaları uzaktan eğitimin olumsuz yönüdür.”*

K36 *“Bağlantıların herhangi bir sebeple değişebileceği veya kurulamayabileceği, kırsal bölgelerden internete girebilmenin hala bir sorun olması uzaktan eğitimin olumsuz bir yönüdür.”*

K48 *“Her öğrencide yeterli olanaklar mevcut olmadığı için uzaktan eğitim olumsuzluk teşkil etmektedir.”*

K50 *“Dezavantajlı bölgelerde uzaktan eğitime katılımın sağlanamaması olumsuzluk oluşturmaktadır.”*

K77 “Teknik alt yapı sorunları yüzünden herkesin ulaşabileceği bir makinesi olmamasından kaynaklı, evde öğrencinin çok olmasından dolayı eşitsizliğe sebep oluyor.”

K84 “Uzaktan eğitim elektrik, internet kesintisi sıkıntısı yaşayan öğrenciler için olumsuzdur.” “

K130 “Elinde tableti, telefonu ve interneti olmayan öğrenciler için yürek burkan bir eğitim sistemi.”

K145 “EBA’ ya girişin uzun sürmesi ve öğrencilerin, ailelerin bu konuda zorlanması ders süresinin kısalmasına sebep olduğu için olumsuz bir yönüdür.”

K210; “İnternet kotasında yaşanan sorunlar nedeniyle ve ekonomik olumsuzluklardan dolayı eğitime erişim kısıtlanıyor.”

Üçüncü tema olan “İletişim” temasına ilişkin ifadeler;

K5 “Uzaktan eğitimle öğrenciler pasifleşerek ekrana bağımlı hale gelmektedir.”

K17 “Öğrencilerin yalnız bireyler haline gelmelerine sebep olmaktadır.”

K23 “Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulamaması uzaktan eğitimin olumsuz yönüdür.”

K33 “Uzaktan eğitim, eğitimin aynı ortamda olmaması sebebiyle iletişimin zayıf olmasına ve ortamın kontrolsüzlüğüne yol açmaktadır.”

K44 “Uzaktan eğitim, öğrencilerin arkadaşlık ilişkisini zayıflatmaktadır.”

K58 “Küçük yaşta çocuklar sosyal etkileşim olmadan uzun süre ekran başında kalarak öğrenemez. Bu onların hem beden hem ruh sağlığını olumsuz etkiler.”

K80 “Her öğrenci kendine özel bir birey olduğu ve her öğrenciyle iletişimin farklı olacağı için uzaktan eğitimde bu pek mümkün olmamaktadır.”

K100 “Uzaktan eğitim, öğrenciler arasında arkadaşlık bağına zayıflatarak öğrencileri bencilleştirmektedir.”

K111 “Uzaktan eğitimin sosyal etkileşim yönünden sınırlı olması bir dezavantajdır.”

K127 “Uzaktan eğitim öğrencilerde paylaşma, arkadaşlık gibi duyguları yok etmektedir.”

K137 “Uzaktan eğitim öğrenci-öğretmen arasındaki bağı zayıflatmaktadır.”

K165 “Uzaktan eğitimde öğrencilerle etkili iletişim olmamaktadır ve öğrencilerde motivasyon eksikliği yaşanmaktadır.”

K207 “Uzaktan eğitim öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini zayıflatmakta ve dostluk

*değerini yok etmektedir.”*

K240 *“Çift yönlü iletişim konusunda sınırlılıkları olması uzaktan eğitimin olumsuz yönüdür.”*

K276 *“Uzaktan eğitim öğrencileri sanal dünyaya itmektedir.”*

Dördüncü tema olan “Sağlık Açısından” temasına ilişkin katılımcı öğretmenler,

K29 *“Uzun bilgisayar kullanımı sonucu sağlık sorunları ortaya çıkmaktadır.”*

K43 *“Uzaktan eğitim öğrencileri teknoloji bağımlısı bireyler haline getirmektedir.”*

K109 *“Öğrencilerde göz ve obezite gibi sağlık sorunlarına yol açıyor.”*

K132 *“Öğrenci ve öğretmen açısından yorucu bir eğitim türüdür.”*

K185 *“Özellikle ilkokul grubunda 1. sınıf öğrencilerin el-kol kas becerilerinin gelişimine engel olmaktadır.”*

K242 *“Öğrencilerin fiziksel hareketlerini azalttığı için çeşitli sağlık sorunlarına sebep oluyor.”*

K270 *“Öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini geriletiyor.”*

K282; *“Öğrencilerin ve öğretmenlerin uzun süre radyasyona maruz kalmasına sebep oluyor.”*

Beşinci tema olan “Çok Yönlü Olumsuz” temasına ilişkin katılımcı öğretmenler,

K22 *“Uzaktan eğitim öğrencilerin her yönden gerilemesine sebep olmaktadır.”*

K56 *“Uzaktan eğitimle eğitim sistemi affaladığı için her açıdan olumsuzdur.”*

K182 *“Kontrol etmesi güç ve zor bir süreç olduğu için her açıdan bakıldığında olumsuzluk teşkil etmektedir.”*

K300 *“Öğrencilerim köyde yaşadığı için her yönden sorun yaşadım. O yüzden uzaktan eğitim bana göre her açıdan olumsuzdur.”*

#### **4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Materyal Kullanma Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Uzaktan eğitimde materyal kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tematik gösterimine Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Materyal Kullanımında Sorun Yaşama Durumları

Kategoriler	N	%
Sorun yaşadım	172	57,3
Sorun yaşamadım	128	42,7
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde materyal kullanımında sorun yaşama durumlarını gösteren Tablo 19 incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin %57,3'ü (172) materyal kullanımında sorun yaşadığını belirtirken %42,7'si (128) materyal kullanımında sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden sorun yaşadığını belirten öğretmenler,

K1 “Uzaktan eğitimde kullanılan materyaller için ekstra üyelik ve ücret gerekmesi beni materyal kullanımında zorladı.”

K4 “Materyallerin üç boyutlu olarak kullanılamaması beni zorladı.”

K5 “Öğrencilerle bulunduğumuz mekanlar farklı olduğu için internet üzerinden görsel materyaller kullandım, en etkili ders aracımız bilgisayardı ve çok verimli olmuyordu.”

K6 “Dokunma duygusu ile ilgili etkinlikler yapılmadığı için sorun yaşadım.”

K7 “Somut materyaller kullanamadığım için dersi etkili anlatamadım.”

K9 “Sadece 2 boyutlu materyaller kullandığım için tam verimli olmadığını düşünüyorum.”

K10 “Öğrenciler beş duyusunu işe katamadığı için materyal kullanımında sorunlar yaşadım.”

K25 “Materyalleri kamera karşısında kendim gösterdim fakat öğrencilerin dokunma duygusuna hitap edemedim.”

K28 “Materyalleri öğrencilere sadece gösterdim yaparak yaşayarak öğrenme sağlayamadığım için zorlandım.”

K42 “Materyal kullanımında elle dokunulabilir materyal kullanamadığım için zorluk yaşadım ve böylece öğrenmelerin kalıcılığını sağlayamadım.”

K45 “Materyalleri yaptım ve kamera karşısında öğrencilere gösterdim fakat öğrencilerle birebir etkileşim halinde olmadığımız için materyallerin öğreticiliği havada kaldı.”

K51 “Uzaktan eğitim de birçok şey sanal ortamda olduğu için materyal kısmında zorluklar yaşadım. Somut olan materyaller bilgiyi hatırlamada oldukça etkili oluyor. Onun haricinde her konuya uygun sanal ortamda materyal bulmak sıkıntı olabiliyor.”



K61 “Materyalleri kendim yaptım ve kamera karşısında uyguladım ama öğrenciler sadece seyirci olarak kaldılar.”

K93 “Somut materyal kullanımı mümkün olmadığı için öğrencilerin öğrenmesinde kalıcılığı yakalayamadığımı düşünüyorum.”

K97 “Sadece video destekli materyaller kullanabildim ve öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı sağlamada zorlandım.”

K132 “Somut materyallerle çalışılmadığı için henüz soyut düşünme becerisi gelişmemiş çocuklar için zorluklar yaşadım.”

K138 “1. Sınıf öğrencilerim somut materyal kullanamadılar.”

K180 “Uzaktan eğitimde her şeyi gösterip kullanamıyorsunuz, sınıfta her şey kullanılabilir. Bu da materyal kullanımında sıkıntı yaşamaya sebep oluyor.”

K181 “ZOOM uygulamasının İngilizce olması, uzaktan eğitimi nasıl vereceğimiz hakkında bir eğitim almamış olmak ve kulaktan dolma bilgilerle eğitim vermeye çalışmak materyal konusunda yaşadığım zorluklardandı.”

K248 “Sadece görseller, PDF dosyaları ve Powerpoint sunuları kullanabildiğim için sıkıntı yaşadım. Dersler ilgi çekiciliğini kaybetti.”

K267 “Fen bilimleri dersinde deney yapamama konusunda sıkıntı yaşadım.”

K271 “Örgün eğitimde materyalleri duvarlara astığımızda öğreticilik daha çok kalıcı oluyordu fakat uzaktan eğitimde bu mümkün olmadığı için zorluk yaşadım.”

K285 “Sadece interaktif videoları kullandım, somut materyaller kullanamadım bu konuda zorluk yaşadım.”

Uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımında sorun yaşamadığını belirten katılımcı öğretmenler,

K3 “Herhangi bir sorun yaşamadım.”

K18 “Materyal kullanımında sorun yaşamadım.”

K19 “Herhangi bir problem yaşamadım.”

K60 “Materyal olarak okulistik, EBA gibi sitelerden test çözdük, zorluk yaşamadım.”

K65 “Materyal kullanma olarak bir sorun yaşamadım.”

K74 “Çok bir zorluk yaşamadım.”

K98 “Web destekli materyaller kullandığım için bir sorun yaşamadım

K147 “Materyallerde çoğunlukla video kullandığım için zorluk yaşamadım.”

K151 “Materyal kullanımında genelde sanal materyallerden yararlandığım için zorluk yaşamadım.”

K155 “Genellikle web tabanlı materyaller kullandım. Öğrencilerin ilgisini çektiği için sorun yaşamadım.”

K239 “Renkli ve hareketli videolar, etkileşimli etkinlikler öğrencilere ilginç geldiği için sıkıntı yaşamadım.”

#### **4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi Durumlarına Yönelik Bulgular**

Uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerinin görüşleri Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sırasında Sınıf Yönetiminde Sorunlarla Karşılaşma Durumlarına Yönelik Görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sorun Yaşadım	260	86,7
Sorun Yaşamadım	40	13,3
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sırasında sınıf yönetiminde sorun yaşama durumlarını gösteren Tablo 20 incelendiğinde %86,7’si (260) sorun yaşadığını belirtirken %13,3’ü (40) sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde sorun yaşadığını belirten öğretmenler,

K5 “Dikkatleri çabuk dağılıyordu. Çok fazla konuştukları için seslerini kapatıyordum tahtaya yazı yazmalarını engelliyordum bağımsız mekanlarda oldukları için çok fazla sıkıntı oluyordu.”

K9 “Öğrencilerle iletişim konusunda sorunlar yaşadım.”

K13 “Bazı öğrenciler eğitime katılıyor fakat etkileşim yoktu uzaktan müdahale etmede sorunlar yaşadım.”

K14 “Öğrencilerin hepsini aynı anda sürece dahil etmede sorun yaşadım.”

K15 “Öğrencilerin hepsini göremediğim için yönetimde yetersiz kaldım.” “

K18 “Katılımcıların etkinlik ya da ders sırasında etkisizleşebilmeleri, bazılarının tam

*katılım ve etkileşim sağlayamamaları konusunda sorun yaşadım.”*

K19 *“Katılımcının ses ve görüntüsü kapalı olduğundan dersle ilgili mi değil mi bilinmemektedir bu konuda çok sorun yaşadım.”*

K29 *“Öğrencinin dersi ne derece dinlediği, anlayıp anlamadığı belli olmuyor. Bu konuda sorun yaşadım.”*

K45 *“Tüm sınıfı aynı anda derse odaklamada sorunlar yaşadım.”*

K49 *“Öğrencilerin dikkatini toplama konusunda sıkıntılar yaşanıyor. Bağlantı problemi öğrencilerin derse girip çıkması bütünlüğü bozuyor.*

K55 *“Öğrencilerin ders esnasında aynı anda konuşmaları sonucunda sınıfta gürültü hakim oluyordu. Bunu önlemede zorlandım.”*

K66 *“Ders içi katılımda sınıfta oluşan gürültü kirliliğini yönetmede sorunlar yaşadım.”*

K92 *“Dersi dinlemeyen öğrencilere karşı göz teması kuramadım, uyarılarımı dinlemediler.”*

K94 *“İnterneti olmayan ve olan öğrencileri bir araya getirmek oldukça güç oluyordu ve çalıştığımız kesimden dolayı öğrenciler aileleriyle birlikte derse katılıyorlardı.”*

K125 *“İlgisiz öğrenciler dersi dağıtıyordu ve bu öğrencileri uzaktan yönetme konusunda sorunlar yaşadım.”*

K126 *“Ders esnasında aynı anda televizyon izleyen ya da oyun oynayan öğrencilerin derse dahil olmasında sorunlar yaşadım.”*

K134 *“Öğrencilerle iletişim sorunu yaşadım. Bazı öğrenciler sesini kapatıp açmıyordu. Derse dâhil olmuyordu.”*

K146 *“Ders esnasında kamerasını açmayan sorduğum sorulara cevap vermeyen öğrencilerin yönetiminde sorunlar yaşadım.”*

K179 *“Öğrencilerin ev ortamından gelen yüksek sesten dolayı sınıf yönetiminde zorlandım.”*

K188 *“Derste parmak kaldırma olayı ortadan kalktığı için öğrenciler birden konuşuyorlar ve gürültü oluşuyordu.”*

K206 *“Sınıfın derse odaklanmasında sorun yaşadım çünkü eğitim sırasında öğrenciler evde oldukları için aile ortamında çok çabuk dikkatleri dağılıyordu.”*

K236 *“1. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimi zor olduğu için sınıfı sessizleştirmede ve derse odaklamada sorun yaşadım.”*

K252 “Grup oluşturma etkinliklerinde gürültü oluşuyordu.”

K292 “Öğrencilerle göz teması ve bağ kuramama konusunda sorun yaşadım.”

Uzaktan eğitimde sorun yaşamadığını belirten katılımcı öğretmenler,

K17 “Herhangi bir sorun yaşamadım.”

K23 “Sınıf yönetiminde sorun yaşamadım.”

K75 “Sınıf yönetimi çok kolay oluyordu çünkü sessize alma seçeneği vardı.”

K129 “Öğrencilerin derse katılımı az olduğu için sorun yaşamadım.”

K222 “Sınıf yönetiminde sınıf mevcudum az olduğu için sorun yaşamadım.”

#### **4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Ders Katılım Düzeylerine Yönelik Bulgular**

Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılım düzeylerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerine Yönelik Görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yüksek	153	51,0
Orta	118	39,3
Düşük	29	9,7
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılım düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 21 incelendiğinde %51,0 (153) yüksek, %39,3 (118) orta, %9,7 (29) düşük seviyede katılım olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders katılım düzeylerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yüksek temasında,

K6 “Öğrenciler genellikle yüksek düzeyde katılım gösterdiler.”

K14 “Öğrencilerin katılımı genellikle yüksekti. Genel olarak aileleri ile birlikte katılım gösterdiler.”

K25 “Öğrenci sayım az olduğu için katılımda sıkıntı yaşamadım, internet desteği olmayan öğrencilerime internet sağladım.”

K40 “Katılım yüksekti, genel olarak yüz yüze eğitimde olduğu gibi katılım vardı.”

K56 “Katılım yüksekti genellikle %60-%70 oranında katılım vardı.”

K86 “Katılım yüksekti, öğrencilerim gerekli katılımı gösterdiler.”

K168 “Çevre, veli ve imkân gibi sorunlar yoktu o yüzden katılım yüksekti.”

K187 “Derse katılım düzeyi öğrencilerim 1. sınıf olduğu için yüksekti.”

K204 “Derse katılım düzeyi yüksekti, öğrenciler ellerinden geldiğince girdiler.”

K214 “Ders katılımı yüksekti sınıfın %95’i derse katılım gösterdi diyebilirim.”

Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders katılım düzeylerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde orta temasında,

K1 “Öğrenciler orta düzeyde katılım gösterdiler.”

K3 “Normal seviyede idi. İnternet olduğu sürece katılım gösterdiler.”

K5 “Aile ilgisi ve maddi olanaklarla paralel seyreden bir durum vardı. Bu yüzden yüzde 40 yüzde 50 civarı katılım oluyordu.”

K8 “Orta düzeyde görüyorum çünkü bazıları tam katılım sağlarken bazıları hiç katılım göstermiyor.”

K24 “Orta düzeydeydi. Tam olmasa da yeterli seviyede katılım gösterdiler.”

K26 “Kimi öğrenciler sürekli katıldı kimileri hiç katılmadı bu yüzden normal seviyede katıldılar diyebilirim.”

K84 “Orta düzey çünkü öğrencilerin internet, bilgisayar olanakları yeterli değil ve bir ailede birden fazla yakın yaşlı çocuk var.”

K272 “Orta düzey bir katılımı. Çoğu öğrencinin şartları elverişli değildi.”

K283 “Öğrencilerin derse katılımı normaldi. Çoğunlukla derslere katılım sağladılar.”

Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders katılım düzeylerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde düşük temasında,

K12 “Düşük düzeyde çünkü öğrenci olanakları yeterli değildi.”

K68 “Düşük düzeydeydi. Çünkü öğrencilerin ilgisini çekmedi.”

K98 “Düşük düzeyde katılım vardı çünkü öğrencilerin internet erişimleri kısıtlıydı.”

K100 “Öğrencilerim köyde yaşadıkları için katılım çok azdı.”

#### 4.2.9 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerinin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Uzaktan eğitimde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	n	%
Düşük	155	51,7
Orta	102	34,0
Yüksek	43	14,3
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri 3 kategori altında toplanmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin %51,7’sinin (155) düşük, %34,0’ının orta, %14,3’ünün ise yüksek düzey olduğu belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişki katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “düşük” temasında,

K4 “Düşüktü çünkü öğrenciler aktif öğrenme sağlayamadı.”

K11 “Düşük düzeydeydi çünkü uzaktan öğrenme kazanımların hepsine cevap veren bir sistem değil.”

K20 “Düşüktü çünkü öğrencilerin uzaktan eğitimde kendini yeterince derse verdiklerini düşünmüyorum.”

K22 “Öğrenciler öğrenmelerini pekiştirmedikleri için kazanımlara ulaşma düzeyi düşüktü.”

K39 “Öğrenciler düzenli olarak katılmadığı için kazanımlara ulaşma düzeyi düşüktü.”

K41 “Öğrenciler için yeni bir sistem olduğu için kazanımlara ulaşma düzeyi yüz yüze eğitime göre daha düşüktü.”

K50 “Öğrenci olanakları, eğitimin yeniliği düşünüldüğünde kazanımlara ulaşma düzeyi istenilen düzeyde değildi.”

K56 “Düşüktü çünkü öğrenciler yüz yüze eğitimde yaparak yaşayarak kazanımları kavriyorlardı.”

K58 “Kazanımlara ulaşma düzeyi düşüktü çünkü öğrencilerin ev ortamlarında çok fazla

*uyarıcıları vardı ve bu durum öğrenmeyi geciktiriyordu.”*

K65 *“Kazanımlarda yetersizlik olduğu kanısına vardım. Gereğesi ebeveynlerin çocuklara gereksiz yardım etmeleri olduğunu düşünüyorum.”*

K68 *“Kazanımlara ulaşma düzeyi düşüktü çünkü öğrenciler derslere ya çok az katılım gösterdiler ya da hiç katılım göstermediler.”*

K91 *“Öğrenci katılımı ve ilgisi düşük olduğu için kazanımlara ulaşma düzeyi de düşüktü.”*

K96 *“Düşüktü çünkü öğrencilerim 1. Sınıf olduğu için okuma yazma öğrenemeyen öğrencilerin oldu.”*

K104 *“Derse olan motivasyonun düşük olmasından dolayı kazanımlara ulaşma düzeyi de düşüktü.”*

K107 *“Öğrencilerim 1.sınıf olduğundan dolayı somut dönemde uzaktan eğitimle ders işlediğim için kazanımlara ulaşma düzeyim düşüktü.”*

K129 *“Hem derse katılımın yeterli olmayışı hem de öğrencilerin derse olan tutumları kazanımlara ulaşmamızı engelledi.”*

Uzaktan eğitimde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişki katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “orta” temasında,

K2 *“Kazanımlara kısmen ulaştığımı düşünüyorum. Yüz yüze eğitimdeki gibi çocuğun daha çok duyu organına hitap eden bir ortam olmadığı için.”*

K11 *“Kazanımlara ulaşma düzeyini orta düzeyde görüyorum çünkü sürenin kısıtlı olmasından dolayı bazı kazanımları işleyemedik.”*

K13 *“Orta düzeyde çünkü erişimleri sınırlı olduğu için tüm kazanımlara ulaşmada sorunlar yaşadım.”*

K15 *“Kısmen kazanımlara ulaşıldı. İnternete erişim sıkıntısı, zamanın yeterli olmayışı gibi sorunlar yaşadık.”*

K34 *“Tamamen ulaştık diyemem orta seviyede ulaştık çünkü her konu üzerinde yeteri kadar duramadım.”*

K35 *“Kısmen ulaşıldı çünkü bazı öğrencilerin dersleri aile bireylerinin dersleriyle çakıştı.”*

K51 *“Kazanımlar genel olarak yetişti sadece derslere hiç katılmayan veya imkanlardan dolayı ara sıra katılan öğrenciler olduğu için sınıfın bir kısmı kazanımlara hâkim iken diğer kısım çok kötü seviyede oldu.”*

K136 “Kısmen ulaştılar çünkü derse ilgisizlik, ailelerin uzaktan eğitime önem vermemesi ve olanakların kısıtlı olması etkiledi.”

K147 “Öğrenciler kazanımlara yüksek düzeyde ulaşamadılar çünkü uzaktan eğitim öğrencilere sıkıcı gelmeye başladı ve dersleri dinlememeye başladılar.”

Uzaktan eğitimde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişki katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “yüksek” temasında,

K14 “Kazanımlara ulaşma düzeyi yüksekti, tüm konuları yetiştirdim.”

K18 “Kazanımlara ulaşma düzeyi yüksekti öğrencilerle olan geribildirimde görebiliyorum”

K23 “Yüz yüze eğitimle aynı oranda yani yüksek. Derse ilgisi olan her bireyin her ortamda istenilen hedefe ulaşacağını düşünüyorum.”

K30 “Yüksekti çünkü öğrencilerim okuma yazma öğrendiler ve almaları gereken kazanımları aldılar.”

K78 “Yüksekti. Aldığım geribildirimlerde öğrenciler kazanımlara hakimdi.”

K203 “Ailelerin de desteği sayesinde öğrencilerimin kazanımlara yüksek oranda ulaştığını düşünüyorum.”

#### **4.2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular**

Uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Yönelik Görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sunuş	143	47,7
Soru-cevap	107	35,7
Gösterip yaptırma	15	5,0
Tartışma türleri	10	3,3
Balık kılçığı	9	3,0
Beyin fırtınası	8	2,7
Anoloji	5	1,7
Dikte	3	1,0
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri Tablo 23 incelendiğinde %47,7’sinin (143) sunuş, %35,7’sinin (107) soru-cevap,



%5 'inin (15) gösterip yaptırma, %3,3'ünün (10) tartışma türleri, %3'ünün (9) balık kılçığı, %2,7'sinin (8) beyin fırtınası, %1,7'sinin (5) analogi ve %1,0'ının (3) ise dikte yöntemini kullandığına yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

“Sunuş” temasında;

K19 *“Zamandan tasarruf sağlamak amacıyla sunuş tekniklerini kullandım.”*

K23 *“Her yönden ekonomik olduğu için sunuş, düz anlatım gibi teknikleri kullandım.”*

K57 *“Müfredatın fazla, zamanın kısıtlı olması nedeniyle sürekli sunuş tekniklerini kullandım.”*

K98 *“Anlatım ve aralıklı tekrarlarla konuların anlaşılabilirliğini artırmaya çalıştım.”*

K136 *“Fiziki ortamlarımız farklı olduğu için sık sık düz anlatım yöntemini kullandım, slaytlar hazırladım.”*

K189 *“Konuların anlaşılır olmasını sağlamak ve konuları yetiştirebilmek için sunuş yöntemini tercih ettim.”*

K248 *“Konuların yetişmesi için en uygun teknik sunuş olduğu için sunuş tekniklerini kullandım, PDF ve Powerpoint sunuları üzerinden dersleri işledik.”*

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde “Soru-cevap” temasında;

K2 *“Öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırmak için soru-cevap tekniğini kullandım.”*

K5 *“Öğrencileri derse dahil etmek için soru-cevap tekniğini kullandım.”*

K6 *“Konuların pekişmesi amacıyla soru-cevap tekniğini kullandım.”*

K10 *“Soru- cevap yoluyla öğrencileri sürece olabildiğince dahil etmeye çalıştım.”*

K25 *“Soru-cevap tekniği ile öğrencileri derse karşı motive etmeye çalıştım.”*

K27 *“Zamanın kısıtlı olması nedeniyle soru-cevap tekniğini çok sık kullanmak zorunda kaldım.”*

K35 *“Ekonomik olması amacıyla soru-cevap tekniğini kullandım.”*

K43 *“Dersin canlılığını tutmak için soru-cevap tekniğini kullandım.”*

K54 *“Derse dinamizm katmak için soru-cevap tekniğini kullandım.”*

K94 *“Soru-cevap kullandım. Uzaktan eğitime en uygun tekniğin bu olduğunu düşünüyorum.”*

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde “Gösterip yaptırma” temasında;

K28 *“Gösterip yaptırma tekniği ile öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamaya çalıştım.”*

K30 *“Harf öğretiminde gösteri, gösterip yaptırma tekniğini sık kullandım.”*

K126 *“1.sınıf okuttuğum için harf öğretimi için gösterip yaptırma tekniğini kullandım.”*

K144 *“Öğrencilerin harf çiziliş yönlerini doğru anlamaları amacıyla gösteri ve daha sonrasında gösterip yaptırma tekniklerini tercih ettim.”*

K176 *“Derse öğrencileri de dâhil etmek için gösterip yaptırma tekniğini kullandım.”*

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde “Tartışma türleri” temasında;

K76 *“Tartışma tekniği ile öğrencileri derse dâhil etmeye çalıştım.”*

K82 *“Münazara gibi tartışma yöntemleri ile öğrencilerin derse katılımını maksimum seviyede tutmaya çalıştım.”*

K85 *“Tartışma türleri ile öğrencilerin konuşma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmeye çalıştım.”*

K117 *“Dersi tekdüzelikten çıkarmak için genelde tartışma türlerini tercih ettim.”*

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde “Balık kılıcı” temasında;

K8 *“Balık kılıcı kullanarak öğrencilerin sorunları çok yönlü görmelerini sağladım.”*

K14 *“Balık kılıcı ile öğrencilerin derse katılmasını sağladım.”*

K16 *“Öğrencilerin dikkatini çekmek için özellikle fen bilgisi dersinde balık kılıcı tekniğini kullandım.”*

K42 *“Balık kılıcı ile sorunları ve alt sorunları tespit ettik ve öğrenciler derse aktif olarak katıldı.”*

K143 *“Dersi eğlenceli hale getirmek için balık kılıcı tekniğinden yararlandım.”*

K151 *“Öğrencilerin konuya dair problem ve alt problemleri görmesi amacıyla sık sık balık kılıcı tekniğini tercih ettim.”*

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde “Beyin fırtınası” temasında;

K4 *“Öğrencilerin derse katılımını artırmak için beyin fırtınası tekniğini kullandım.”*

K52 *“Dersin canlılığını tutmak için beyin fırtınası tekniğini kullandım.”*

K79 *“Öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla beyin fırtınası tekniğini tercih ettim.”*

K92 *“Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla beyin fırtınası tekniğini sık kullandım.”*

K124 *“Derste öğrenci ilgisini diri tutmak için beyin fırtınası, öğretimde kalıcılığı sağlamak için zihin ve bilgi haritaları, kavram kartları tekniklerini kullandım.”*

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde “Analoji” temasında;

K11 “Analoji ve sanal deneylerle dersi ilginç hale getirmeye çalıştım.”

K37 “Genellikle analoji ve bulmacaları kullandım. Çünkü öğrencilerin dikkatini çekiyordu.”

K46 “Analoji yöntemi ile zihinlerinde soyut ifadeleri somutlaştırmaya çalıştım.”

K106 “Analoji, eşleştirme gibi yöntemlerle öğrencilerin konuları somut olarak anlamalarını sağlamaya çalıştım.”

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde “Dikte” temasında;

K9 “Dikte yoluyla öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesini sağladım.”

K13 “Dikte yöntemi ile öğrencileri aktifleştirmeye çalıştım.”

K162 “Öğrencilerin yazmayı ve harfleri unutmasını önlemek amacıyla sık sık dikte çalışmaları yaptık.”

#### 4.2.11 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin yaşadığı zorluklar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklara Yönelik Görüşleri

Kategoriler	n	%
Erişim ve Donanım	109	36,3
Öğrenci Katılımı ve İletişim	72	24,0
Sınıf Yönetimi	45	15,0
Kazanım Gerçekleştirme	35	11,7
Sağlık Sorunları	34	11,3
Sorun Yaşamayanlar	5	1,7
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 24 incelendiğinde %36,3’ünün (109) erişim ve donanım, %24,0’ünün (72) öğrenci katılımı ve iletişim, %15,0’inin (45) sınıf yönetimi, %11,7’sinin (35) kazanım gerçekleştirme %11,3’ünün (34) sağlık sorunları ve %1,7’sinin (5) ise sorun yaşamadıklarına yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin yaşadığı zorluklara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “Erişim ve Donanım” temasında,

K1 “Her öğrenci erişim sağlamaması en büyük zorluktu”

K5 “Öğrencilerin maddi imkânlardan dolayı bilgisayar internet erişimlerinin yetersiz olması en büyük zorluklardandı.”

K25 “İnternet erişimini ben sağladığım için ekonomik olarak zorluk yaşadım.”

K51 “İnternetle ilgili sıkıntılar yaşadım, sistem den kaynaklı birçok kez dersten düşme olayı oldu.”

K62 “İnternet kesintileri konusunda zorluk yaşadım, uzaktan eğitimin 6 ders yapılması uygun değil.”

K65 “Yaşadığımız bölgede internet alt yapısının zayıf olması derslere girmemizi engelliyordu. Tüm öğrencilerin derse katılamaması konularda ilerlememimize sebep oluyor.

K78 “Bağlantı problemlerini sıkça yaşadım. Elektrik kesintileri de dersi anlatmamı bölüyordu.”

K149 “Sınıfımda bulunan mülteci öğrencilerin kaynakları sınırlı olduğu için sorunlar yaşadım.”

K172 “Bazen ses ve görüntümün karşı tarafa gitmesinde sorun yaşadım.”

K194 “İnternetin ders esnasında kopması konusunda tekrar bağlanmada zorluk yaşadım.”

K202 “Velilerime EBA ve ZOOM kullanımını anlatmada zorluk yaşadım.”

K205 “Canlı dersleri her gün girmek zorluktuk çünkü sistem donuyordu.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin yaşadığı zorluklara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “Öğrenci katılımı ve iletişim” temasında,

K2 “Öğrencilerin derse katılımı sürekli değildi o yüzden bazı konuları iki üç kez anlattığım oldu.”

K4 “Tüm öğrencileri derse dâhil etme konusunda zorluklar yaşadım”.

K14 “Öğrencilerin sürece dâhil olmalarında sorunlar yaşadım velilerle iletişim kurarak çözmeye çalıştım.”

K94 “Öğrencilerimizden uzak kalmak bizleri zorladı ayrıca onlarla yüz yüze olduğu gibi birebirde daha çok ilgilenememek de yaşadığımız zorluklardan biridir.”

K125 “Karşıdan katılım yeterli olmadığı için çoğu zaman kendimi kendi kendine konuşuyor gibi hissettim.”

K143 “Öğrencilerle iletişimin sınırlı olması konusunda zorluk yaşadım.”

K300 “Derslere öğrencileri dâhil etmede zorlandım. Sorduğum soruya cevap alamama konusunda zorlandım.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin yaşadığı zorluklara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “Sınıf yönetimi” temasında,

K19 “Öğrencileri eğitim ortamına çekmekte zorlandım.”

K31 “Çocuklardan tam dönüt alamama sorunu yaşadım.”

K42 “Her öğrenciye yönelik bireysel ilgilenme sağlayamadım.”

K57 “Öğrencilerimle arama çok fazla mesafe girdiğini hissettim.”

K58 “Öğrencilerle göz teması kuramama sorunu yaşadığım için aramıza çok fazla mesafe girdiğini hissettim.”

K174 “Sınıf yönetimi, özellikle öğrencilerle bağ kuramama konusunda sorun yaşadım.”

K176 “Öğrencilerle bağ kuramadım.”

K256 “Öğrencilerin yanında olamama konusunda zorluk yaşadım.”

K259 “Derse bağlanma konusunda bazen zorluk yaşadım.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin yaşadığı zorluklara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “Kazanım gerçekleştirme” temasında,

K13 “1.sınıf okuttuğum için okuma yazma öğretmede sorunlar yaşadım, aile desteği olmayan öğrenciler bir adım geriden geldiler.”

K36 “Ödev kontrolünde, değerlendirme çalışmalarında zorlandım.”

K46 “Tüm konuları soyut olarak anlatmada zorluklar yaşadım.”

K63 “Üst öğrenme teknikleri kullanmada ve konuların yetiştirilmesinde sorunlar yaşadım.”

K126 “Öğrencilere okuma yazma öğretememe stresini yaşadım.”

K127 “Konuların yetişmeme ihtimali beni strese sokuyordu.”

K236 “Derse hazırlık, ders anlatma ve ders sonrası değerlendirme süreçleri uzun olduğu için çok yorucu bir süreç.”

K253 “Öğrencilere verilmesi gereken kazanımın fazlalığı ve sistemin tam oturmaması nedeniyle zorluk yaşadım.”

K267 “Müfredatı yetiştirme konusunda zorluk yaşadım çünkü zaman kısıtlıydı.”

K275 “1.sınıf okuttuğum için öğrencilere harfleri öğretirken zorlandım.”

K281 “Konuların süreç içinde yetişmesi konusunda zorluk yaşadım.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin yaşadığı zorluklara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “Sağlık” temasında,

K22 “Uzun süre aynı pozisyonda oturmanın verdiği zorluklar yaşadım.”

K30 “Ekran bağımlılığı konusunda zorluklar yaşadım.”

K45 “Belli bir ekrana bağımlı olarak ders anlatmak yorucu ve sıkıcıydı.”

K109 “Ekran başında oturmanın getirdiği göz sağlığı sorunları yaşadım.”

K123 “Bilgisayar karşısında çok fazla vakit geçirdiğim için göz ve sırt ağrıları sorunları yaşadım.”

K152 “Boş zaman kavramım ortadan kalktığı için bedenem ve ruhen dinlenemiyordum.”

K204 “Genel olarak bilgisayar başında ders anlatmak sağlık açısından olumsuzluklara sebep oldu.”

K224 “Sürekli aynı pozisyonda ders anlatmak bende sırt ağrılarına sebep oldu.”

K227 “Ekran karşısında oturmaya bağlı göz kuruluğu zorlukları yaşadım.”

K245 “Kendimi psikolojik olarak çok yıprattığım için dikkat eksikliği sorunları yaşadım.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin yaşadığı zorluklara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “Sorun Yaşamayanlar” temasında,

K20 “Herhangi bir sorun yaşamadım.”

K23 “Okulda akıllı tahtamız olmadığı için renkli ve videolu anlatımlar öğrencilerime ilginç geliyordu. Bundan dolayı sorun yaşamadım.”

K53 “Herhangi bir sorun yaşamadım.”

K65 “Öğrenci sayım 3 olduğu için hepsi derslere girdiler. Herhangi bir sorun yaşamadım.”

#### **4.2.12 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde En Çok Zorlandıkları Derslere Yönelik Bulgular**

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandığı dersler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde En Çok Zorlandıkları Derslere Yönelik Görüşleri

Kategoriler	n	%
Matematik	162	54,0
Resim-Müzik-Beden Eğitimi ve Oyun	44	14,7
Türkçe	24	8,0
Hepsi	22	7,3
Hayat Bilgisi	21	7,0
Fen Bilimleri	20	6,7
Sosyal Bilgiler	7	2,3
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en çok zorlandıkları derslere ilişkin görüşleri Tablo 25 incelendiğinde %54,0'ının (162) matematik, %14,7'sinin (44) resim, müzik, beden eğitimi ve oyun, %8,0'ının (24) Türkçe, %7,3'ünün (22) bütün dersler, %7,0'ının (21) hayat bilgisi, %6,7'sinin (20) fen bilimleri ve %2,3'ünün (7) ise sosyal bilgiler dersleri olduğuna yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandıkları derslere ait görüşleri incelendiğinde “Matematik” temasında,

K1 “En çok matematik dersinde zorlandım. Çünkü konuları somutlaştırmak çok zordu.”

K2 “Özellikle matematik dersi soyut bir ders olduğu için zorlandım.”

K3 “Matematik. Çocukların en zorlandıkları derstir. Çocukların sorularına süre ve kişi sayısı bakımından anında dönüt verilmekte zorlandı.”

K6 “Matematik dersi zor ve soyut bir ders olduğu için zorlandım.”

K9 “Matematik dersinde zorlandım çünkü konular ağır ve her öğrenci aynı oranda öğrenme göstermiyor.”

K14 “Matematik dersinde zorlandım çünkü yüz yüze bile öğrencilere göre zor ve karmaşık gelen bir ders.”

K23 “Matematik hem konuyu anlatmak hem de soru çözmek için yeterli süre olmadığı için ek ders yapmak zorunda kaldım.”

K35 “Matematik dersinde zorlandım çünkü somut materyaller ile öğrenme sağlayamadık.”

K37 “Matematik dersinde zorlandım çünkü bazı konular oldukça soyuttu.”

K77 “En çok matematik dersi anlatırken zorlandım. Çünkü dersin yapısı gereği çok fazla tahta kullanımına ihtiyacım vardı.”

K91 “*Matematik dersinde oldukça zorlandık çünkü soruları ayrıntılı çözmeye vakit yetmiyordu ya da internet kopuyordu, ders dağılıyordu.*”

K109 “*Matematik dersinde zorlandım çünkü 1. Sınıf öğrencileri için materyal kullanımı yok denecek kadar azdı.*”

K236 “*En çok matematik dersinde öğrenciler 1. sınıf oldukları için yabancı gelen kavramları anlatmada ve öğrenciler tarafından pekiştirilme süreçlerinde zorlandım.*”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandıkları derslere ait görüşleri incelendiğinde Görsel Sanatlar-Müzik-Beden Eğitimi” temasında,

K5 “*Genellikle beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde zorlandım. Çünkü uygulama ağırlıklı derslerdi.*”

K7 “*Görsel sanatlar, beden eğitimi ve müzik dersleri etkileşim gerektiren dersler olduğu için zorlandım.*”

K20 “*Öğrencilerle beraber uygulama yapamadığımız için beden eğitimi, resim ve görsel sanatlar derslerinde zorlandım.*”

K25 “*Özellikle beden eğitimi dersinde zorlandım. Çünkü uzaktan oyun oynamak ve hareketler yapmak öğrenciler için sıkıcı geldi.*”

K30 “*Görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi derslerinde zorlandım. Çünkü 1. Sınıf öğrencilerin beden, el, kol ve kas gelişimlerini ekran karşısında sağlayamadım.*”

K52 “*Uygulama ağırlıklı derslerden özellikle resim dersinde zorlandım. Çünkü doğrudan gösteremiyorsun çizimi elinden tutamamak, kalemi nasıl nerede bastırıp çekeceğini öğretemek çok yorucu oluyor.*”

K154 “*Uygulama ve aktiflik gerektiren beden eğitimi, müzik ve resim derslerinde zorlandım. Bu yüzden bu derslerde de temel derslerden işledim.*”

K238 “*Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde etkinlik bulamadığım için zorlandım.*”

K284 “*En çok beden eğitimi, resim ve müzik gibi derslerde aktif etkinlikler yapamadığımız için zorlandım.*”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandıkları derslere ait görüşleri incelendiğinde “Türkçe” temasında,

K13 “*Türkçe dersinde dikte çalışması yaparken öğrencileri kontrol edemediğim için*



zorlandım.”

K36 “Okuma yazma dersinde zorlandım çünkü harflerin çizilişini fiziki ortam farklı olduğu için birebir öğrencilere gösteremedim.”

K73 “Türkçe sözel bir ders olduğu için öğrencileri sıkmaktaydı. Bu yüzden Türkçe derslerinde zorlandım.”

K74 “Türkçe dersi okuma parçaları hemen bittiği ve sözel bir ders olduğu için öğrencilere sıkıcı ve yorucu geldi. Bu yüzden Türkçe dersinde zorlandım.”

K126 “Okuma yazma dersinde öğrencilerle aynı fiziksel ortamda olmadığım için harflerin çizilişini gösteremedim. Bu yüzden Türkçe dersinde zorluk çektim.”

K138 “Türkçe de okuma yazma öğretirken aynı fiziki mekânda yer almadığımız için zorlandım.”

K291 “En çok Türkçe dersinde okuma yazma öğretiminde zorlandım. Hatalarında yanında olmadığım için düzeltmede eksik kaldım.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandıkları derslere ait görüşleri incelendiğinde “Hepsi” temasında,

K21 “Derslerin hepsinde zorlandım çünkü müfredat konuları uzaktan eğitime göre değildi”

K32 “Genel anlamda derslerin hepsinde zorluk yaşadım çünkü ilk defa uzaktan eğitimle ders anlattım.”

K53 “Hemen hemen hepsinde zorlandım çünkü uzaktan eğitime göre etkinlik bulma konusunda zorluk yaşadım.”

K121 “Uzaktan eğitim öğretmenlere ve öğrencilere yeni bir model olduğu için her derste zorlandım.”

K160 “Sınıf yönetimini sağlamak bütün derslerde zor olduğu için her derste zorlandım.”

K173 “Öğrenci ve öğretmen hazır bulunuşluluğu yeterli olmadığı için bütün derslerde zorlandım”

K231 “Hepsinde zorlandım çünkü uzaktan konuları öğrencilere aktarmak zor bir süreçti.”

K271 “Göreve başlar başlamaz uzaktan eğitimle ders anlatmak zorunda kaldığım için derslerin hepsinde zorlandım.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandıkları derslere ait görüşleri incelendiğinde “Hayat Bilgisi” temasında,

K4 “Hayat bilgisinde zorlandım çünkü konular hikâye anlatıyor gibi ilerledi.”

K16 “Hayat bilgisi dersinde zorlandım çünkü sadece konuyu okuyup ilgili video izledik ve çok önemli olan bir ders hikâye anlatır gibi geçti.”

K27 “Hayat bilgisi gibi hayatın kendisi olan derste zorlandım çünkü sadece kitaptan okuyup video izlemekle yetindik.”

K43 “Hayat bilgisinde zorlandım çünkü okuma saati gibi geçti.”

K131 “Hayat bilgisi dersinde öğrenciler çok sıkıldığı için zorlandım.”

K165 “Hayat bilgisinde konuların somutlaştırılıp etkinlik yapılmasında zorlandım.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandıkları derslere ait görüşleri incelendiğinde “Fen Bilimleri” temasında,

K10 “Fen bilimleri dersinde zorlandım çünkü deneyleri sadece video olarak izleyebildik.”

K19 “Fen bilimlerinde deney yapamadığım için zorlandım.”

K55 “Fen bilimleri dersinde zorlandım çünkü öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanağımız yoktu.”

K63 “Fen bilimleri dersi uygulama ve deney gerektirdiği için zorlandım.”

K279 “Fen bilimleri dersinde deney yaparken zorlandım çünkü öğrenciler deneyi yaparak yaşayarak gözlemleyemedi. Gösteri tekniği ile izleyebildiler ve bunun çok verimli olduğunu düşünmüyorum.”

Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenlerin en çok zorlandıkları derslere ait görüşleri incelendiğinde “Sosyal Bilgiler” temasında,

K34 “Sosyal bilgiler dersinde zorlandım çünkü ders bir hikaye kitabından okuma yapıyor gibi ilerledi.”

K55 “Sosyal bilgiler dersinde etkinlikler sınırlı olduğu için zorlandım.”

K99 “Sosyal bilgiler dersi öğrenciler için sıkıcı geçtiği için içeriği zenginleştirme konusunda zorlandım.”

K207 “En çok sosyal bilgiler dersinde zorlandım çünkü konuları uzaktan işlemek yorucuydu.”

K213 “En çok sosyal bilgiler dersinde zorlandım çünkü konular öğrencilere ağır ve ezbere dayalı geldi.”

K261 “*Sosyal bilgiler dersi tekdüze olduğu için öğrenciler tarafından sıkıcı geçti ve zorlandık.*”



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde önce nitel çalışmada ulaşılan sonuçlara daha sonra da nicel çalışmada ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

##### *5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, hizmet süresi, görev yeri, yerleşim tipi, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumu bakımından ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

##### **Araştırma Problemine Göre Sonuçlar:**

##### **Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ve uzaktan eğitimde ilişkin görüşleri nelerdir?**

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutum düzeyleri araştırma sonuçları incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Literatürde araştırma sonucunu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ülkü (2018)'nin yaptığı çalışma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuçların benzerlik göstermesinde katılımcı öğretmenlerin geçmiş yaşamlarındaki uzaktan eğitim deneyimlerinin etkili olduğu söylenebilir.

##### **Alt Problemlere Göre Sonuçlar:**

##### **1.Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?**

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumlarının **öğretmenlerin cinsiyetine** bağlı sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde araştırmanın sonucunu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Balcı (2022) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimin cinsiyete göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemiş ve araştırma sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Aşkan (2020), Yalman (2013), Yahşi ve Kırkıç (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinin cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçların benzerlik göstermesinde uzaktan eğitimin iki cinsiyet grubu içinde yeni bir sistem olduğu ve öğretmenlerin benzer süreçlerden geçtiklerinden kaynaklı olduğu

düşünülebilir. Literatürde araştırmanın sonucu ile farklı olan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Kurtdede, Erbasan ve Kolsuz (2016) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitimin cinsiyete göre erkeklerin lehine bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Karakuş ve Erşen (2021)'in yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçların bu şekilde çıkmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknolojiye olan merakının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumlarının **öğretmenlerin hizmet süresine** bağlı sonuçlar değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumlarının öğretmenden kaynaklı hizmet süresi değişkenine bağlı sonuçlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırmanın sonucunu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Yahşi ve Kırkıç (2020) yaptıkları çalışmada hizmet süresi ile uzaktan eğitime yönelik geliştirilen tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kocayiğit ve Uşun (2020) da yaptıkları çalışma sonucunda uzaktan eğitim süreci ile hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçların benzer çıkmasında genç öğretmenlerin hizmet süresi yüksek olan öğretmenlere göre eğitimde teknoloji kullanımına ve uzaktan eğitimin olumlu yanlarına dair inançlarının daha yüksek olmasının etkilediği düşünülebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak; Balcı (2022) yaptığı çalışmada hizmet süresi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) de yaptıkları çalışma sonucunda mesleki tecrübe ve uzaktan eğitime yönelik tutum arasında anlamlı farklılığın çıkmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçların farklılık göstermesinde uzaktan eğitimin hizmet süresi fark etmeksizin tüm öğretmenler için yeni bir sistem olarak görülmesi olarak düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının **öğretmenlerin görev yerine** ilişkin sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitime Erzurum ilinde görev yapan öğretmenlerin Kırşehir ilinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir. Bu durumun oluşmasında uzaktan eğitime olan olumlu tutumun ve teknolojik donanımlara sahip olma durumlarının etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmanın sonucunu destekleyen araştırma bulguları şu şekildedir: Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yerleşim tipine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yerleşim tipine göre farklılaşmasına bağlı sonuçlar

incelendiğinde kırsalda yaşayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Anlamlı farklılığın oluşmasında kırsalda yaşayan öğretmenlerin sınıf mevcudu sayısının az olmasının buna bağlı olarak sınıf yönetiminin kolaylaşmasının ve uzaktan eğitimde yer alan zengin içeriğin kırsalda görev yapan öğretmen ve öğrenciler için avantaj olması etkiliyor diyebiliriz. Araştırma sonucundan farklı olarak Dönmez (2021) yaptığı araştırmada il merkezinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının kırsalda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinde il merkezindeki öğretmenlerin demografik özelliklerinin, erişim ve donanım olanağının kırsalda yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının **okuttukları sınıf düzeyine** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. 1.sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının 4. sınıf öğretmenlerine göre daha düşük çıkmasının sebebi olarak, 1. sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluluğunun 4. sınıf seviyesindeki öğrenciye göre daha düşük olması ve okuryazar olmamasının öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olan tutumu etkilediği düşünülebilir. Araştırmaya paralel olarak Gedik (2017) yaptığı çalışma sonucuna göre 4. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlere göre teknolojik pedagojik özelliklerinin daha yüksek bulunduğu ve buna bağlı olarak uzaktan eğitime daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Özada (2022) yaptığı çalışmaya göre ilkokul öğretmenlerinin okuttuğu sınıf düzeyi ile uzaktan eğitime tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz ve arkadaşları (2020), öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyeleri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında bir farklılık olmadığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Farklılığın sebebi olarak katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri, velilerin uzaktan eğitime ilgi düzeyi gibi faktörler gösterilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının **sınıf mevcuduna** göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu 1-20 olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları, sınıf mevcudu 31 ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Aşkan (2022), yaptığı çalışma sonucuna göre uzaktan eğitim sürecinde sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin tutum puanlarının sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin tutum puanlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeren, Tut ve Kesten (2020), yaptıkları araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kalabalık sınıflarda ders işlenirken zorlandığı, öğrencilerin mikrofon ve kamerayı açmadığını belirtmişlerdir. Sonucun bu şekilde olmasında, sınıf

mevcudu azlığının sınıf yönetimini kolaylaştırması ve bunun da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilediği düşünülebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak Özada (2022) yaptığı çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre uzaktan eğitim tutumlarının değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının **eğitim alma durumlarına** göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim alma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime göre tutum puanları eğitim almayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunu destekleyen Çelik (2022)'in yaptığı araştırma sonucuna göre de uzaktan eğitim konusunda eğitim alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre tutumları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Ağır (2007)'in yaptığı çalışma sonucuna göre de öğretmenlerin daha önce uzaktan eğitim alma ve uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumu ile uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluluk ve bilgi birikiminin uzaktan eğitime olan tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

### ***5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar***

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara alınan cevaplardan ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

#### ***5.1.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Verimliliğine Yönelik Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%88,3) tarafından uzak eğitimin verimli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında sınıf öğretmenlerinin geleneksel olarak kullandıkları yüz yüze eğitime aşina olmaları etkisinin yanında, uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmaları ve uzaktan eğitime geçişin zorunlu olmasının da etkili olduğu düşünülebilir. Kantos (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin ilkökul kademesindeki öğrencilerin uzaktan eğitim için uygun olmadıklarını ve öğretmen-öğrenci arasında iletişimde zorluklar meydana getireceği yönünde tespitler yapılmıştır. Demir ve Öztaş'ın (2020) yaptıkları çalışmanın sonuçları ise bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında bazı teknik aksaklıklar yaşanmasına rağmen eğitimin verimli, ilgi

çekici ve öğretici olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir. Sonuçların farklı çıkmasında çalışmaya dahil edilen öğretmen gruplarının sosyo-ekonomik özelliklerinin ve yaşlarının farklı olmasının yanında öğrencilerin de teknolojiye ulaşabilme ve kullanabilme durumlarının etkili olduğu düşünülebilir.

#### ***5.1.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (%73,3) uzaktan eğitim konusunda kendini “orta” düzeyde gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara benzer olarak Yağcı, Alsancak-Sırakaya ve Özüdoğru (2015), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının e-öğrenmeye dair hazır bulunuşluklarının orta seviyenin bir üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinde öğretmenlerin teknoloji ile iç içe yaşamaları ve bu sisteme kolay adapte olmaları gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin pandemi döneminde hızlı bir şekilde hazırlıksız olarak uzaktan eğitime geçmiş olmalarına rağmen kolay entegre olabilir oldukları yönünde bir değerlendirme de yapılabilir.

#### ***5.1.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımı Konusunda Yardım Alma Düzeylerine Yönelik Görüşleri***

Bu başlıkta sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji konusunda yardım alıp almadığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (%63.3) teknoloji konusunda yardım almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında öğretmenlerin teknolojinin hayatlarının bir parçası olmasının etkili olması gösterilebilir. Ulaşılan sonuçlara paralel olarak Başaran vd. (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun sunum, Web 2.0 araçları ve görsel materyal içeriklerini hazırlarken zorluk yaşamadıkları, EBA ve Zoom uygulamalarını kullanabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Pandemi sürecinden önce sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilgisayar, akıllı tahta, EBA, projeksiyon gibi teknolojik aletleri kullandıkları bilinmektedir (Başaran vd., 2020). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yabancı olmadığı bu yüzden çoğunluğunun uzaktan eğitimde teknoloji kullanımında yardım almadığı sonucuna ulaşılabilir.



#### **5.1.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönlerine Yönelik Görüşleri**

Bu başlıkta sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumlu yönlerine olan görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular fırsat eşitliği açısından, zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırma açısından, eğitsel açıdan, teknolojik imkan ve zengin içerik açısından, ekonomiklik açısından ve olumlu yönünün olmadığını düşünenler açısından 6 tema altında gruplanmıştır.

Fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde; uzaktan eğitim, bireylerin eğitimden kopmamasını sağlayarak fırsat eşitliğini sağlamaktadır. Fidan (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğrencilerin derslerden geri kalmayarak ve sosyal ve eğitsel iletişimin sürekliliğinin sağlanması noktasında uzaktan eğitimin fayda sağladığını belirtmiştir. Sonuçların paralellik göstermesinde uzaktan eğitimin gereken koşullar sağlandığında eğitimde devamlılığı sağlamasından kaynaklandığı gösterilebilir.

Zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırma açısından değerlendirildiğinde; uzaktan eğitim, bireylerin aynı zaman ve mekânda eğitim alma zorunluluğunu ortadan kaldırarak eğitime devam etmelerini sağlamaktadır (Kaban,2013). Elde edilen sonuçlara paralel olarak Penedo ve Pereira (2018), uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırarak çeşitli alternatifler sunduğunu belirtmiştir. Sonuçların paralellik göstermesinde pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin zaman ve mekâna bağlı kalmadan eğitim öğretime devam etmesinden kaynaklandığı gösterilebilir.

Eğitsel açıdan değerlendirildiğinde; uzaktan eğitim, eğitsel açıdan öğrencilerin öğrenmelerinde devamlılığı sağlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitimin öğrenme olanaklarını geliştirerek kendi kendine öğrenmeyi sağladığı, bireysel öğrenme becerisini geliştirdiğini, öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alma duygusunu kazandığını ve yaşam boyu öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilere paralel olarak, İşman, Altınay ve Altınay (2004) araştırmasına göre uzaktan eğitimin bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu almalarına ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı vurgulanmaktadır. Sonuçların paralellik göstermesinde uzaktan eğitimle öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin öneminin artması ve öğrencilerin öğrenmedeki sorumluluğunun artmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Teknolojik imkân ve zengin içerik açısından değerlendirildiğinde; Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2012)'in yaptığı çalışma sonuçları da EBA kullanımının uzaktan eğitime olumlu yönde bir yol haritası çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. İşman, Altınay ve Altınay (2004) yaptığı çalışmaya göre, uzaktan eğitimle beraber sınıf öğretmenleri ve ilkökul kademesindeki öğrenciler teknolojiyi kullanma ve zengin içeriğe ulaşma konusunda

kendilerini geliştirmektedir. Kuyubaşoğlu ve Kılıç (2019)'ın araştırmalarına göre, sınıf öğretmenleri ve ğrenciler EBA platformu ile bilgiye kolayca erişim sağlayarak zengin içeriklere ulaştıklarını ayrıca öğrencilerin bu platformda farklı öğrenme stillerini kullanarak öğrenmelerini kalıcı hale getirdiklerini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinde uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik materyal ve kullanılan doküman seçeneklerinin çok yönlü olması düşünülebilir.

Ekonomiklik açısından değerlendirildiğinde; Ağır (2007), yaptığı araştırmaya göre uzaktan eğitimin olumlu yönlerini ekonomik ve maliyetin düşmesi, daha çok kitleye ulaşılması bakımından vurgulamıştır. Uzoğlu (2017) yaptığı araştırma sonucuna göre uzaktan eğitimin olumlu yönlerini ekonomiklik, öğrenme kaynaklarına ulaşım, zaman ve mekâna olan zorunluluğun ortadan kaldırılması olarak sınıflandırmıştır. Balaban (2012), yaptığı araştırmaya göre uzaktan eğitimin olumlu yönlerinde az zaman ile çok kitleye erişimi sağlaması, bilginin yayılımının artmasını vurgulamıştır. Araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinde uzaktan eğitimin eğitimde kğit, ulaşım, barınma gibi masrafları azaltmasının etkili olduğu düşünülebilir.

#### ***5.1.2.5 Sınıf ğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerine Yönelik Görüşleri***

Katılımcı ğretmenlerin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri, iletişim açısından, eğitsellik açısından, erişim imkânı açısından, sağlık açısından ve her yönden olumsuz olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır.

İletişim açısından sonuçlara göre katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitimin ğretmen-ğrenci ve ğrenci-ğrenci arasındaki iletişimi kısıtladığını belirtmişlerdir. Verilere paralel olarak uzaktan eğitimde ğrenci-ğretmen ve öğrenciler iletişim ve etkileşimin sınırlı olması, bireylerin sosyalleşmesine engel olmaktadır (Altaş, 2016). Kurnaz vd. (2020), yaptığı araştırmaya göre, örgün eğitimdeki ğrenci iletişimi ve katılımının uzaktan eğitimdeki iletişim ve katılıma göre daha fazla ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başaran vd. (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre yüz yüze eğitimde gerçekleştirilen iletişim bağının uzaktan eğitimde kısıtlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elcil ve şahiner (2014) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı fiziki mekânda olmaması ve yüz yüze iletişimin sınırlılığı uzaktan eğitimin dezavantajlarındanır. Arora ve Srinivasan (2020) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre uzaktan eğitimdeki etkileşim ve iletişimin sınırlılığı, uzaktan eğitimde karşılaşılan en büyük sorun olarak vurgulanmaktadır. Durak (2017)'a göre uzaktan eğitimle öğrenciler sosyallikten uzaklaşmakta bu durum da öğrencilerin derslerine karşı ilgi ve motivasyon kaybına yol

açmaktadır. Araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinde uzaktan eğitimdeki iletişimin yüz yüze eğitimdeki iletişime göre zayıf olması ve öğrenci katılımının düşük olmasından kaynaklandığı gösterilebilir.

Eğitsellik açısından değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitimin eğitsellik açısından olumsuz yönlerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmalar ise şöyledir: Karadağ, Savaş ve Balkan'ın (2022) yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenler uzaktan eğitimin sonuçlarının somut olarak görülmemesi bu yüzden de verim alınmamasından dolayı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Aynı araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere aktif katılım sağlamadıklarını ve uzaktan eğitimin öğrencilerde dikkat dağınıklığı ve derslere karşı ilgi düşüklüğüne sebep olduğunu vurgulamıştır. Saygı'nın (2021) yaptığı araştırmaya göre sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde birçok olumsuzluklarla karşılaşmaktadır. Bu olumsuzluklardan bazıları öğrencilerin uzaktan eğitime düzenli devam etmemesi ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin zor olmasıdır. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin'in (2020) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğretimin tekdüze olması ve ders anlatımında imkanlardan dolayı bireysel farklılıkların dikkate alınmaması uzaktan eğitimin olumsuz yönünü ortaya koymaktadır. Ayrıca derslere olan ilgi, tutum ve yeteneklerin uzaktan eğitimde gözlemlenmesinin zorluğu da uzaktan eğitimin farklı bir olumsuz yönünü göstermektedir. Akyıldız'ın (2020) çalışmasında da uzaktan eğitimde, öğrencilerde var olan bireysel farklılıkların gözetilmeden ders anlatılması, öğrencilerin çoğunlukla pasif durumda olmaları, öğrencilerde ders olan ilgi motivasyonlarının yeterli seviyede olmaması ve ders sürelerinin yetersiz olması uzaktan eğitimin ortaya çıkardığı olumsuzluklar olarak belirtilmiştir. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmadan eğitim verilmesi, yüz yüze eğitimde olduğu kadar uzaktan eğitimde öğrenci katılımının olmaması gibi yönlerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Erişim imkânı açısından değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitimin erişim imkânı açısından olumsuz yönlerini belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir: Doğan ve Koçak (2020) yaptıkları araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin EBA ve Zoom uygulamalarını kullanırken erişim ve alt yapı sorunları ile karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (202)'in yaptığı araştırmada, uzaktan eğitimin olumsuz yönlerini, katılımın az olması, tekniksel ve alt yapıdan kaynaklı sorunlar yaşanması olarak belirtmişlerdir. Aynı araştırma, alt yapının düzenli olmaması ve telefon, tablet, bilgisayar gibi donanımsal materyalleri kullanma konusundaki bilgi eksikliği, uzaktan eğitim sürecini

zorlaştırdığını vurgulamıştır. Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020), yaptıkları çalışmada öğrencilerin akıllı telefon veya bilgisayar ile uzaktan eğitime katıldıklarını ve öğrencilerin internete erişim ve bağlantı sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı çalışma uzaktan eğitimde yaşanan bağlantı sorunlarının öğrencilerde motivasyon ve ilgi kaybına yol açtığını vurgulamaktadır. Kuzu'nun (2020) yaptığı çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitimde internete bağlanırken birçok sorunlar yaşadığını dile getirmektedir. Ayrıca Dikmenli ve Eser Ünalı (2013) tarafından yapılan çalışmada ise bazı öğrencilerin bilgisayar ve internete sahip olmamalarının önemli bir problem olduğu belirtilmiştir. Birleşmiş Milletler (2020) raporuna göre de pandemi döneminde uzaktan eğitimin en çok imkânı kısıtlı olan bireyleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2020)'a göre her ne kadar uzaktan eğitim sürecinde evlere internet imkânı sağlansa da çevrimiçi ders yapmaya yetmemektedir. İnternete birçok öğrencinin erişememesi, teknolojik araçlara sahip olmaması ve internet hızının yeterli düzeyde olmaması uzaktan eğitim sürecinde büyük bir sorundur. Arslan ve Şumuer (2020), yaptıkları araştırma sonuçlarında pandemi döneminde; uzaktan eğitime bağlanmada yaşanan zorluk, teknolojik araçlara sahip olmadaki eksiklik yaşanan önemli sorunlardandır. Araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinde teknolojik alt yapının uzaktan eğitime uygun olmaması, bağlantı sorunlarının motivasyon kaybına neden olması ve internet, teknolojik ürün donanımına sahip olma durumunun eğitimin niteliğini etkilenmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Sağlık açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitimin sağlık açısından olumsuz yönlerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen sonuçlar şu şekildedir: Tuncer'in (2020) yaptığı çalışmaya göre uzaktan eğitim öğrenciler için güvenli değildir ve ayrıca öğrencilerde teknolojik araçlara olan bağımlılığı artırarak öğrencilerin sosyal becerilerini köreltmektedir. Akkaş vd. (2020)'a göre pandemi dönemi ile beraber ortaya çıkan ekran bağımlılığı en çok kaygı durumlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilerin paralellik göstermesinde uzaktan eğitimin her alanı etkilediği gibi sağlık alanını da etkilemesi, öğrenci ve öğretmenlerde teknolojik bağımlılığa yol açması ve öğrencilerde sosyalleşmeyi engellemesinden kaynaklandığı, öğrencileri yabancılaştırdığı düşünülebilir.

#### ***5.1.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Materyal Kullanımında Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitimde materyal kullanımında yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan

öğretmenlerin çoğunluğu materyal kullanımında sorunlar yaşamıştır. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir: Karadağ Yılmaz, Savaş ve Kalkan'ın (2022) yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde, materyal kullanımında yaparak yaşayarak öğrenmenin mümkün olmayışı, işbirliğine dayalı grup çalışmalarının yapılamayışı ve buna bağlı etkili öğrenmenin gerçekleşmemesi konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde öğrencilerin somut materyal kullanamadıkları ve buna bağlı olarak somut öğrenme sağlayamadıklarından dolayı öğrenmenin niteliğinin düşmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

#### ***5.1.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetiminde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu sınıf yönetiminde sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları şu şekildedir: Arslan ve Şumuer'in (2020) yaptığı çalışma sonuçlarına göre acil uzaktan eğitim döneminde sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminde çeşitli sorunlar yaşamıştır. Bu sorunlardan bazıları; ders dışı sohbet, ses ve kameranın etkili kontrolü, söz hakkının kullanımı, dikkat dağıtıcı ortamdır. Nayır'ın (2020) yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yabancı olması sınıf yönetiminde sorun yaşamalarına sebep olmuştur. Bergdahl ve Nouri'nin (2021) yaptıkları çalışma sonucu da öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve disiplinde sorun yaşadıklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçların paralellik göstermesinde öğrenci ve öğretmenlerin aynı ortamda olmamasından dolayı çeşitli sınıf yönetimine bağlı sorunlar yaşamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

#### ***5.1.2.8 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerine Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine öğrencilerin uzaktan eğitimde derse katılım düzeyi sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencilerin derse katılım düzeyinin düşük olduğunu (%51,0) belirtmiştir. Arora ve Srinivasan (2020) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre uzaktan eğitimde iletişimin yetersizliği, bağlantıdan kaynaklı sorunlar ve derse katılım oranının düşük olması karşılaşılan en büyük sorunlardandır. Başaran vd.'nin (2020) yaptıkları

çalışma sonucuna göre de velilerin uzaktan eğitimde öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmedikleri ve öğrencilerin derse katılım konusunda ilgisiz olduklarını göstermektedir. Sezgin ve Fırat'a (2020) göre uzaktan eğitimle birlikte teknolojiye erişimden doğan fırsat eşitsizliği ön plana çıkmıştır. Bu fırsat eşitsizliği de öğrencilerin uzaktan eğitime katılımını etkilemiştir. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde öğrencilerinin uzaktan eğitim için yeterli imkâna sahip olmamasının bu sonucu çıkardığı düşünülebilir.

#### ***5.1.2.9 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitimde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (%51.7) kazanımlara ulaşma düzeyini düşük olarak değerlendirmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular şu şekildedir:

Aydoğdu İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu'nun (2021) yaptıkları çalışma sonucuna göre uzaktan eğitimde karşılaşılan güçlüklerde kazanımlara ulaşma zorluğunu vurgulamışlardır. Bunun önüne geçilmesi için kazanımların azaltılması ve kritik kazanımlara yoğunlaşılması tavsiyesinde bulunmuşlardır. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde sürenin ve kazanımların uzaktan eğitim sistemine uygun olmaması, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik gerekli teknolojik alt yapı ve donanımının yeteri düzeyde olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

#### ***5.1.2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Kullandığınız Yöntem Ve Tekniklere Düzeylerine Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıkları saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre : Gökçe Erbil, Demir ve Erbil (2021) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok anlatım tekniğini kullandığı görülmüştür. Sonuçların benzerlik göstermesinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yabancı olması, müfredatın çok sürenin az olmasının etkili olduğunu düşünülebilir. Kurnaz vd., (2020) yaptıkları çalışma sonucuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde farklı yöntem ve teknikleri kolaylıkla kullanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin uzaktan eğitimde farklı yöntem ve teknikler kullanma konusundaki eğitimin önemi ve gerekliliğini göstermektedir. Aynı çalışma sonucuna göre

öğretmenler farklı yöntem ve teknikleri kullanmak için gerekli ortam ve koşulların mevcut olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin hazırlıksız bir şekilde uzaktan eğitim sürecine girmelerinin bu sorunun önemli bir kaynağı olduğu düşünülebilir. Aydoğdu İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu (2021) yaptıkları çalışmaya göre öğretmenlerin uzaktan eğitimde en sık kullandığı tekniğin soru cevap olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçların böyle çıkmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ile iletişim kurma ve öğrenciyi sürece dâhil etme isteği olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu tekniğin kolay uygulanabilir olması da sık tercih edilme nedeni olarak gösterilebilir.

#### ***5.1.2.11 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan eğitimde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı zorluklar sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar; erişim ve donanım, öğrenci katılımı ve iletişim, sağlık, sınıf yönetimi, kazanım gerçekleştirme ve sorun yaşamayanlar olarak gruplandırılmıştır.

Erişim ve donanım açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde erişim ve donanım konusunda sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular şu şekildedir: Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde, EBA ve Zoom uygulamalarını kullanmada çeşitli sorunlar yaşadıkları, altyapının yetersiz olmasından dolayı çeşitli sorunlarla karşılaştıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca uygulamalarının dilinin İngilizce olmasından kaynaklı da zorluk çektiklerini belirtmiştir. Doğan ve Koçak (2020) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin EBA uygulamasının alt yapısından kaynaklı erişim sıkıntısı yaşadıklarını belirtmiştir. Sarı ve Nayır'ın (2020) çalışma sonucunda da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde internete erişim ve teknik altyapıdan kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır. Korkmaz ve Toraman (2020) yaptıkları çalışmaya göre de öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde internet erişim sorunları yaşadıklarını dile getirmiştir. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) da yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime ani bir şekilde geçtiklerini, altyapı ve donanımdan kaynaklı çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını açıklamıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinde uzaktan eğitimde kullanılan uygulama alt yapısının uzaktan eğitim sistemi için yeterli olmaması, uygulama kullanımı konusunda öğretmen ve öğrencilerin birçok sorun yaşamalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğrenci katılımı ve iletişim açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımı ve iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular şu şekildedir: Kurnaz vd. (2020) yaptıkları çalışmaya göre uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenci ile iletişim konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ve öğrencilerin uzaktan eğitimdeki katılımının yüz yüze eğitimdeki katılıma göre daha az olduğunu vurgulamıştır. Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışmaya göre, uzaktan eğitimde öğretmenin jest ve mimiklerinin, vücut dilinin ve ses tonunun öğrenciye dönüt olarak aktarımının kısıtlı olduğunu belirtmiştir. Orhan ve Beyhan'ın (2020) yaptığı çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde iletişim ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşiminin kısıtlı olması karşılaşılan sorunlar olarak gösterilmiştir. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüz yüze eğitime olan tutumlarının farklı olmasından ve uzaktan eğitimde beden dili kullanımının kısıtlı olmasından kaynaklı çeşitli iletişim sorunlarının yaşandığı düşünülebilir.

Sağlık açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde sağlık konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgu şu şekildedir: Urhanoğlu, Bayırlı ve Aslan (2021) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde göz ve boyun ağrıları, hareketsizlik ve teknolojiye olan bağımlılığın artması gibi sağlık sorunlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde uzaktan eğitimin bedensel, ruhsal ve bağımlılık boyutlarında öğretmenleri etkilediği ve öğretmenlerin bu yeni sisteme yabancı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Kazanım gerçekleştirme açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde kazanım gerçekleştirme konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgu şu şekildedir: Aydoğdu İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu (2021) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük sorunun kazanımları gerçekleştirme olduğunu belirtmiştir. Urhanoğlu vd. (2021) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kazanımları yetiştirmede sorunlar yaşadığı, sürenin yetersiz olduğu ve müfredatın uzaktan eğitim için uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Duman (2020) yaptığı çalışma sonucuna göre çalışmasına katılanların uzaktan eğitim sürecinde, derslerin süresinin kısa olmasının müfredatın yetiştirilmesi bakımından olumsuz sonuçlar doğurduğuna dikkat çekmiştir. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde müfredatta yer alan kazanımların uzaktan eğitim sistemi için uygun olmaması ve zaman kısıtının getirdiği baskının etkili olduğu düşünülebilir.



Sorun Yaşamayanlar açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamayan öğretmenlere ilişkin ulaşılan bulgular şu şekildedir: Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışmada, öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde derslerin anlaşılır ve verimli geçtiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimin birçok duyuya hitap etmesinin dersleri etkili kılması konusunda öğretmen için avantaj oluşturduğu düşünülebilir. Demir ve Özdaş da (2020) yaptıkları çalışmada bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimi verimli, öğretici ve eğlenceli olarak sınıflandırdıklarını belirtmiştir. Elde edilen sonuçların benzerlik göstermesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulda bulunan öğrencilerin sahip olduğu imkanlar, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve demografik yapılarının etkili olduğu düşünülebilir.

#### ***5.1.2.12 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde En Çok Zorluk Yaşadıkları Derslere Yönelik Görüşleri***

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine en çok hangi derslerde zorlandıkları sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenler en çok matematik dersinde ve uygulama gerektiren beden eğitimi, resim ve müzik derslerinde zorlandıklarını belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde elde edilen bulgular şu şekildedir: Özdemir Baki ve Çelik (2021) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde matematik dersinin işlenmesinin zorluğundan bahsetmiştir. Bu zorlukların sebebi olarak matematiğin soyut bir ders olması, konuların sarmal bir yapıda olması ve Zoom üzerinden işlenen ders süresinin yeterli olmaması gösterilmiştir. Elde edilen verilerin benzerlik göstermesinde matematik dersinin yapısı gereği uzaktan eğitim yoluyla işlemeye uygun olmaması ve öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının etkili olduğu düşünülebilir.

Özdoğan ve Berkant (2020), yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde uygulama gerektiren derslerin gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Buradan hareketle beden eğitimi, resim ve müzik gibi uygulama gerektiren derslerin uzaktan eğitim yoluyla işlemeye uygun olmaması, öğrencilerin dersten sıkılması ve öğretmenlerin derslerde etkinlik bulmasının zorlanmasından kaynaklı sorunlar yaşadığı düşünülebilir.

## 5.2. ÖNERİLER

Aşağıda nitel ve nicel sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler sunulmuştur.

### 5.2.1. Birinci Alt Problemden Hareketle Geliştirilen Öneriler

- Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeye taşıyabilmek için onlara uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin hazır bulunuşluğunun sağlanması için bazı günlerde veya derslerde uzaktan eğitim yapılabilir.
- Özellikle hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin teknolojik alt yapı ve bilgisayar kullanma düzeyleri artırılarak geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak uzaktan eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri artırılabilir.
- Sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları göz önüne alındığında, sınıf mevcutları standartlara uygun seviyeye getirilebilir.

### 5.2.2. İkinci Alt Problemden Hareketle Geliştirilen Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulmuştur.
  - Öğrenci ve öğretmenlerin teknolojik materyallere olan ihtiyaçları giderilmelidir.
  - Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğretmenlere uzaktan eğitim konusunda gerekli eğitimler verilmelidir
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde sürecinde teknoloji konusunda yardım alma durumlarına ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Eğitimde teknolojinin kullanımı artırılmalıdır.
  - Öğretmenlere teknolojik eğitim materyallerinin kullanımı konusunda eğitimler verilmelidir.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimin olumlu yönlerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin de içinde entegre edilerek yaygınlaştırılmalıdır.

- Öğrencilerin bireysel öğrenmeleri desteklenmelidir.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlere uzaktan eğitimde kullanmaları için internet desteği sağlanmalıdır.
  - Öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitime dair hazır bulunuşlukları artırılmalıdır.
  - Teknolojik eğitim materyalleri ile uzaktan eğitim çekici hale getirilmelidir.
  - Uzaktan eğitimde iletişimin sağlıklı olması için çift yönlü iletişime önem verilmelidir.
  - Teknolojik alt yapı iyileştirilmelidir.
  - Derslerin ilgi çekici olması için simülasyon gibi teknikler kullanılmalıdır.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde materyal kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Uzaktan eğitimde materyal kullanımı konusunda öğretmenlere gerekli eğitim verilmelidir.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğrencilerin uzaktan eğitimde ders içi iletişimi geliştirilmelidir.
  - Öğretmenlere uzaktan eğitimde etkili sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılım düzeylerini değerlendirmelerine ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Uzaktan eğitim sürecinde olabildiğince çift yönlü iletişim sağlanmalıdır.
  - Öğrenci ve velilere uzaktan eğitimin önemi ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.
  - Öğrencilerin eğitimde teknolojik araçlara olan ihtiyaçları giderilmeli ve uzaktan eğitime düzenli katılımları sağlanmalıdır.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini değerlendirmelerine ilişkin bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğrencilerin olanakları iyileştirilerek uzaktan eğitime katılımı sağlanmalıdır.
  - Öğrenci ve velilere uzaktan eğitimin önemi kavratılmalıdır.

- Müfredatta yer alan kazanımlar azaltılmalı ve uzaktan eğitim türüne cevap verecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecini tasarlama ve yönetmeye ilişkin eğitimler verilmelidir.
  - Ders süreleri ve kazanımları uzaktan eğitime göre tasarlanmalıdır.
- Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları zorluklara ilişkin bululardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğretmenlerin teknolojik araç ve internete olan erişim ve donanımı iyileştirilmelidir.
  - Öğretmenler için uzaktan eğitimde iletişim ve uzaktan eğitimi yönetme ile ilgili eğitimlere ağırlık verilmelidir.
  - İnternet alt yapısı güçlendirilmelidir.

### ***5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler***

- Araştırma sadece ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve görüşlerini kapsamaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı kademelerde yapılabilir.
- Gelecekteki araştırmalarda uzaktan eğitim yolu ile ders almış ve uzaktan eğitime entegre olmuş bu konuda deneyim kazanmış öğretmenlerin görüşleri ele alınabilir.
- Bu çalışma farklı örneklem grupları ile tekrarlanarak çalışma sonuçlarının genellenebilirliği artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International journal of educational research open*, 1, 100011.
- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using microsoft excel and spss*. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Abduh, M. Y. M. (2021). Full-time online assessment during COVID-19 lockdown: EFL teachers' perceptions. *Asian EFL Journal Research Article*, 28.
- 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, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Balıkesir.
- Akkaş Baysal, E, Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 185-214.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alan yazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Altıparmak, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Malatya: Akademik Bilişim '11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı*, 319-327.
- Arabacı, S. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Erzincan.
- Araz, Ümran, Aldemir, S., Tunç, B., & Çam, U. (2023). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile sanal sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 75-91.
- Arora, A. K. and Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56.
- Arslan, L. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime, teknolojilerine ve yöntemlerine ilişkin görüşleri: Denizli ili örneği* (Tezsiz yüksek lisans proje ödevi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Denizli.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.

- Aşkan, T. (2022). *Pandemi öğrenimi ilköğretim merkezlerinde uzaktan eğitime yönelik tutum ve motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Atasoy, F., Şen, B. & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10, 12.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. & Konyalıhatipoğlu, M. (2021). Matematik Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Canlı Dersler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 235-262. DOI: 10.53444/deubefd.895682
- Baek, Y., Zhang, H., & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaban, M., E., (2012), *Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi.
- Balaman, F. & HanbayTiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1).
- Balaman, F. (2018). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin İnternet Programcılığı 2 Dersi Kapsamında Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2) , 1173-1200. DOI: 10.15869/itobiad.407953
- Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Balcı, Ş. (2022). *Sınıf bölümlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değişken faktörlerini değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Baran, A., & Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazır bulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 1-33.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başköy, D. Y. & Çil, E. (2021). Ordu ilindeki fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Covid-19 Kongresi*, 78-89.

- Benito, Á., Yenisey, K. D., Khanna, K., Masis, M. F., Monge, R. M., Tugtan, M. A., Vega Araya, L. D., & Vig, R. (2021). Changes that should remain in higher education post covid-19: A mixed-methods analysis of the experiences at three universities. *Higher Learning Research Communications, 11*(4), 51-75. DOI:10.1 8870/hlrc.v11i0.1195
- Bergdahl, N. and Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning, 26*, 443-459 <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Birleşmiş Milletler (BM). (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. New York City: United Nations
- Boz, A (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algularının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesele açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-124
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1-23. DOI: 10.29065/usakead.777652
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of testing structural equation models*. Testing Structural Equation Models London: Sage.
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). COVID-19 practice in primary schools in Ireland report. *National University of Ireland Maynooth, Ireland*. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Çelik, B. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Aydın İli Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 61*, 23-51
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M., ve Alemdar, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Fatih projesine ilişkin görüşleri. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS)*. Rize.

- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *İstanbul: XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Debes, 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.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, 49(1)*, 273-292.
- Dikmenli, Y. & Eser Ünalı, Ü. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2)*, 326-347.
- Dikmenli, Y. (2013). *Sanal sınıf uygulaması ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının coğrafya dersi başarısı ile derse yönelik tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(14)*, 111-124.
- Dönmez, A. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doctoral dissertation, Adıyaman Üniversitesi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı, Adıyaman.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 95-112.
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, S 3(4)*,160-173.
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 619-633.
- Elcil, Ş. & Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 6(1)*, 21-33.
- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education, 16(3)*, 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Ergen, D. (2023). (Yüksek Lisans Tezi). *Covid-19 Pandemi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Van.
- Ergezen, A. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek



- lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Ewing, L. A., & Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 41-57.
- Eygü, H. & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43.
- Galusha, J. M. (1998). *Barriers to learning in distance education*.
- Gao LX and Zhang LJ (2020) Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Front. Psychol.* 11:549653. doi: 10.3389/fpsyg.2020.549653
- Gedik, O. (2017). *Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgileri ve bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Tokat.
- Gnanadesikan, R. (1997). *Methods for statistical data analysis of multivariate observations* (Second Edition). United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson R.E, Tatham, R., L. (2010). *Multivariate data analysis*. United States: Prentice-Hall, Inc
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y. and 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 (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- İşman, A., Altınay, Z., ve Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 5(4).
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kantos, Z., E. (2020), Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ile İlgili Düşünceleri, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri- Asos Yayınları*, Hattuşa, Çorum.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224.
- Karadağ Yılmaz, R., Savaş, H. ve Kalkan, S. (2022). Katkıları ve sorunlarıyla uzaktan eğitime farklı bir bakış: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 277-296
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258.
- Karakuş, G. & Erşen, Z. B. (2021). Examining Teachers Attitude Towards Distance Education and Covid-19 Fears in Terms of Different Variables, *Manisa Celal Bayar University Journal of The Faculty of Education*, 9(2), 66–85.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). “Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması”, *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, S 7(53), ss. 1262-1274.
- Kaya, E. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin öğretmenler üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim Dalı, Sosyoloji Bilim Dalı, Ankara.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Kazu, İ. Y., Bahçeci, F. & Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701-715.
- Keegan, D. (1986). Interaction and communication. The foundations of distance education içinde (ss. 89–107). Croom Helm
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), 21-34.
- Kıymet, Ç., & Çakır, R. (2023). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Acil Durum Uzaktan Öğretimine Yönelik Tutumları, Dijital Yeterlilikleri ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 13 (1), 101-133.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge

- Kocayığit, A. & Uşun, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Koylu, D. P. (2022). *Uzaktan eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Karma yöntem araştırması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Adıyaman.
- Kultaş, E. & Çalışkan, E. F. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 507-521.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322
- Kurtdede-Fidan, N., Erbasan, O. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağından (Eba) Yararlanmaya İlişkin Görüşleri [Views Of Primary School Teachers About The Use Of Education İnformation Network]. *The Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637.
- Kuyubaşoğlu, M., ve Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitimde bilişim ağı (EBA) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi (Journal of Advanced Education Studies)*, 1(1), 32-52
- Kuzu, O. (2021). Matematik ve Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının integral konusundaki yeterliklerinin tanısal değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 249–283.
- Kuzu, Y. (2022). Ortalamalar arası farkın test edilmesi. İçinde S. Göçer-Şahin & M. Buluş (Eds.), *Adım adım uygulamalı istatistik* (pp. 105-156). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lestiyawati, R., & Widyanoro, A. (2020). The strategies and problems faced by indonesian teachers in conducting e-learning during COVID-19 outbreak. *CLLiENT (Culture, Literature, Linguistics, and English Teaching)*, 2 (1), 71–82.
- Mailizar, A., Abdulsalam, M., & Suci, B. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 1-9.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second Edition). United States: Cambridge University Press.
- MEB, (2020). EBA'da Canlı Sınıfla Eğitim Başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr> web adresinden 06.02.2021 tarihinde alınmıştır.

- Mertler, C.A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced multi variate statistical methods: Practical application and inter pretation* (3rd ed.). Glendale, CA: Pyrczak Publish
- Midkiff, S. F., ve DaSilva, L. A. (2000). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. In *International Conference on Engineering Education* (14-18).
- Moore M.G. ve Kearsley G. (2005). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, California: Wadsworth.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, 22-38. New York: Routledge.
- Mulenga, E. M., & Marban, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269.
- Mutlu, M. E., ozogut Erorta, . , Kip Kayaba, B., & Kayaba, . (2014). *Anadolu Üniversitesi Açık ğretim sisteminde e- gelişimi*. Ali Ekrem zkul, Cengiz Hakan Aydın, Elif Toprak, Evrim Genç Kumtepe (Eds). Aıkğretimle 30 Yıl (s.1-58). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Odaba, H. (2004). nternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek ğretim programlarında kullanımı. *Ktphaneciliğinin Destanı Uluslararası Sempozyumu Tam Bildiri*, (1-19).
- OECD, (2021). The state of school education one year into the COVID pandemic, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education\\_201dde84-en;jsessionid=X2amVkieZCY2s3AAzQpT8FOg.ip-10-240-5-132](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en;jsessionid=X2amVkieZCY2s3AAzQpT8FOg.ip-10-240-5-132), (15.06.2021).
- Oliveria, M. S., Penedo, A. T., ve Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152.
- Orhan, G. ve Beyhan, . (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7 (1), 8-44.
- zada,T (2022). *ğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve ğretimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Özbay, . (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- zbilen, F. M., & Aytç, A. (2023). Okul ncesi ve sınıf ğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 73-85
- zdemir Baki, G. & elik, E. (2021). Ortaokul Matematik ğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik ğretim Deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*,

- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Sarantakos, S. (2005) *Sosyal Araştırma*. 3. Baskı, Palgrave Mac-Millan, New York.
- Sarıbıyık, B. (2022). *Covid-19 sürecinde ortaokul matematik dersinin uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasının öğrenci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9 (3), 328–360.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Schlosser, C. A. & Anderson, M. L. (1994). Distance education: Review of the literature. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance. (ERIC No. ED382159).
- Semerci, S. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim dönemindeki mesleki mutluluk durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54
- Sherry, L. (1996). Issues in distance learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365.
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education charlotte. NC: IAP*.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fifth Edition). United States: Taylor and Francis Group, LLC.
- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.
- Şeren, N., Tut, E. & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4507-4524 <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472>
- Şumuer, Y., ve Arslan, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim*, 49(1), 201-230.

- Taşdelen, B., & Kesim, M. (2014). Etkileşimli televizyon geleneksel televizyona karşı: Televizyon izleyicisi ne ister? *Selçuk İletişim*, 8(3), 268-280.
- Tekinarslan, E., & Gürer, M. D. (Eds). (2020). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality*. United States: Marcel Dekker, Inc
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- Tuncer, M. (2007). Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim teknolojisinin öğrenen sağlığına etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 26-31. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/fudad/issue/47110/592729>
- Türker, A. & Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). Mongolia Students Embarked on Remote Learning in Response to Covid19. <https://en.unesco.org/news/mongolia-students-embarked-remote-learning-response-covid-19>, web adresinden 05 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- Ünlü, M. (2019). Dijital çağda e-öğrenme ortamlarının kalitesini arttırmaya yönelik uluslararası çalışmalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, (165-182).
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Bolu.
- Yağcı, M., Alsancak-Sırakaya, D. A., & Özüdoğru, G. (2015). The investigation of attitude and readiness of information and communication Technologies pre-service teachers toward web based learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1099-1106.
- Yahşi, Ö. & Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3827-3847.

- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3298-3308.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- 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, Bilgisayar ve Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bilim Dalı, Ankara
- Yılmaz, M. (2020). Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler. *İlke Politika Notu* 12, 20, 1-16.
- YÖK (2020.05.03). Uzaktan eğitim aylık durum tespiti. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitimeyonelik-degerlendirme.aspx>, erişim tarihi: 2020.09.08.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 949-977
- Yurteri, İ. S. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.

## **EKLER**

**EK 1.** Tutum Ölçeği İzin Belgesi

**EK 2.** Etik Kurul Belgesi

**EK 3.** Kişisel Bilgi Formu

**EK 4.** Revize Edilmiş Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

**EK 5.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu





## EK 1. Tutum Ölçeği İzin Belgesi

### Ölçek Kullanım İzni

Gelen kutusu

ben 6 Haz

alıcı: [Redacted]

Merhaba **Fatma** hocam , ben Ahi Evran Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde sizin tutum ölçeğinizi kullanmak için izin istemiştim. Ölçek analizi neticesinde ölçeğinizde madde revizyonuna gitmek istiyoruz. Sizin ölçek maddeniz 21ken biz 14'e düşürmek istiyoruz. Bunun için izin istiyorum sizden. Dönüş yaparsanız sevinirim

Fatma Tayfur 6 Haz

alıcı: ben

Merhaba hocam  
Atıfta bulunarak revizyon yapabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim

6 Haz 2023 Sal 12:21 tarihinde melike kozanhan  
< [Redacted] > şunu yazdı:

## EK 2. Etik Kurul Belgesi



### KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL VE DEĞERLENDİRME FORMU



<b>Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum</b>	<b>Melike KOZANHAN</b>		
<b>Değerlendirme Başvuru Tarihi</b>	20.07.2022		
<b>Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı</b>	<b>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ve Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi</b>		
<b>Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu</b>			
<b>Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul</b>	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
<b>Değerlendirme Toplantı Bilgileri</b>	<b>Yeri</b>	<b>Tarihi</b>	<b>Saati</b>
	İİBF Toplantı Salonu	17.08.2022	1 : 0 0
<b>Karar No</b>	<b>Karar Tarihi</b>	<b>17.08.2022</b>	
	<b>Karar No</b>	<b>2022/06/10</b>	
<b>Karar Sonucu</b>	<b>(X) Kabul</b>	<b>(X) Oybirliği</b>	
		<b>( ) Oy Çokluğu</b>	
	<b>( ) Ret</b>	<b>( ) Oybirliği</b>	
<b>( ) Oy Çokluğu</b>			

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar veya yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi: .../.../.....; Revizyon No:.....)

**Karar ve**  
**Gerekçesi**

**Melike KOZANHAN**'a ait “*Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ve Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*” başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verildi.**

### EK 3. Kişisel Bilgi Formu

<b>Cinsiyetiniz:</b> Kadın: <input type="radio"/> Erkek: <input type="radio"/>
<b>Hizmet Yılı:</b> 1-5 Yıl: <input type="radio"/> 6-10 Yıl: <input type="radio"/> 11-15 Yıl: <input type="radio"/> 16-20 Yıl: <input type="radio"/> 20-25 Yıl: <input type="radio"/> 25 +: <input type="radio"/>
<b>Görev Yaptığınız İl:</b> Erzurum: <input type="radio"/> Kırşehir: <input type="radio"/>
<b>Görev Yaptığınız Yer:</b> Kırsal: <input type="radio"/> Kentsel: <input type="radio"/>
<b>Okuttuğunuz Sınıf Düzeyi:</b> 1.Sınıf: <input type="radio"/> 2.Sınıf: <input type="radio"/> 3.Sınıf: <input type="radio"/> 4.Sınıf: <input type="radio"/>
<b>Sınıf Mevcudunuz:</b> 1-20: <input type="radio"/> 21-30: <input type="radio"/> 31-40: <input type="radio"/> 40 +: <input type="radio"/>
<b>Uzaktan Eğitime Yönelik Kurs Aldınız mı?</b> Evet: <input type="radio"/> Hayır: <input type="radio"/>

#### EK 4. Revize Edilmiş Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Uzaktan eğitimde mekân ve zaman kısıtlaması olmaması uzaktan eğitimin sürekliliğini sağlar.					
2	Uzaktan eğitim istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
3	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
4	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
5	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
6	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
7	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
8	Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
9	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
10	Uzaktan eğitim özdeğerlendirme becerilerini geliştirir.					
11	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
12	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
13	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
14	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir					

## EK 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- 
1. Yüz yüze eğitimle kıyasladığınızda uzaktan eğitimi nasıl değerlendirebilirsiniz? Açıklayınız.

---

  2. Uzaktan eğitim konusunda kendi hazır bulunuşluk düzeyinizi (Düşük-Orta-Yüksek) nasıl görüyorsunuz belirtiniz?

---

  3. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımını konusunda yardım aldınız mı? Aldıysanız kısaca açıklayınız.

---

  4. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri nelerdir? Yazınız.

---

  5. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri nelerdir? Yazınız.

---

  6. Uzaktan eğitimde materyal kullanımında yaşadığınız zorluklar varsa yazınız?

---

  7. Uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Yazınız.

---

  8. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılım düzeyini (Düşük-Orta-Yüksek) nasıl buluyorsunuz?

---

  9. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini (Düşük-Orta-Yüksek) nasıl buluyorsunuz? Gerekçesi ile beraber yazınız.

---

  10. Uzaktan eğitimde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Nedenlerinin yazınız.

---

  11. Uzaktan eğitimde sizin yaşadığınız zorluklar nelerdir? Yazınız.

---

  12. Uzaktan eğitim sürecinde en çok hangi derslerde zorlandınız? Sebeplerini yazınız.

---

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Melike KOZANHAN

Taranmış  
Fotoğraf (isteğe bağlı)  
(3.5cm x 3cm)

### Eğitim Durumu

**Lisans :** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD.

**Yüksek Lisans:** KAEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim ABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.

### Mesleki Deneyim

Muratbağı İlkokulu (Erzurum)

2020-(Halen)

### **Yayınlar:**

Dikmenli, Y. & Kozanhan, M. (2022). *Öğretmenlerin Dağ Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*, (Editör: Shemsi Morina, Serkan Kervan) İçinde Kitap Bölümü: Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Alanlarında Yeni Trendler, Basım sayısı:1, 111 -129, Duvar Yayınevi.

Orduhan, B., Kozanhan, M., Satılmış, L. Y., & Dikmenli, Y. (2021). Türkiye’de Heyelan Üzerine Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Genel Eğilimleri, *Gelecek Vizyonlar Dergisi* 5(4), 28-39. DOI: 10.29329/futvis.2021.404.4.

Kozanhan, M. & Dikmenli, Y. (14-17 Ekim, 2021). Öğretmenlerin Dağ Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması, *III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi*, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.