



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN PANDEMİ DENEYİMLERİ BAĞLAMINDA
UZAKTAN EĞİTİM ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şafak KABAKÇI

AĞUSTOS

ŞAFAK KABAKÇI

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

AĞUSTOS 2022

**ÖĞRETMENLERİN PANDEMİ DENEYİMLERİ BAĞLAMINDA
UZAKTAN EĞİTİM ALGILARININ İNCELENMESİ**

Şafak KABAKÇI

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

Danışman

Doç. Dr. Volkan KUKUL

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS 2022

Yüksek Lisans Tezi Kabul ve Onay Sayfası

Şafak KABAKÇI tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Pandemi Deneyimleri Bağlamında Uzaktan Eğitim Algılarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Volkan KUKUL

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, T.C. Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Başkan: Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, T.C. Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Üye: Doç. Dr. Mehmet KARA

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, T.C. Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Tez Savunma Tarihi: 29/08/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Ümit YILDIRIM

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

(İmza)

Şafak KABAĞCI

....../....../2022

ÖĞRETMENLERİN PANDEMİ DENEYİMLERİ BAĞLAMINDA UZAKTAN EĞİTİM ALGILARININ İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Şafak KABAKÇI

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2022

ÖZET

2019 yılından günümüze kadar dünya ve ülkemizi etkisi altına alan COVID-19 pandemisi dünyada ve ülkemizde de birçok alanı etkilemiştir. Etkilenen bu alanların içinde en önemlilerinden biri eğitim alanıdır. Bu süreçte ülkemizde de tüm dünyada olduğu gibi eğitim-öğretim uzaktan yürütülmüştür. Pandemi döneminde eğitim - öğretimin devamlılığının sağlanması adına gerçekleştirilen uzaktan eğitimi inceleyen çalışmalar pandemi süreci ve sonrası içinde büyük önem kazanmıştır. Bu araştırma kapsamında COVID-19 döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda sahip oldukları algıların ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde Gök (2011) tarafından hazırlanmış olan “Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Buradan elde edilen verileri açıklayabilmek için nicel verilerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen nitel görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 320 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerimizin demografik bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu ile toplanmıştır. “Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği” kullanılarak yapılan nicel araştırma bölümünde ölçek ve alt ölçekler betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerin daha iyi açıklanabilmesi için 20 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen ilk bulguya göre; öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumu nitel verilerin de desteklediği ve öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olan algılarının orta düzeyde çıkmasında çalıştıkları kurumların konumunun, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin, uzaktan eğitim esnasında yaşadıkları zorluklar gibi birçok etkenin öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürle tartışılarak açıklanmıştır. Araştırmanın sonunda gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Sayfa Adedi	: 84
Anahtar Kelimeler	: Uzaktan eğitim, Pandemi dönemi uzaktan eğitim, Öğretmen ve uzaktan eğitim, Acil uzaktan eğitim, uzaktan eğitim algısı
Danışman	: Doç. Dr. Volkan KUKUL

EXAMINATION OF DISTANCE EDUCATION PERCEPTIONS IN THE CONTEXT
OF TEACHERS' PANDEMIC EXPERIENCES

(M. Sc. Thesis)

Şafak KABAKÇI

AMASYA UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES

August 2022

ABSTRACT

The Covid-19 Pandemic, which has affected the world and our country from 2019 to the present day, has affected many areas in the world and in our country. In this process, education was carried out remotely in our country as well as all over the world. The studies examining distance education carried out in order to ensure the continuity of education during the pandemic period have gained great importance for the pandemic process and later. Within the scope of this research, it is aimed to reveal the perceptions of teachers who provide distance education in the Covid-19 period about this education. In this study, a mixed method using quantitative and qualitative research methods was used. In the quantitative part of the study, the distance education perception scale prepared by (Gök 2011) was used. In order to explain the data obtained here, qualitative interview questions obtained as a result of the evaluation of quantitative data, were prepared. In the quantitative part of the research, 320 teachers took part. The demographic information of our teachers was collected with the questionnaire prepared by the researcher. In the quantitative research section using the distance education perception scale, the scale and subscales were analyzed with descriptive statistics. In order to explain the analyzes in more depth, qualitative data were collected by conducting face-to-face interviews with 20 teachers. According to the first finding obtained as a result of the analysis of quantitative data, it was seen that teachers' perceptions of distance education were at a medium level. The same is true for qualitative data. It has been seen that the position of the institutions they work for, their digital competence and the difficulties they face during distance education are effective in the middle level of teachers' perceptions against distance education. The results obtained from the research were explained by discussing with the literature. At the end of the research, suggestions were made for future research.

Number of pages : 84

Keywords : Distance education, Pandemic period distance education, teacher and distance education, Emergency distance education, perception of distance education

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Volkan KUKUL

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

1700' lü yıllardan günümüze kadar birçok eğitim yöntemi ve stratejisi geliştiren insanoğlu geniş kitlelere ulaşmak ve hayat boyu öğrenmeyi aktif bir şekilde kullanma, yerden ve zamandan bağımsız bir şekilde öğrenmeyi sağlamak ve kitleleri eğitmek için uzaktan eğitim stratejisini geliştirmiştir. İlk dönemlerinde Mektupla başlayan bu macera teknolojinin gelişimi ile beraber günümüzde bilgisayar, mobil cihazlarında yaygınlaşması ve tüm dünyayı bir ağ misali birbirine bağlayan internet altyapısının gelişimi ile beraber bambaşka bir seviyeye ulaşmıştır. İşte bu özelliklere sahip olan uzaktan eğitim yöntemi eğitim-öğretim dünyasında özellikle pandemiden sonra yüksek öğretim kurumlarından K12 seviyesine hatta ve hatta mesleklerin dahi içine kadar girmiş oldu.

Çalışmamda özellikle beni her defasında geri çevirmeden ısrarla ve sabırla sorularıma cevap veren, çalışmamı takip eden danışmanım Doç. Dr. Volkan KUKUL'a, görüş ve önerileriyle araştırmama sağladıkları değerli katkıları için tez savunma sınavı Jüri üyeleri Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ ve Doç. Dr. Mehmet KARA hocalarıma şükranlarımı sunarım. Yüksek Lisans eğitimim esnasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm' ü hocalarıma da taker taker teşekkür ederim. Bu süreçte her zaman yanımda olan sevgili eşime, düşünebilen ve sorgulayabilen bir birey olarak yetişmemi sağlayan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.2.1 Araştırmanın alt amaçları.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sayıltılar/Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Uzaktan Eğitim Kavramı.....	8
2.1.1 Dünyada uzaktan eğitim.....	10
2.1.2 Ülkemizde uzaktan eğitim	12
3. YÖNTEM	19
3.1 Araştırma Deseni.....	19
3.1.1 Nicel yöntem	20
3.1.2 Nitel yöntem.....	20
3.2 Katılımcılar	21

	Sayfa
3.2.1 Nicel katılımcılar.....	21
3.2.2 Nitel katılımcılar	24
3.3 Verilerin Toplanması	27
3.3.1 Nicel veri toplama araçları	27
3.3.2 Nitel veri toplama araçları.....	29
3.4 Verilerin Toplanma Süreci	30
3.4.1 Nicel verilerin toplanma süreci	30
3.4.2 Nitel verilerin toplanma süreci.....	31
3.5 Verilerin Analizi.....	31
3.5.1 Nicel verilerin analizi.....	31
3.5.2 Nitel verilerin analizi.....	32
3.6 Araştırmanın Bağlamı	33
4. BULGULAR.....	34
4.1 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarına Yönelik Nicel Bulgular	34
4.1.1 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının cinsiyete göre incelenmesi.....	36
4.1.2 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerini geliştirmede yeterli olup olmadığının incelenmesi	37
4.1.3 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelenmesi	38
4.1.4 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlik hayatı boyunca öğretmenlerin mesleki çalışma dönemlerinde uzaktan eğitim ile seminerlere katılmalarına göre incelenmesi	39
4.1.5 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlerin öğretmenlik yaşantıları boyunca uzaktan eğitim ile verilen bir hizmet içi eğitime katılmalarına göre incelenmesi	40
4.1.6 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen bir derse katılmalarına göre incelenmesi	42

	Sayfa
4.1.7 Öğretmen uzaktan eğitim algılarının yaşa göre incelenmesi	43
4.1.8 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının görev yılına göre incelenmesi..	45
4.1.9 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının okul türüne göre incelenmesi...	48
4.1.10 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının okul konumuna göre incelenmesi	50
4.1.11 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının dijital araç kullanımına göre incelenmesi	52
4.1.12 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının internette geçirilen süreye göre incelenmesi	54
4.2 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarına Yönelik Nitel Bulgular	56
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	65
5.1 Sonuçlar ve Tartışma.....	65
5.2 Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	78
Ek-1: Araştırma Kapsamında Kullanılan Anket Formu.....	79
Ek-1: Araştırma Kapsamında Kullanılan Anket Formu (devamı)	80
Ek-2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Görüşme Formu.....	81
Ek-3: Etik Kurul Kararı.....	82
Ek-3: Etik Kurul Kararı (Devamı)	83
ÖZGEÇMİŞ	84

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1.1. Dünyadaki Yükseköğretim Düzeyinde İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları (Kaya, 2002)	2
Çizelge 1.2. Ülkemizde Uzaktan Öğretimin Tarihçesi	3
Çizelge 2.3. 2021-2022 Yılı Uzaktan Eğitim Gören Öğrenci Sayıları	13
Çizelge 2.4. 2021-2022 Uzaktan Eğitim Ön Lisans Bilgileri (ÖSYM Kılavuzu, 2022).....	13
Çizelge 2.5. 2021-2022 Uzaktan Eğitim Lisans Bilgileri (ÖSYM Kılavuzu, 2022)	15
Çizelge 2.6. İlkokullar seviyesinde çekilen video sayıları (TEGM, 2020).....	16
Çizelge 2.7. Ortaokullar seviyesinde çekilen video sayıları (TEGM, 2020)	17
Çizelge 2.8. Ortaokullar seviyesinde çekilen video sayıları	17
Çizelge 3.9. Demografik Özellikler	21
Çizelge 3.10. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları	22
Çizelge 3.11. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türleri	23
Çizelge 3.12. Nitel Katılımcılar için Demografik Bilgiler	24
Çizelge 3.13. Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyetleri	25
Çizelge 3.14. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları	26
Çizelge 3.15. Öğrenim Durumu.....	26
Çizelge 3.16. Okul Türü.....	27
Çizelge 3.17. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarının Aralık ve Kriterleri	32
Çizelge 4.18. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları	34
Çizelge 4.19. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	36
Çizelge 4.20. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmen Eğitiminin Dijital Yeterliliklerini Geliştirmesine Göre T Testi Sonuçları.....	37

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.21. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre T Testi Sonuçları.....	38
Çizelge 4.22. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlik Hayatı Boyunca Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Dönemlerinde Uzaktan Eğitim ile Seminerlere Katılmalarına Göre T Testi Sonuçları	39
Çizelge 4.23. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaşantıları Boyunca Uzaktan Eğitim ile Verilen Bir Hizmet İçi Eğitime Katılmalarına Göre T Testi Sonuçları.....	40
Çizelge 4.24. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlerin Üniversite Eğitimleri Boyunca Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Bir Derse Katılımlarına Göre T Testi Sonuçları.....	42
Çizelge 4.25. Öğretmenlerin UE Algılarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	43
Çizelge 4.26. Öğretmenlerin UE Algılarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi	44
Çizelge 4.27. Öğretmenlerin UE Algılarının Görev Yılına Göre Betimsel İstatistikleri	45
Çizelge 4.28. Öğretmenlerin UE Algılarının Görev Yılı Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi.....	47
Çizelge 4.29. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri	48
Çizelge 4.30. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Türü Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi.....	49
Çizelge 4.31. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Konumuna Göre Betimsel İstatistikleri	50
Çizelge 4.32. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Konum Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi.....	51
Çizelge 4.33. Öğretmenlerin UE Algılarının Dijital Araç Kullanımına Göre Betimsel İstatistikleri	52
Çizelge 4.34. Öğretmenlerin UE Algılarının Dijital Araç Kullanımına Göre ANOVA Çizelgesi.....	53
Çizelge 4.35. Öğretmenlerin UE Algılarının İnternette Geçirilen Süreye Göre Betimsel İstatistikleri	54
Çizelge 4.36. Öğretmenlerin UE Algılarının İnternette Geçirilen Süreye Göre ANOVA Çizelgesi	55

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.37. Öğretmenlerin uzaktan eğitim işleyişinde ne gibi zorluklar çektiklerine dair cevaplarına ait temalar	56
Çizelge 4.38. Öğretmenlerin uzaktan eğitim işleyişine sahip oldukları dijital yeterliliklerin faydasına verilen cevaplara ait temalar.....	59
Çizelge 4.39. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi sırasında aldıkları eğitimin dijital yeterliliklerine katkısı olup olmadığına dair verilen cevaplara ait temalar.....	60
Çizelge 4.40. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların uzaktan eğitim sürecinde sağladıkları avantajlar	62



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 3.1. Sıralı Açıklayıcı Karma Desen	19
Şekil 3.2. Öğretmen Anketinin Soru Bilgileri	28



KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı kısaltmalar, yanda açıklamaları verilmek üzere aşağıda listelenmiştir

Kısaltma	Açıklama
UE	Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği
TB	Temel Bakışa İlişkin Algı
KE	Kaynaklara Erişim
EÖP	Eğitim Öğretim Planlama
UZEM	Uzaktan Eğitim Merkezi
AUE	Acil Uzaktan Eğitim
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Öğretmenlerin gözünden uzaktan eğitime ilişkin kavramların ve kavram yanılgılarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde problem durumundan, araştırmanın amacından ve öneminden bahsedilmiştir. Tezin sayıltı ve sınırlılıklarına da yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Uzaktan eğitim kavramı çok uzun yıllardır dünya gündeminde olmasına rağmen (İşman, 2008) pandemi ile birlikte gerek eğitim hayatımızda gerekse sosyal hayatımızda önemli yer kaplayan bir kavram haline gelmiştir. Genel olarak farklı mekânlarda bulunan öğrenen ve öğretmenin türlü yollar ile etkileşime geçerek eğitim öğretim faaliyetini gerçekleştirebilmesi durumu olarak söylenebilir (Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu, & Özcan, 2021).

Toplumların gelişimi için ülkelerin amaçlarına uygun olarak bireyleri yetiştirmesi ve onları eğitmesi gerekir. Bu sayede bireyler toplumsal uyum, kendi iç motivasyonlarını sağlama, kendi kişiliklerini oluşturma, meslek hayatları için kendilerini geliştirme gibi ihtiyaçların giderilmesinde gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilirler. Bu ihtiyaçların giderilebilmesi için bireylerin eğitim ortamlarının sağlanması şarttır (Karaca & Kelam, 2020). Uzaktan eğitim insanın gelişimi ile beraber eğitimde sürekli gelişim sağlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte teknolojinin de gelişimi ile beraber insan her gün daha fazla bilgi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu bilgilerin bilişim teknolojilerinin de gelişimi ve kullanımı ile daha geniş kitlelere ulaştırılabilmesi ve özellikle hayat boyu öğrenmeyi merkeze alarak eğitim – öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi aşamasında uzaktan eğitim çok önemli bir yer edinmiştir (Özbay, 2015). Uzaktan eğitim dünya tarihinde eski bir yere sahip olup alanyazına göre 1700’lü yıllarda ortaya çıktığı düşünülmektedir. İlk olarak 1728 yılında Boston gazetesinde ilan olarak karşımıza çıkmıştır (Kırkan & Kalelioğlu, 2017). Dünya üzerinde uzaktan eğitim uygulamaları birçok ülke tarafından uygulanmakla birlikte ağırlıklı olarak yükseköğretim seviyesinde uygulandığı görülmektedir (Can, 2004). Dünya üzerinde yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş uzaktan eğitim faaliyetleri Çizelge 1.1.’ de gösterilmiştir.

Çizelge 1.1. Dünyadaki Yükseköğretim Düzeyinde İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları (Kaya, 2002)

Tarih	Ülke	Olay
1870	ABD	Illinois Wesleyan Üniversitesi uzaktan eğitim programı başlattı.
1883	ABD (New York)	Mektupla Öğretim Üniversitesi kuruldu
1884	Almanya (Berlin)	“Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu” öğrencileri üniversite sınavına hazırlamak için açıldı
1886	ABD	Pennsylvania Devlet Üniversitesi kurumsal yapıda uzaktan eğitimi kuran ilk üniversite oldu.
1891	ABD	Uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması konusunda Wisconsin Üniversitesi karar aldı. "Madencilik Yöntemleri ve Maden Ocaklarında Ortaya Çıkan Kazalara Karşı Alınması Gereken Önlemler" eğitimini Pennsylvania'da bir gazete vermeye başladı.
1892	ABD	Uzaktan eğitim bölümü Chicago Üniversitesi'nde kuruldu.
1910	Avustralya	Yükseköğretimde İlk uzaktan eğitim uygulamaları başlatıldı.
1949	Avustralya	“Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi” uzaktan eğitim öğrencilerinin ders programları, yönetim işleri gibi faaliyetlerini takip etmek için kuruldu.
1950	Amerika	Askeri amaçlı uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirildi.
1971	İngiltere	İngiltere Açık Üniversitesi kuruldu.
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1974	İngiltere	National College kuruldu
1974	Almanya	Hagen Açık Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1984	Hollanda	Hollanda Açık Üniversitesi ilk öğrencilerini kabul etti
1989	Hindistan	Halka yükseköğretim seviyesinde eğitim için Açık Okul (Open School)

Dünya üzerinde uzaktan eğitim çalışmaları böyleyken ülkemizde uzaktan eğitim çalışmaları biraz gecikmeli başlasa da çağın yeterliliklerine günümüz anlamında yetişmiş ve aynı düzeye gelmiş durumdadır (Kırkan & Kalelioğlu, 2017). Ülkemizde uzaktan eğitimin gelişimi Çizelge 1.2.' de aşağıda verilmiştir.

Çizelge 1.2. Ülkemizde Uzaktan Öğretimin Tarihçesi

Tarih	Olay
1927	Okuma yazma bilmeyenler için mektupla okuma yazma öğrenimi fikrinin ortaya atılması
1960	Mektupla öğretim uygulamaları – Mektupla Öğretim Merkezi
1975	YAYKUR kurulması (Yaygın Yükseköğretim Kurumu)
1982	Anadolu Üniversitesi bünyesinde açık öğretim fakültesinin kurulması (AÖF)
1992	Açıköğretim lisesinin kurulması
1998	Açıköğretim ilkokulunun kurulması
2012	EBA – Eğitim Bilişim Ağı sisteminin kurulması

Günümüz uzaktan eğitim anlayışı özellikle Covid-19 pandemi dönemi ile başka bir boyuta evirilerek neredeyse tüm eğitim hayatımızı ve sosyal hayatımızı etkilemiştir (Bozkurt, 2020). Dünya üzerinde meydana gelen bu tarz büyük felaketler birçok şeyin sonu olabileceği gibi birçok yeni durumun da ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Maarouf, Belghazi, & Maarouf, 2020). Buradan hareketle yenedünya düzeni, yeni normallerin hayatımıza gireceğini söylemek mümkündür.

İlk olarak 2019 yılının aralık ayında Çin’de görülen covid-19 virüsü kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır (Özdoğan & Berkant, 2020). 11 Aralık 2020 tarihinde ise Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (Bakioğlu & Çevik, 2020). Ülkemizde pandemi ilanı ile beraber 16 Mart 2020 tarihinde okullar 3 haftalık ara tatiline girmiş, hemen akabinde ise 23 Mart 2020 tarihinde tüm eğitim kurumlarında uzaktan eğitim kararı alınmıştır (Güngörmez, 2020). Tüm dünyada virüsün etkisini azaltmak için birçok önlem alınmıştır. Bu önlemler virüsün yayılma hızına etki etmek ve yayılımını azaltmak için alınan önlemler olmakla beraber insanların birbiri ile olan temaslarının azaltılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tüm dünyada ve ülkemizde K12 düzeyinde ve üniversitelerde uzaktan eğitime geçiş kararı verilmiştir (Bozkurt, 2020). Yüz Yüze eğitime ara verilmesi ile 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Ülkemizde yaklaşık 25 milyon öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (Bozkurt, 2020). Pandemi sonrası eğitim anlayışında köklü değişikliklerin olabileceğini öngörmek mümkündür. 23 Mart 2020 tarihini temel aldığımızda, ülkemizde bulunan 207 üniversitede toplamda 123 uzem bulunmaktaydı. Şu anki durumda ise uzaktan eğitim ve araştırma merkezi sayısı

186'ya çıkmış durumdadır (Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2022). Uzaktan eğitim pandemi öncesi dönemde lisans eğitimi için dünya genelinde sıklıkla kullanılmakta iken pandemi döneminde bu durum ülkemiz ve dünya için artık K12 düzeyinde de aktif bir şekilde kullanılır hale gelmiştir. Pandemi öncesi Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim konusunda EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden öğrencilere asenkron dersler vermekte ve öğretmenlerin eğitimi için EBA üzerinden hizmetiçi eğitimler vermekteydi (MEB, 2020a; MEB, 2020b). Covid 19 salgını ile beraber pandemi ilanından sonra acil uzaktan eğitim kararı ile öğrencilerin eğitimlerinin sağlanabilmesi adına alınan kararlar doğrultusunda EBA ve TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) arasında gerçekleşen iş birliği ile öğrenciler için ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde 3 tv kanalı kurulmuştur. İlkokul ve ortaokul düzeyinde 10 farklı ders, lise düzeyinde 22 farklı ders yayını ile öğrencilerin kendi derslerini takip edebilmeleri sağlanmıştır (MEB, 2020c). 2012 yılında kurulan EBA ile öğretmen ve öğrenciler etkileşim kurarak doğru ve kaliteli içeriklerle beraber uzaktan eğitime katkı sağlanmıştır (Türker & Dünder, 2020). EBA üzerinden öğrenci ve öğretmenlerin karşılıklı etkileşimleri sağlanarak EBA Canlı Ders uygulaması ile öğrenciler eşzamanlı olarak derslerini işleyebilmişlerdir (MEB, 2020d). Tüm ülkede internet alt yapısına sahip olmayan öğrenciler için tüm GSM operatörleri 8g EBA kullanım kotası belirleyerek öğrencilere eğitimlerinde katkıda bulunmuşlardır (MEB, 2020e). Okullarda internet ve bilgisayar ulaşamayan öğrencilerin kullanımı için EBA Destek Noktaları oluşturulmuştur (MEB, 2020f). Ülkemizde internet altyapısı ve farklı nedenlerden dolayı internete ulaşamayan öğrenciler için interneti içinde tablet dağıtımı yapılmaktadır (MEB, 2020g).

Bu durumdan üniversitelerde olumsuz olarak etkilenmesine rağmen sahip oldukları uzaktan eğitim tecrübelerinin de etkisi ile acil uzaktan eğitime geçişte çok büyük zorluklar çekmeden geçiş sağlayabilmişlerdir. Bünyelerinde bulunan uzaktan eğitim merkezlerini geliştirip sayılarını arttıran üniversitelerimiz uzaktan eğitime ivedilikle geçiş yapmışlardır. Bunun yanında alt yapı sorunu yaşayan üniversitelerimiz için YÖK tarafından açık ders havuzu oluşturulmuştur (YÖK, 2020). Tüm öğretmen ve öğrencilere ücretsiz açılmıştır. İşitme ve görme engelli öğrenciler için YÖK'ün 07.05.2020 tarihli kararı ile ders içeriklerinde düzenlemeler yapılmıştır. 23 Mart 2020 öncesi 123 olan UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) sayısı 168' e çıkarılmıştır (YÖK, 2020a).

Bu bilgiler ışığında acil uzaktan eğitime geçiş, uzaktan eğitim için sadece bu dönemi etkileyen bir durum olmamakla birlikte ilerde de uzaktan eğitim anlamında öğretmenlerin

kendilerini geliştirmeleri gerekliliği konusunda zorunlulukların ortaya çıkacağını gösterir niteliktedir (Bozkurt, 2020). Gelecek için uzaktan eğitim alternatif bir yöntem yâda yüz yüze eğitimi destekleyici bir etken olmaktan daha öte, eğitim ana unsuru olma durumuna dönüşebileceğini öngörmek mümkündür (Alper, 2020). Bu araştırmada hedeflenen K12 düzeyinde öğretmenlerin pandemi bağlamında uzaktan eğitim algılarının hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini bulmaya çalışmaktır. Bu sayede gelecek nesil ve şu an görevi başında olan öğretmenlerin önümüzdeki süreçte K12 seviyesinde yoğun bir şekilde kullanılacağı varsayılan uzaktan öğretime nasıl adapte edilebilecekleri ve öğretici konumunda olan öğretmenlerin eksiklerinin nasıl giderileceği konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, aniden gelişen pandemi ortamında K12 düzeyinde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algı düzeylerini ortaya çıkartmak ve günümüzde K12 ğretmenlerinin pandemi bağlamında uzaktan eğitim algılarını etkileyen etkenlerin neler olduğunu tespit ederek gelecekte aniden yaşanabilecek bu tarz durumlar için öğretmenlerin uzaktan eğitim için ne kadar hazır olduklarını ortaya koymaktır.

1.2.1 Araştırmanın alt amaçları

Araştırmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları görev sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları görev aldıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları internette geçirdikleri süreye göre farklılık göstermekte midir?

8. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları kendilerini dijital araç kullanmada yeterli görme düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları aldıkları öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliliklerine etkisine göre farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları pandemi sürecinde kullanılan uzaktan eğitim sistemlerinin kullanım kolaylığı yâda zorluğuna göre farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları pandemi sürecinde pandemi öncesinde sahip oldukları dijital yeterliliklerine göre farklılık göstermekte midir?
12. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları öğretmenlerin öğretmenlik eğitimleri sırasında aldıkları eğitime göre farklılık göstermekte midir?
13. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları daha önce uzaktan eğitim ile bir seminere hizmet içi eğitime veya diploma programına katılmalarına göre farklılık göstermekte midir?
14. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları daha önce uzaktan eğitim ile bir seminere hizmet içi eğitime veya diploma programına katılmalarına göre farklılık göstermekte midir?
15. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları görev yaptıkları okula göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Özellikle K12 düzeyinde ders veren öğretmenler uzaktan eğitime aniden geçiş sürecinde hazırlıksız yakalanmışlar ve birçok sıkıntı ile karşı karşıya kalmışlardır (Baloran & Hernan, 2020). Bu ani gelişen ve öğretmenleri hazırlıksız yakalayan süreçte öğretmenler eğitim öğretim yöntemlerini, eğitim esnasında kullanılacak materyalleri, ders süresinin tanımlanması ve tasarlanması, ders esnasında öğrencinin ve kendisinin motivasyonunu üst seviyede tutmak gibi birçok eğitim öğretime ait özellikleri etkili bir şekilde kullanabilmek için hazırlıklı olmalıdırlar. Bir öğretmen bu durumlarda meydana gelebilecek tüm sorun ve sıkıntıları aşabilecek kabiliyete ve donanımına sahip olmalıdır (Sokal, Trudel, & Babb, 2020).

Literatür incelendiğinde pandemi dönemi yapılmış araştırmaların çoğunluğunun yükseköğretim düzeyinde gerçekleştiğini (% 66,29), K12 düzeyinde ise bu oranın (% 12,36) olarak belirlendiğini görmekteyiz (Sezgin, 2021). Bu veriler baktığımızda özellikle K12 düzeyinde çok kısıtlı bilginin olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar genel anlamda lisans eğitimi ve lisans eğitimi yapan öğretmen ve öğrencilerle alakalıdır. Bu araştırma pandemi sonrası acil uzaktan eğitim kapsamında K12 düzeyinde görev yapan öğretmenlerin

uzaktan eğitim algılarını hem nicel veriler hem de nitel verilerle incelemiştir. Bu sayede K12 düzeyinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının neler olduğunu ve bu sayede de gelecekte de karşılaşılabilecek ani salgınlar anında öğretmenlerin acil uzaktan eğitim durumlarında öğretmenlerin algılarının yeni duruma adaptasyonlarını sağlamada bizim için bir rehber olması ve literatüre farklı bir bakış açısı ile yeni bir araştırma sağlamış olacağı düşünülebilir.

1.4 Sayıtlar/Varsayımlar

Araştırmada nitel ve nicel ölçme araçlarına öğretmenlerin içtenlikle doğru cevapları verdiklerini, ölçme araçları ile toplanan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

2020–2021 Eğitim–Öğretim yılında Tokat’ın Erbaa ilçesinde MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır. Salgın sebebi ile ölçme araçlarını öğretmenlere uzaktan erişim ile ulaştırılmış olup öğretmenlerin hepsinin teknoloji ile ilgili olarak öz yeterlilikleri anlamında eşitlik olmamasından kaynaklı sınırlılıklar vardır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde uzaktan eğitim, uzaktan eğitim ile ilgili kavramlara yönelik alanyazın destekli özet bilgilere yer verilecektir.

2.1 Uzaktan Eğitim Kavramı

Dünya üzerinde meydana gelen sanayileşme ve bunun sonucunda ortaya çıkan teknolojinin hızla gelişimi ile beraber bilgi hayatımızın her alanında artık ulaşılması ve üretilmesi daha kolay hale gelmiştir (Kılınç, 2015). Bu durumla beraber gerek ekonomik gerekse toplumsal gereksinimler sonucunda ülkeler yeni duruma ayak uydurabilmek için yeni eğitim modellerine yönelmişlerdir (Öztürk, 2021). Bu yeni duruma ayak uydurmak ve bilginin daha geniş kitlelere ulaştırılabilmesi adına ortaya çıkan eğitim modeli uzaktan eğitim olarak adlandırılmıştır. Uzaktan eğitim için alanyazın incelendiğinde birçok tanımla karşılaşmaktadır. Uzaktan eğitim zamandan ve mekândan bağımsızdır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim materyallerinin farklı iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya geldiği teorik ve sistematik bir eğitim sistemidir (Kara, Kukul, & Çakır, 2018). Öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda olmadığı, eş zamanlı ya da eş zamanlı olmadan icra edilen eğitimidir (Kaçan & Gelen, 2020). İçten' e göre (2006); “Geleneksel nitelikteki eğitim-öğretim sorunlarına bir seçenek olarak ortaya çıkmış, eğitim etkinliklerini planlayarak ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.” Tüm yapılan bu tanımlamaların temelde ifade etmeye çalıştığı, öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılarak eğitim ve öğretimin devamlılığının sağlanarak bireylerin gelişimlerinin sağlanabilmesidir (Özbay, 2015).

Tarihsel olarak 1700 yıllara dayanan eski bir geçmişi olan uzaktan eğitim (Kırık, 2014), genel anlamda esnek çalışma özelliği sayesinde yetişkin eğitiminde ön plana çıkmıştır (Hawkins, 1999). Yer ve mekândan bağımsız olması ve teknolojinin getirmiş olduğu faydalı ve olumlu özellikler ile beraber yetişkinler için zaman ve mekândan çok fazla etkilenmeden uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilmektedir.

1980’li yılların sonu itibari ile teknoloji üzerinde gerçekleşen gelişmelerle beraber bilgisayar ve web tabanlı teknolojiler çok hızlı bir şekilde gelişim göstermiştir. Mektupla başlayan uzaktan eğitim serüveni 1980’li yıllardan sonra internet ve web tabanlı olarak bilgisayar ve mobil cihazlarında kullanımı ile günümüze kadar gelmiştir (Öztürk, 2021).

İnsanları diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliği içgüdüler yerine zekâsını kullanmasını sağlayan düşünme özelliğidir. Düşünme yetisi sayesinde insanlar kendilerini geliştirebilir. İnsanların kendilerini geliştirebilmeleri de ancak eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir (Ünlühahraman, 2011). Büyüyen ve gelişen toplumlar öğrenme özelliklerini geliştirebilmek için eğitime çok önem gösterirler. Gelişen ve büyüyen toplumlar artan nüfus eğitim faaliyetlerinde çok büyük artışlara neden olmakla beraber bu durumla baş etmek ve gelişen dünyaya ayak uydurma adına yaşam boyu eğitim faaliyetlerine yönelmişlerdir ve bununla beraber birçok eğitim yöntemi geliştirmişlerdir. Bu yöntemlerden biride gelişen teknoloji ile beraber eğitimde daha da fazla yer bulan uzaktan eğitimidir (Özbay, 2015).

Uzaktan eğitim uygulamalarının tarihsel seyrine bakılacak olursa, 1870’li yıllarda gazete ilanları ve mektup aracılığı ile 1950-1980’li yıllarda radyo ve televizyon üzerinden eğitim ile 1980-1985 yılları arasından bilgisayar destekli eğitim ve 1985 ten sonra internetin hayatımıza girişi ile beraber web tabanlı eğitim şeklinde geliştiğini söyleyebiliriz (Özbay, 2015).

Covid-19 salgını dünyayı her alanda etkilemiş olup etkilenen alanların başında da eğitim alanı gelmiştir. Tüm bireylerin eğitim alma hakkını koruma ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının da etkisi ile bu süreçte acil durum uzaktan eğitim sistemine tüm eğitim-öğretim düzeylerinde hızlı bir geçiş sağlanmıştır (Dikmen & Bahceci, 2020).

Acil durum uzaktan eğitim sisteminde hedeflenen asıl durum eğitim-öğretimin devamını sağlama amacı ile aynı ortamda bir arada bulunamayan eğitici ve öğrencileri teknolojinin de nimetlerini kullanarak kısa sürede bir araya getirebilmek ve tam anlamıyla yeterli olmasa da yaşam boyu öğrenme faaliyetleri çerçevesinde eğitim-öğretimin devamlılığının sağlanabilmesidir (Sezgin, 2021).

Uzaktan eğitim kavramı Acil uzaktan Eğitim kavramları birbirlerinden farklı özellikler gösterir. Bu durumları şu şekilde açıklayabiliriz;

- Uzaktan eğitim planlı ve birçok disiplini içinde barındıran bir eğitim yöntemi iken, AUE ise pandemi sürecine bağlı geliştirilmiş bir eğitim amaçlı iletişim yöntemidir (Bozkurt, ve diğerleri, 2020).
- AUE, uzaktan eğitim gibi uzun vadeli planlı bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak amaçlı değildir, acil durumlarda eğitim-öğretim devamını sağlamada geçici bir destek sunar (Sezgin, 2021).
- Uzaktan eğitim belirli ve güçlü teknolojik altyapısı olan, sistematik işleyişe sahip kurumlara bağlı olarak işletilen, kendine özgü bir kültüre sahip eğitim yöntemidir. AUE (Acil Uzaktan Eğitim) ise acil durum anlarında teknolojik unsurların da yardımı ile eğitim-öğretimin devamlılığını sağlamak amacı ile teknolojinin de yardımını alarak eğitim-öğretim sürecini uzaktan eğitim yöntemine benzetmek olarak nitelendirebiliriz (Sezgin, 2021).

Planlı bir sistemler bütünü olarak düşünebileceğimiz uzaktan eğitim sadece teknolojik aletlerin işe koşulduğu bir uygulama değildir. Çeşitli eğitsel kuramların ve stratejilerinde işin içinde olduğu kapsamlı bir eğitim modelidir (Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitim sisteminde normal şartlarda yapılan yüz yüze dersleri taklit etmekten daha çok kendi sistematığı olan çevrimiçi ve çevrimdışı ortamların kullanılabileceği planlı ve dengeli bir öğretim tasarlamak gerekir (Telli & Altun, 2021). AUE sürecindeki ana amaç felaket anlarında kesintiye uğrayan eğitim-öğretim faaliyetleri için hızlı bir şekilde çözümler ortaya koymaktır (Golden, 2020).

2.1.1 Dünyada uzaktan eğitim

Alanyazında uzaktan eğitimin ilk olarak 1728 yılında Boston Gazetesi'nde mektup aracılığı ile ders verileceği ilanı ile gündem olmuştur (Özbay, 2015). Uzaktan eğitimin gelişimi incelendiğinde ve bu gelişimi bölümlere ayırmak gerekirse üç bölüm olarak görmek mümkündür. İlk olarak mektupla uzaktan eğitim dönemi, ikinci dönemi radyo ve televizyon dönemi, 3. Dönemi ise bilgisayar destekli ve web tabanlı uzaktan eğitim faaliyetleri olarak düşünmek mümkündür (Toptaş, 2022). İlk radyo yayını eğitim amaçlı olarak Amerika'da yapılmıştır. Uzun yıllar farklı yöntemler ile uygulanan uzaktan eğitim 1980'li yıllardan sonra

bilgisayar ve internetin hayatımıza girişi ile beraber çok farklı bir seviyeye gelmiştir (Akyürek, 2020). Günümüzde ölkemizde olduğu gibi dünyada da uzaktan eğitim daha yoğun olarak yükseköğretim kurumlarında kullanılmaktadır.

Covid-19 nedeni dünya üzerinde 200’ den fazla ölkede 1,6 milyardan fazla öğrenci okulların kapanmasından etkilenmiş durumdadır (Pokhrel & Chhetri, 2021). Pandemi nedeni ile ortaya çıkan birçok zorunlu değişlikle beraber eğitim sisteminde de tüm dünyada çevrimiçi eğitim şekli olan AUE sistemine geçiş bir zorunluluk halini almıştır (Telli Yamamoto & Altun, 2020).

Ölkelerin ve bölgelerin imkânları dâhilinde basılı materyallerin öğrencileri ulaştırılması, radyo ve televizyonlardan eğitim-öğretimin sağlanması gibi birçok yöntem ölkeler tarafından kullanılmıştır (Telli & Altun, 2021). Salgın sürecinde Çin Şubat 2020’ de yeni eğitim-öğretim faaliyetlerine çevrimiçi olarak uzaktan başlamıştır. Erişim sorunu yaşayan bölgelerde altyapı geliştirme çalışmaları yapılmış olup öğrencilerin internet bağlantı problemleri giderilmeye çalışılmıştır. Çin Eğitim Ağı Televizyonu için alt yapı geliştirme çalışmaları yapılmıştır. 22 adet yapay zekâ ile güçlendirilmiş ilk ve ortaokul öğrencileri için eğitim platformu devreye sokulmuştur. Yirmi dört bin civarında ders üniversite öğrencileri için sisteme dâhil edilmiştir (Ning & Corcoran, 2020).

Salgın sürecini en ağır şekilde geçiren ölkelerin başında İtalya gelmektedir (bbc.com, 2021). Bu sebeple İtalya’ da eğitim-öğretim nasıl sağlanmış kısaca bakmakta fayda var. İtalya devleti özellikle savunmasız öğrenciler (engelli ve risk altında) için özel önlemler olarak tüm öğrenciler için uzaktan eğitime geçmiştir (Cedefob, 2020). İtalya alt yapısı olarak bu tarz bir duruma ayak uyduracak kadar hazır olmadığı için ölkede diğer ölkelere nazaran AUE geçişte yavaş kalmıştır (Telli & Altun, 2021). İtalya Hükümeti çevrimiçi eğitime geçişi ile beraber birçok çevrimiçi materyal için anlaşmalar yapmış, öğrencilere bilgisayar ve tablet temini için okullara mali destekte bulunmuş ve sınavlarının yüz yüze olma zorunluluğunu kaldırmıştır (Cedefob, 2020).

2000’ li yılların başından beri uzaktan eğitim uygulamalarını aktif bir şekilde kullanana Amerika Birleşik Devletleri pandemi döneminde de AUE geçişte zorlanmadan duruma adapte olabirmiştir. Özellikle bu durum yükseköğretim düzeyinde kendini göstermiştir. nford, Caltech, Yale ve Harvard gibi çok güçlü üniversitelerin ders ve kursları ücretsiz olarak

uzaktan erişime açılmıştır (Telli Yamamoto & Altun, 2020). Covid-19 salgınından önce de Amerika Birleşik Devletlerinde üniversite ve kolej öğrencilerinin %96' lık kısmını kapsayan 3 milyondan fazla öğrenci en az bir çevrimiçi ders almaktaydı (I. Elaine Allen & Jeff Seaman, 2006). Pandemi ile beraber eğitim materyali pazarında dünyada ilk sırada yer alan Amerika Birleşik Devletleri yeni bir Pazar yaratma adına çok uygun fiyatlara yüz yüze eğitim için geliştirmiş olduğu uygulamaları çevrimiçi pazara da uygulayarak çok uygun fiyatlarla piyasaya sürmüştür (Telli & Altun, 2021). Tüm dünyada olduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde de uzaktan eğitim için gerekli olan internet ve teknolojik araçlara erişim anlamında sıkıntı çeken bir kesim de vardır (Population_Reference_Bureau, 2020). Bununla beraber birçok okulunda uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı ve internetten yoksun olduğu gözlemlenmiştir (Telli & Altun, 2021).

İngiltere salgının ilk zamanlarında sürü bağışıklığı yöntemi ile atlatılabileceği düşüncesi ile hareket etse de durumun ciddiyeti anlaşıldıktan hemen sonra uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Yılmaz, Uzman, Mutlu, Doğanay, & Yılmaz, 2020, s. 8).

2.1.2 Ülkemizde uzaktan eğitim

Ülkemizde uzaktan eğitim ilk kez 1927 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati tarafından okuma yazma bilmeyenlerin mektupla okuma yazma öğrenmesi üzerine tartışma konusu olarak gündeme gelmiştir (Kırkan & Kalelioğlu, 2017). Daha sonrasında ise sırası ile

- 1960 mektupla öğretim uygulamaları – Mektupla Öğretim Merkezi
- 1975 YAYKUR kurulması (Yaygın Yükseköğretim Kurumu)
- 1982 Anadolu üniversitesi bünyesinde açık öğretim fakültesi- AÖF
- 1992 Açık Öğretim Lisesi
- 1998 Açık Öğretim İlkokulu'nun Açılması
- 2012 EBA – Eğitim Bilişim Ağı (Kırkan & Kalelioğlu, 2017)

Yükseköğrenim kapsamında birçok üniversitede uzaktan eğitim ile lisans, ön lisans ve yüksek lisans programları verilmektedir. Uzaktan eğitim ile tüm düzeylerdeki öğrencilere

yönelik ve yaşam boyu öğrenme kapsamında bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirebileceği ders, kurs ve sertifika programlarının sayısı hızla artmaktadır (Kırkan & Kalelioğlu, 2017). 2547 sayılı kanunun 5(i) maddesinde, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili, yabancı dil yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim yöntemi ile okutulan zorunlu derslerdendir (Yükseköğretim Kanunu [YÖK], 1981: madde 2547).

Ülkemizde üniversitelerin bağlı olduğu kurum Yükseköğretim Kuruludur (YÖK). 16 Mart 2020 tarihi itibarı ile 3 haftalık tatil ilan edilmiştir. Daha sonra ise 23 Mart 2020 tarihi itibarı ile üniversitelerin kapasiteleri ölçüsünde uzaktan eğitime geçtiği duyurulmuştur (Durak, Çankaya, & İzmirli, 2020).

2021-2022 Yılı istatistiklerine göre ülkemizde 129' u devlet, 79' u vakıf olmak üzere toplam 208 üniversite vardır (Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2022). Bu üniversitelerde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde uzaktan eğitim alan öğrenci sayıları Çizelge 2.3.' de verilmiştir.

Çizelge 2.3. 2021-2022 Yılı Uzaktan Eğitim Gören Öğrenci Sayıları

2021-2022 Yılı Uzaktan Eğitim	Kadın (K)	Erkek (E)	Toplam
Ön Lisans	13782	16879	30661
Lisans	17519	13387	30906
Yüksek Lisans	7607	12020	19627
Doktora	0	0	0
Toplam	38908	42286	81194

2021-2022 yılına ait uzaktan eğitim ön lisans programlarına ait sayısal bilgiler ise Çizelge 2.4.' te verilmiştir. Çizelgede en az iki üniversite olan programlara yer verilmiştir.

Çizelge 2.4. 2021-2022 Uzaktan Eğitim Ön Lisans Bilgileri (ÖSYM Kılavuzu, 2022)

Program Adı	Üniversite Sayısı	Öğrenci Kontenjanı
Bilgisayar Programcılığı	28	2505
Bilgisayar Teknolojisi	2	163

Çizelge 2.5. (devamı)

Turizm ve Otel İşletmeciliği	3	241
Elektrik	2	161
Mekatronik	2	140
Çocuk Gelişimi	15	1305
Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	5	733
Acil Durum ve Afet Yönetimi	3	320
Bankacılık ve Sigortacılık	5	458
Elektronik Teknolojisi	3	311
İnternet ve Ağ Teknolojileri	5	269
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	5	486
Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	5	733
Turizm ve Otel İşletmeciliği	3	241
Elektronik Haberleşme Teknolojisi	3	216
Eczane Hizmetleri	4	300
Aşçılık	2	46
Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon	2	46
Çağrı Merkezi Hizmetleri	2	98
Dış Ticaret	4	260
Elektronik Haberleşme Teknolojisi	3	216
Grafik Tasarımı	2	49
İş Sağlığı ve Güvenliği	10	585
İşletme Yönetimi	2	190
Lojistik	2	30
Medya ve İletişim	2	200
Moda Tasarımı	3	130
Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği	2	150
Turist Rehberliği	5	291
Web Tasarımı ve Kodlama	2	200

Çizelge 2.4.’ ten de anlaşılacağı üzere en fazla öğrenci sayısı 2505 ile Bilgisayar Programcılığına ait. Hemen ardından Çocuk Gelişimi programı 1305 kontenjan ile takip

etmektedir. Tüm uzaktan öğretim ön lisans kontenjan sayısı ise 11386 kişidir. Aynı sayı 2015 yılında ise 4470 kişidir (Yavuzlap, Demirel, Taş, & Canbolat, 2017). 2021-2022 yılına ait uzaktan öğretim metodu ile eğitim veren lisans programları Çizelge 2.5.' te aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2.6. 2021-2022 Uzaktan Eğitim Lisans Bilgileri (ÖSYM Kılavuzu, 2022)

Program Adı	Üniversite Sayısı	Öğrenci Kontenjanı
Arap Dili ve Edebiyatı	1	100
Bilgisayar Mühendisliği	1	150
Coğrafya	1	103
Endüstri Mühendisliği	1	80
Gazetecilik	3	300
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	4	400
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	100
Kamu Yönetimi	1	150
Matematik	1	50
Radio, Televizyon ve Sinema	3	300
Rus Dili ve Edebiyatı (Rusça)	1	100
Sanat Tarihi	1	100
Sinoloji	1	100
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1	40
Sosyal Hizmet	1	100
Yönetim Bilişim Sistemleri	1	50

Çizelge 2.5.' te görüldüğü üzere en çok öğrenci ve farklı üniversite bağlamında Halkla İlişkiler ve Tanıtım programı öne çıkmaktadır. Çizelgeye göre toplam 2223 öğrenciye uzaktan eğitim ile lisans eğitimi verileceği söylemek mümkündür.

Covid-19 salgın döneminde üniversiteler dışında K12 düzeyinde de uzaktan eğitime geçilmiş olup, bu dönemde de birçok farklı uygulama ile öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettirmeleri sağlanmıştır (Gençoğlu & Çiftçi, 2020). Bununla ilgili olarak 23 Mart 2020 tarihinden itibaren EBA ve TV üzerinden eğitimlere başlanmıştır. 13

Mart itibarı ile 8. Ve 12. Sınıflarda hizmete giren dersler 23 Nisan tarihi ile 3-12. sınıflar düzeyinde tüm sınıflara da uygulanmaya geçilmiştir (Meb,2020c).

Covid-19 salgın sürecinin başlaması ile 2011 yılında başlatılan FATİH projesi kapsamında kullanılmaya başlanan EBA uygulaması ve TRT’ nin de imkânlarının birleştirilmesi ile öğrenci ve velilerin uzaktan eğitime katılımları kolaylaştırılmış ve sürece dâhil olmaları sağlanmıştır (Gençoğlu & Çiftçi, 2020). Bu süreçte ülkemizde uzaktan eğitim daha önce öğrencilerin hizmetine sunulan ve salgın sürecinde de içerikleri güncellenen EBA ve TRT üzerinden çekimleri yapıp ve yayınlanan videolar ile iki temel üzerinde yükseltilmiş ve uygulanmıştır (Gençoğlu & Çiftçi, 2020).

Uzaktan eğitimde görsel materyallerin öğrenme üzerinde olumlu etkileri vardır (Seferoğlu, 2014). Bu gerçek üzerinden hareketle ders içerikli videolar TRT EBA TV ilkököl, TRT EBA TV ortaokul ve TRT EBA TV lise kanalları üzerinden ders materyalleri olarak öğrencilere sunulmuştur (TEGM, 2020).

Aşağıda ki Çizelge 2.6.’ da İlkokullar seviyesinde çekilen video sayıları verilmiştir.

Çizelge 2.7. İlkokullar seviyesinde çekilen video sayıları (TEGM, 2020)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Türkçe	49	37	37	25
Matematik	36	36	25	25
Hayat Bilgisi	35	35	23	23
Fen Bilimleri	-	-	23	23
İngilizce	-	12	12	12
Toplam	120	120	120	108

Çizelge 2.6.’ da TRT EBA TV ilkököl kanalında yayınlanmış videoların sınıf bazında sayıları verilmiştir. 1-3. Sınıf seviyelerinde 120’şer video hazırlanmışken 4. Sınıf seviyesinde 108 video hazırlanmış olup toplamda çekilen video sayısı 468 olarak gerçekleşmiştir.

Aşağıda ki Çizelge 2.7.’ de Ortaokullar seviyesinde çekilen video sayıları verilmiştir.

Çizelge 2.8. Ortaokullar seviyesinde çekilen video sayıları (TEGM, 2020)

Dersler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Sınav Özel Yayını
Türkçe	24	24	24	24	7
Matematik	25	24	37	24	7
Fen Bilimleri	23	23	23	23	7
Sosyal Bilgiler	11	11	11	-	-
İngilizce	25	25	13	25	7
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	11	7
Toplam	108	107	108	107	35

Çizelge 2.7.' de TRT EBA TV ortaokul kanalında yayınlanmış videoların sınıf bazında sayıları verilmiştir. 5 ve 7. Sınıf seviyelerinde 108' er video hazırlanmışken 6 ve 8. sınıf seviyesinde 107' şer video hazırlanmıştır. Sınav özel yayını olarak ise 35 video çekilmiştir. Toplamda çekilen video sayısı 465 olarak gerçekleşmiştir.

Aşağıda ki Çizelge 2.8.' de Ortaokullar seviyesinde çekilen video sayıları verilmiştir.

Çizelge 2.9. Ortaokullar seviyesinde çekilen video sayıları

Dersler	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Sınav Özel Yayını
Türk Dili ve Edebiyatı	26	26	26	26	30
Tarih	13	13	13	13	14
Coğrafya	13	13	13	13	13
Felsefe	13	13	13	13	10
Matematik	26	26	26	39	46
Fizik	13	13	13	13	10
Kimya	13	13	13	13	10
Biyoloji	13	13	13	13	12
İngilizce	14	14	14	13	-

Çizelge 2.10. (devamı)

Toplam	144	144	144	156	145
--------	-----	-----	-----	-----	-----

Çizelge 2.8.' de TRT EBA TV lise kanalında yayınlanmış videoların sınıf bazında sayıları verilmiştir. 9-11. sınıflar seviyelerinde 144' er video hazırlanmışken 12. sınıf seviyesinde 156 video hazırlanmıştır. Sınav özel yayını olarak ise 145 video çekilmiştir. Toplamda çekilen video sayısı 773 olarak gerçekleşmiştir.

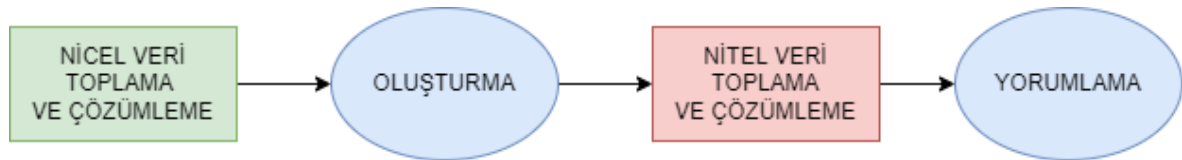


3. YÖNTEM

Bu bölümde öğretmenlerin gözünden uzaktan eğitim ve uzaktan eğitime ait kavram bilgileri ve kavram yanlışlıklarını belirleyebilmek için yapılan araştırmanın yöntemi anlatılmıştır. Yöntem kısmında; araştırma deseni, katılımcı bilgileri, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.” Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır” (Creswell, 2017, s. 14). Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi nicel olarak toplanan veriler kullanılarak ortaya çıkan sonuçları nitel yöntem ile destekleyerek araştırmada elde edilen nicel verilerin sonuçlarının nitel verilerle açıklanabilmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı karma desen yöntemi kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı karma desen yöntemi Şekil 3.1.’ de verilmiştir.



Şekil 3.1. Sıralı Açıklayıcı Karma Desen

Bu tasarımda daha büyük oranda nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nicel verilerden elde edilen bilgilere göre nitel veri toplanmıştır. Bu araştırma deseninde öncelik genel olarak nicel verilerdedir. Nitel veriler nicel verileri açıklayabilmek için kullanılır. Elde edilen verilerin analizi tartışma bölümlerinde ele alınarak birleştirilir (Baki & Gökçek, 2012). Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır. Bu araştırmada önce nicel veriler daha sonra nicel veriler ışığında nitel veriler toplanır. Nitel veriler nicel verileri desteklemek amaçlı toplanır ve nicel verilerin yorumlanmasında kişiye hem yardımcı olur hem de beklenmedik sonuçların yorumlanmasında araştırmacıya büyük fayda sağlar (Baki & Gökçek, Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış, 2012). Araştırmanın nicel kısmında ilişkisel tarama, nitel

kısımında ise durum çalışması tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı karma desen yönteminde nicel ve nitel verilerin toplanması hususunda öğelerin ilişkilendirilmesinde sıralı zamanlı sistem izlenmiştir. Sıralı zamanlı sistem veri toplamada verilerin toplanmasında nitel ve nicel yöntemlerin sıralı bir şekilde birbirini takip etmesidir (Alkan, Şimşek, & Erbil, 2019). Burada amaç nicel veriler ile toplanan veriler ile ortaya çıkan bilgilerle nitel veriler elde etmek ve araştırmayı daha da derinleştirmektir. Bu bilgiler bağlamında veri toplamak için kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1 Nicel yöntem

İlişkisel araştırma yöntemi araştırılmak istenen değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçları tahmin etmek için kullanılır (Karasar, 2011). İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri bulmak ve nedenleri ve sonuçları ile ilgili ipuçları elde edebilmek için ilişkisel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019). Bu sonuçları anlayabilmek için SPSS programı kullanılarak istatistiksel testler kullanılarak ölçümler yapılmıştır.

3.1.2 Nitel yöntem

Araştırmada kullanılan sıralı açıklayıcı karma desen yöntemine uygun olarak nicel verilerden elde edilen bilgileri kullanarak oluşturduğumuz nitel sorular ile öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını ortaya koyabilme adına, elde edilen bilgileri açıklayabilmek için nitel yöntem kısmında durum çalışması modeli tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019).

Nicel yöntemlerle anket kullanılarak toplanan veriler araştırmayı derinlemesine incelememize olanak sağlamayabilir. Bu durumda nitel yöntem desenlerinden biri olan durum çalışmasını kullanarak anketlerle varılamayacak olgulara veya olayla ilgili daha kapsamlı bilgiye ve olayı daha farklı yönleriyle inceleme fırsatına erişebiliriz (Yıldırım & Şimşek, 2018).

3.2 Katılımcılar

Araştırma örnekleme stratejisi olarak bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri (Nicel-Nitel) ya da (Nitel-Nicel) şeklinde sıralı biçimde örneklemler kullanılmıştır (Baki & Gökçek, 2012). Kemper vd. (2003) göre bu teknikle yapılan çalışmalarda Nicel aşamada kullanılan örneklem, daha sonraki nitel aşamada örneklem seçme için belirleyici olarak kullanılır. Araştırmanın örnekleme 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim vermekte olan K12 düzeyinde öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan karma yöntem, araştırmanın iki aşamada gerçekleşmesini sağlamıştır. Bu aşamalardan ilki olan nicel bölüm için çeşitli branşlardan 320 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise elde edilen nicel bilgilerin analizi sonucu ortaya çıkan bilgilerle oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 20 katılımcı öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan tüm veri toplama araçlarına toplamda 340 öğretmen gönüllü olarak cevap vermiştir.

3.2.1 Nicel katılımcılar

Bu çalışmada araştırmanın ilk bölümünü oluşturan nicel verilerin toplandığı bölümde araştırma grubunu çeşitli branşlarda öğretmenler oluşturmaktadır. 138' i kadın 182' si erkek olmak üzere toplamda 320 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu çalışmaya katılan 320 öğretmenin demografik özellikleri Çizelge 3.9.' da aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.11. Demografik Özellikler

Özellikler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	138	43,1
	Erkek	182	56,9
Yaş	20-25	7	2,2
	26-31	36	11,3
	32-37	81	25,3
	38-43	124	38,8
	44-49	47	14,7
	50-55	13	4,1
	56 ve üzeri	12	3,8

Çizelge 3.12. (devamı)

Görev Yılı	0-5	19	5,9
	5-10	51	15,9
	10-15	76	23,8
	15-20	108	33,8
	20-25	31	9,7
	25 yıl ve üzeri	35	10,9
Öğrenim Düzeyi	Lisans	274	85,6
	Lisansüstü	46	14,4
Toplam		320	100

Çizelge 3.9.'a göre, öğretmenlerin 138' i (% 43,1) kadın, 182' si (% 56,9) erkektir. Öğretmenlerin 124'ü 39-43 (% 38,8) yaş, 81'i (% 25,3) yaş aralığındadır. Öğretmenlerin görev yıllarına bakıldığında ise 108'i (% 33,8) 15-20 yıl ve 76'sı (% 23,8) 10-15 yıl görev yapmışlardır. Öğretmenlerin 274' ü (% 85,6) lisans mezunu ve 46'sı (% 14,4) ise lisansüstü eğitim almış görülmektedir.

Araştırmada yüksek çeşitliliği sağlama adına farklı branşlardan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımları Çizelge 3.10.' da verilmiştir.

Çizelge 3.13. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları

Branşlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beden Eğitimi	19	5,9
Bilişim Teknolojileri	41	12,8
Biyoloji	2	,6
Büro Yönetimi	2	,6
Coğrafya	2	,6
Din Kült. Ve Ahl.Bil.	17	5,3
El San.Tek./Nakış	1	,3
Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	1	,3
Felsefe	2	,6
Fen Bilimleri	19	5,9

Çizelge 3.14. (devamı)

Fizik	1	,3
Görsel Sanatlar	5	1,6
İ.H.L. Meslek Dersleri	7	2,2
İlköğretim Matematik	34	10,6
İngilizce	21	6,6
Kimya/Kimya Teknolojisi	1	,3
Matematik	20	6,3
Muhasebe ve Finansman	2	,6
Müzik	2	,6
Müzik (Bireysel Ses Eğitimi)	1	,3
Okul Öncesi Öğrt	5	1,6
Özel Eğitim	3	,9
Pazarlama ve Perakende	2	,6
Rehberlik	4	1,3
Sınıf Öğretmenliği	51	15,9
Sosyal Bilgiler	13	4,1
Tarih	4	1,3
Teknoloji ve Tasarım	3	,9
Türk Dili ve Edebiyatı	3	,9
Türkçe	32	10,0
Total	320	100,0

Çizelge 3.10.' da görüleceği üzere öğretmen branşlarından bilişim teknolojileri öğretmenleri 41 (% 12,8) kişi, 34 (% 10,6) ilköğretim matematik, 51 (% 15,9) sınıf öğretmenleri ve 32 (% 10,0) kişi ile Türkçe öğretmenleri branş dağılımında ağırlıklı olarak görülmektedirler.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine de yer verilmiştir. Bu sayede araştırmada çeşitli okullardan çeşitli öğretmenlere ulaşılarak çeşitlilik yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Çizelge 3.11.' de öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine yer verilmiştir.

Çizelge 3.15. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türleri

Okul Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
-----------	-------------	-----------

Çizelge 3.16. (devamı)

İlkokul	58	18,1
Ortaokul	175	54,7
İmam Hatip Ortaokul	15	4,7
Genel Ortaöğretim	14	4,4
Mesleki Ortaöğretim	26	8,1
Diğer	32	10,0
Toplam	320	100

Çizelge 3.11.' de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptığı okullara bakıldığında 175 (% 54,7) kişi ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

3.2.2 Nitel katılımcılar

Nitel verilerin toplanmış olduğu 320 çeşitli branştan öğretmenden elde edilen verilerle hazırlanan nitel sorular 20 öğretmene ulaştırılmıştır. Öğretmenlere verilen görüşme formlarında öğretmenlerin doldurması gereken demografik bilgilerden elde etmiş olduğumuz verilerin tamamı aşağıda Çizelge 3.12.' de gösterilmiştir.

Çizelge 3.17. Nitel Katılımcılar için Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Öğrenim durumu	Görev yaptığı okul türü	Görev yaptığı okul konumu	Uzaktan eğitimde öğrenci olma tecrübesi	Kendisinin dijital olarak yeterli görme seviyesi (1-5)
k1	E	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Yok	3
k2	E	Türkçe	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Yok	3
k3	K	Türkçe	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	1,5 Yıl	3
k4	E	Özel Eğitim	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Yok	3
k5	E	Fen Bilimleri	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	2 Yıl	5
k6	E	İngilizce	Lisans	Lise	İlçe Merkezi	Yok	5

Çizelge 3.18. (devamı)

k7	K	El Sanatları	Lisans	Lise	İlçe Merkezi	1 Yıl	3
k8	E	Bilişim Teknolojileri	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Var	5
k9	E	Bilişim Teknolojileri	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Var	5
k10	K	Sınıf Öğretmeni	Yüksek Lisans	İlkokul	İlçe Merkezi	Var	3
k11	K	Okul Öncesi	Lisans	İlkokul	İlçe Merkezi	Yok	4
k12	K	Matematik	Lisans	Lise	İlçe Merkezi	Yok	1
k13	K	Okul Öncesi	Lisans	İlkokul	İlçe Merkezi	Var	3
k14	E	Rehber Öğretmen	Lisans	Lise	İlçe Merkezi	Yok	3
k15	E	İngilizce	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Yok	4
k16	E	Fen Bilimleri	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Yok	3
k17	E	Beden Eğitimi	Lisans	Ortaokul	İlçe Merkezi	Yok	3
k18	E	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	İlçe Merkezi	Yok	5
k19	E	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	İlçe Merkezi	Yok	4
k20	K	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	İlçe Merkezi	Yok	3

Çizelge 3.12.' de görüldüğü gibi bilgiler toplamda 20 katılımcıdan elde edilmiştir. Çizelgede bilgileri verilen katılımcılar ile ilgili bilgiler aşağıda sırası ile açıklanmıştır. 20 kişilik katılımcıların cinsiyetleri ile ilgili bilgiler Çizelge 3.13.'de verilmiştir.

Çizelge 3.19. Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Özellikler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	7	35
	Erkek	13	65
	Toplam	20	100

Çizelge 3.13.' e göre 20 kişilik katılımcıların 13 (% 65) kişisini erkek katılımcılar, 7 (% 35) kişilik kısmını ise kadın katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmamıza katılan 20 kişilik katılımcı öğretmen topluluğunun branşlara göre dağılımı Çizelge 3.14.' te aşağıda gösterilmiştir.

Çizelge 3.20. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları

Branşlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beden Eğitimi	1	5
Bilişim Teknolojileri	2	10
El Sanatları	1	5
Fen Bilimleri	2	10
İngilizce	2	10
Matematik	1	5
Okul Öncesi	2	10
Özel Eğitim	1	5
Rehber Öğretmen	1	5
Sınıf Öğretmeni	4	20
Sosyal Bilgiler	1	5
Türkçe	2	10
Total	20	100,0

Çizelge 3.14.' de görüleceği üzere katılımcılar arasında en büyük payı 4 (% 20) kişi ile sınıf öğretmenleri almıştır. Diğer branşları ise sırası ile 2' şer (% 10) kişi ile Bilişim Teknolojileri, Fen Bilimleri, İngilizce, Okul Öncesi ve Türkçe öğretmenleridir. Katılımcıların 1' er (% 5) kişiden oluşan branşları ise sırası ile Beden Eğitimi, El Sanatları, Matematik, Özel Eğitim, Rehber Öğretmen ve Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumları aşağıda Çizelge 3.15.' te verilmiştir.

Çizelge 3.21. Öğrenim Durumu

Özellikler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenim Durumları	Lisans	18	90
	Lisans Üstü	2	10

Çizelge 3.22. (devamı)

Toplam	20	100
--------	----	-----

Çizelge 3.15.' de 18 (90) katılımcı öğretmenimizin öğrenim durumunu lisans eğitimi almış öğretmenler olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcılar seçilirken veri çeşitliliğini sağlayabilme adına farklı okul türlerinden seçmeye çalıştık. Aşağıdaki Çizelge 3.16.' da katılımcıların okul türlerinin dağılımını görebilirsiniz.

Çizelge 3.23. Okul Türü

Özellikler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul Türleri	İlkokul	6	30
	Ortaokul	10	50
	Lise	4	20
Toplam		20	100

Çizelge 3.16.' da görüldüğü üzere katılımcıların 10 (% 50) tanesi ortaokul, 6 (% 30) tanesi ilkokul, 4 (% 20) tanesi lise öğretmenidir.

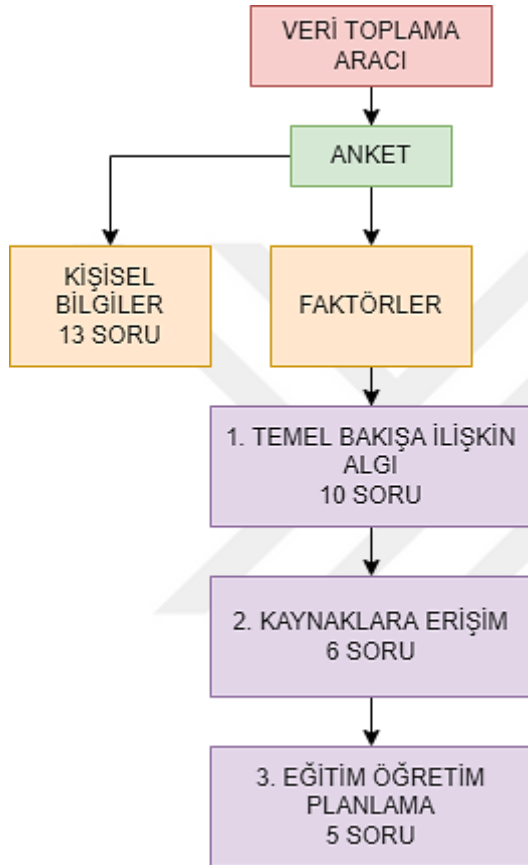
3.3 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde sıralı zamanlı yöntem izlenmiştir. Bu yöntemle birlikte önce nicel daha sonra da nicel verilerden elde edilen bilgilerle nitel sorular hazırlanmıştır. Bu kısımda veri toplama araçlarından bahsedilmiştir.

3.3.1 Nicel veri toplama araçları

Bu araştırmada Gök (2011) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek için kullanım izinleri alınmıştır. Kullandığımız ölçeğe ek olarak öğretmenlerin demografik bilgileri de ankete eklenerek öğretmenlerden istenmiştir. Uzaktan Eğitim Algı Ölçeğinde 3 faktör yer almaktadır ve bu faktörler sırası ile temel bakışa ilişkin algı, kaynaklara erişim ve eğitim öğretim planlama olarak adlandırılmıştır. Anketi öğretmenlere ulaştırabilmek için Google formlar kullanılmıştır. Google formlarda üretilen anket 5 bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm bilgilendirme, ikinci bölüm demografik

bilgilerin istendiği 13 soruluk bölüm, üçüncü bölüm temel bakışa ilişkin algı faktörünün araştırıldığı 10 soruluk bölüm, dördüncü bölüm ise kaynaklara erişim faktörü olan 6 soruluk bölüm ve son olarak beşinci bölüm eğitim öğretim planlama faktörü için 5 sorudan oluşturulmuştur. Toplamda ise 32 soruluk bir anket meydana getirilmiştir. Google formlar üzerinden öğretmenler için oluşturulan anketin madde bilgileri Şekil 3.2’ de verilmiştir.



Şekil 3.2. Öğretmen Anketinin Madde Bilgileri

Anketin demografik kısmı hariç faktör maddeleri “kesinlikle katılıyorum” ile “kesinlikle katılmıyorum” arasında 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. “Kesinlikle katılıyorum” 5, “kesinlikle katılmıyorum” 1 olarak tanımlanmıştır.

Uzaktan eğitim algısı (UE) kavramsal boyutu ve öğretmenlerin UE’ yi nasıl gördüğü “temel bakışa ilişkin algı (TB)” faktörüyle açıklanmaktadır. “Kaynaklara erişim (KE)” faktörü öğretmenlerin UE ders kaynakları ve ortamına erişimi ile desteği kapsamaktadır. UE’ de görevli kişilerin iş tanımları, sorumlulukları ve onlardan beklentiler “eğitim öğretim planlama (EÖP)” faktörü ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin UE algısı TB, KE ve EÖP

faktörlerinden oluşmaktadır. Varyansın % 36,50'si TB; % 11,78'i KE ve % 8,59'u EÖP olarak dağılıp, toplam varyans %56,88'i ölçülmektedir. TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) faktörü 10 madde; KE (Kaynaklara Erişim) 6 madde; EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) ise 5 madde olmak üzere, toplam 21 madde ile UE (Uzaktan Eğitim) algısı için anket oluşturulmuştur (Gök & Kılıç Çakmak, 2020).

3.3.2 Nitel veri toplama araçları

Nitel kısım ile ilgili veriler araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formlarında katılımcı öğretmenler için toplam beş soru hazırlanmıştır. Katılımcılar için hazırlanan görüşme formları eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Öğretim üyesi tarafından yapılan inceleme ve düzenlemeler yapılmıştır. Sorulara cevap verebilecek üç öğretmen ile pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulamalar sonrasında alınan dönütlere göre görüşme formuna uzman kontrolünde son düzeltmeler yapılmış ve nihai hali verilmiştir. Görüşme formunda kullanılan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Pandemi sürecinde kullanılan uzaktan eğitim sistemlerini (hem zoom, eba gibi ders esnası araçlar, hem de öğrencilere dijital materyal geliştirebileceğiniz araçlar) kullanım kolaylığı açısından nasıl değerlendirirsiniz? Kullanım esnasında zorlandınız mı? Zorlandıysanız neden zorlandınız?
2. Pandemi öncesi yaşantınızdaki dijital yeterliklerinizin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında faydasını gördünüz mü? Ne gibi faydaları oldu?
3. Almış olduğunuz öğretmenlik eğitimi değerlendirdiğinizde, bu eğitimin pandemi sürecine ne gibi katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitim, dijital yeterliklerinize veya teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanmanıza ne gibi katkılar sunmuştur? Daha iyi nasıl olabilirdi? (Öğretmenlik eğitiminiz süresince dijital olarak desteklendiniz mi, varsa bu destek sizleri uzaktan eğitim sürecinde nasıl rahatlattı ?)
4. Daha önce uzaktan eğitim ile bir seminere hizmet içi eğitime veya diploma programına katıldınız mı?

Evet, ise; Mesleki gelişiminiz için sağlanan hizmetçi eğitimlerin, seminerlerin

çevrimiçi olması veya öğrenim gördüğünüz uzaktan eğitim programı pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarınıza ne gibi katkılar sundu?

Hayır, ise; Mesleki gelişiminiz için sağlanan hizmetçi eğitimlerin, seminerlerin çevrimiçi olsaydı veya bir uzaktan eğitim programında öğrenim görseydiniz pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarınıza ne gibi faydaları olurdu?

5. Görev yaptığınız okul pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında size avantaj sağladı mı? (Çalıştığınız okuldaki proje iklimi veya işbirliği, teknolojik imkânlar sizlerin dijital okuryazarlıklarınıza olumlu yönde etkisi veya diğer branşlardaki öğretmenlerden destek durumunuz).

3.4 Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmamızda önce nicel veriler hemen ardından nicel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bilgilerle oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanması ile ilgili süreç aşağıda anlatılmıştır.

3.4.1 Nicel verilerin toplanma süreci

Araştırma süreci gerçekleştirilirken Uzaktan Eğitim Algısı ölçeğini ücretsiz olarak çevrimiçi ortamda Google Formlar aracı kullanılarak öğretmenlerin cevap verebilmesi için öğretmenlerin erişimine sunulmuştur. Google Formların ücretsiz olması yanında birçok özelliği ile verilerin toplanmasından sonraki süreçte verilerin analizi için gerekli bilgileri Excel tablosu olarak bizlere sunması ve soruların analizi için her soru için ayrı ayrı grafikler verebilmesi de tercih edilmesinde büyük bir etken olmuştur. Öğretmenler için Google Form kullanılarak oluşturulan yeterli sayıda öğretmene ulaştırabilmek için sosyal medya üzerinden birçok öğretmen ile paylaşılmıştır. Anketin Google Formlarda hazırlanmadan ve öğretmenlere ulaştırılmadan önce anketi geliştiren araştırmacıdan gerekli izinler alınmış ve anketin doldurulması için okullara gönderebilmek içinde Milli Eğitim Müdürlüklerinden izinler tamamlanarak veri toplama işlemi gerçekleştirilebilmiştir. Veri toplama işlemi sonucunda toplamda 320 öğretmenimizden veri toplanmıştır.

3.4.2 Nitel verilerin toplanma süreci

Nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanırken önceden hazırlanmış sorulara ek olarak yeni sorular sorma özgürlüğü ile katılımcıdan konu ile ilgili olarak daha kapsamlı bilgi toplanabilmiştir (Göncü, Çetin, & Top, 2018). Her bir katılımcı ile 15-20 dakika arasında değişen görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenler ile görüşmelere başlamadan önce farklı branşlarda ve farklı okullarda olan katılımcı öğretmenler ile görüşebilmek için gerekli izinler Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınarak görüşmelere başlanmıştır. Bu esnada öğretmenlere kişisel bilgilerinin hiçbir kurum veya kişi ile paylaşılmayacağı anlatılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada sıralı açıklayıcı karma araştırma deseni kullanılmış olup bu yönteme uygun olarak veriler önce nitel verilerin analizi ve buradan elde edilen bilgilerin yorumlanması sonucunda ortaya çıkan nicel bölüm için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunun değerlendirilmesi ise devam edilmiştir.

3.5.1 Nicel verilerin analizi

Öğretmen anketinden elde edilen demografik bilgiler yüzde ve frekans tabloları ile sunulmuştur. Verilerin elde edilmesin Google Formlar tarafından elde edilen Excel tablosu SPSS 26.0 programına aktarılarak verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplatılmıştır. Bu bilgiler yöntem kısmında okuyucuya sunulmuştur.

Öğretmenlerden toplanan diğer veriler yine SPSS 26.0 (Statistical Package for the Social Sciences) üzerinde değerlendirilmiş ve gerekli analiz yöntemleri kullanılıp bulgular kısmında sunulmuştur. Analiz yöntemleri için t-testi (Independent Sample T testi) ve One Way Anova analiz yöntemleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeğinde maddeler “1-Kesinlikle katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kararsızım”, “4- Katılıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” olacak şekilde puanlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları puan aralığı 3 parçaya eşit olarak bölünerek, “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak

üzere 3 farklı seviye oluşturulmuştur. Uzaktan eğitim algı puan ortalaması, faktörlere ilişkin algı puan ortalamalarının toplamı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerini yorumlamak için Çizelge 3.17. oluşturulmuştur.

Çizelge 3.24. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarının Aralık ve Kriterleri

Değerlendirme Aralığı	Değerlendirme Kriteri
1.00 – 2.33	Düşük
2.34 – 3.66	Orta
3.67 – 5.00	Yüksek

3.5.2 Nitel verilerin analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi belirli kurallarla elde edilen verilerin sistematik bir şekilde kodlanarak verilerin daha küçük hale getirilmesiyle veri kümelerinin içindeki belirli kelime ve kavramların varlığının tespit edilme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019).

Nitel veriler ilk olarak form ortamına alınarak her bir katılımcı için verilen cevaplar katılımcılar için verilen rumuzlarla isimlendirilmiştir. Daha sonra veriler sistematik bir şekilde kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar katılımcının kendi cevapları ve diğer katılımcıların cevapları ile sürekli olarak karşılaştırılarak temalar oluşturulmuştur. Son olarak elde edilen kodlar ve temalar tablo şekline getirilmiş ve kendi bağlamları içerisinde tartışılmıştır (Creswell, 2007).

Elde edilen veriler başka bir araştırmacı tarafından da analiz edilerek analiz sonuçlarının güvenilirliği sağlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında katılımcı ile sık sık sorular üzerinde geri bildirimler alınarak geçerlilik düzeyi daha da yukarıya çıkartılmıştır. Katılımcıların isimleri katılımcıların verdiği bilgileri verilirken K1, K2 şeklinde isimleri gizlenerek araştırma içinde kodlanmıştır.

3.6 Araştırmanın Bağlamı

Araştırmada ki katılımcılar pandemi döneminde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Pandemi sürecinde salgının seyrine göre Bilim Kurulunun almış olduğu kararlar doğrultusunda öğretmenler derslerini yüz yüze yâda alınan karara göre uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitimi EBA üzerinden zoom programını kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler verdikleri eşzamanlı dersleri yanında EBA platformu üzerinden hazırlamış oldukları ders içi materyalleri öğrencileri ile paylaşarak ders içi aktivitelerini çeşitlendirmişlerdir. Pandeminin ilerleyen dönemlerinde öğretmenler EBA üzerinde zoom uygulamasını kullanmaları konusunda daha serbest bırakılarak Google Meeting, Google Classroom gibi uygulamaları da kullanarak daha esnek şekilde çalışabilmişlerdir.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin gözünden uzaktan eğitim kavram ve kavram yanlışları araştırmasından elde edilen veriler ve bu veriler ile ilgili bulgular incelenecektir.

4.1 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarına Yönelik Nicel Bulgular

Bu bölümde Gök (2011) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği” Google formlar ile anket haline getirilerek 320 katılımcıdan elde edilen nicel bulgular ile öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarına ait analiz sonuçları Çizelge 4.18.’ de verilmiştir.

Çizelge 4.25. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları

S.no	Madde	$\bar{X}$	ss	Durum
1	Eğer öğrenci olsaydım, uzaktan eğitim programına katılmayı tercih ederdim.	2,92	1,251	Orta
2	Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.	1,76	,843	Düşük
3	Gelecekte uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok tercih edileceğine inanıyorum.	2,47	1,114	Orta
4	İş hayatında uzaktan eğitim ile alınan diplomalar, yüz yüze eğitim ile alınan diplomalar kadar geçerlidir.	2,20	,981	Düşük
5	Uzaktan eğitimle, eğitimin kalitesi artmaktadır.	1,92	,869	Düşük
6	Uzaktan eğitim ortamında öğrenciler analitik düşünme fırsatını elde etmektedir.	2,09	,857	Düşük
7	Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.	1,91	,868	Düşük
8	Yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak için uzaktan eğitim şarttır.	2,40	1,096	Orta
9	Uzaktan eğitimdeki deneyimlerim uzaktan eğitime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi.	2,74	1,139	Orta
10	Uzaktan eğitimde farklı alanlarda programlar açılmalıdır.	3,40	1,031	Orta
Faktör 1: Temel Bakışa İlişkin Algı (TB)		2,381	1,002	Orta
11	Öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları teknik problemleri çözmek için yeterli teknik destek sağlanmaktadır.	2,78	1,275	Orta
12	Milli Eğitim öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı vermektedir.	3,18	1,125	Orta
13	Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için e-kitap, e-dergi gibi elektronik materyal hazırlamaktadır.	3,56	,987	Orta

Çizelge 4.26. (devamı)

14	Derslerin sunulması, yürütülmesi sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi yeterlidir.	2,72	,921	Orta
15	Derslerin sunulması, yürütülmesi, sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydır.	3,20	,961	Orta
16	Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı sağlamaktadır.	3,12	1,166	Orta
Faktör 2: Kaynaklara Erişim (KE)		3,09	1,0725	Orta
17	Uzaktan eğitimde görev alan kişiler arasında iş bölümü uygun şekilde yapılmaktadır.	3,11	,986	Orta
18	Uzaktan eğitim programlarının planlanmasında paydaşların tamamı işbirliği içinde çalışmaktadır.	2,96	1,009	Orta
19	Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.	4,00	,898	Yüksek
20	Uzaktan eğitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.	3,99	,903	Yüksek
21	Yöneticiler, uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerden yüksek performans beklemektedirler.	3,57	,974	Orta
Faktör 3: Eğitim Öğretim Planlama (EÖP)		3,526	,954	Orta
Uzaktan Eğitime Yönelik Algı		2,999	1,0095	Orta

Çizelge 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının orta ($\bar{X}=2,999$) düzeyde olduğunu görmekteyiz. Alt faktörler bağlamında incelediğimizde Temel Bakışa İlişkin Algı (TB) alt faktöründe ise 2. madde düşük ($\bar{X}=1,76$), 4. madde düşük ($\bar{X}=2,20$), 5. madde düşük ($\bar{X}=1,92$), 6. madde düşük ($\bar{X}=2,09$), 7. madde düşük ($\bar{X}=1,91$) olduğu görülmüştür.

Kaynaklara Erişim (KE) alt faktörü incelendiğinde; öğretmenlerin bu alt faktördeki algı düzeyleri orta ($\bar{X}=3,09$) olduğunu görmekteyiz. KE alt faktörü incelendiğinde tüm maddelerin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Kaynaklara Erişim (KE) alt faktörüne ait olan 13. Maddeye ait kriterine ait diğer KE alt faktörlerin arasında en yüksek değere ($\bar{X}=3,56$) sahiptir. 14. Maddeye ait değere ise en düşük değere ($\bar{X}=2,72$) sahiptir.

Eğitim Öğretim Planlama (EÖP) alt faktörü incelendiğinde; öğretmenlerin bu alt faktöre ait algı düzeyleri orta ($\bar{X}=3,526$) olarak gerçekleşmiştir. EÖP alt faktörüne ait 13. madde

($\bar{X}=4,00$) ve 14. maddesine ($\bar{X}=3,99$) ait algı seviyeleri yüksek olarak gerçekleşmiştir. EÖP alt faktörüne ait olan 17. madde ($\bar{X}=3,11$), 18. madde ($\bar{X}=2,96$) ve 21. maddelere ($\bar{X}=3,57$) ait algı seviyeleri orta derecede gerçekleşmiştir.

4.1.1 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının cinsiyete göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim ölçeğinden elde edilen verilerin cinsiyete göre ilişkisini anlamak için bağımsız gruplar t-testi (Independent Sample T testi) yapılmıştır. Buna göre elde edilen veriler Çizelge 4.19.' da aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.27. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Algısı-UE	Kadın	138	2,9715	,47095	318	-,969	,333
	Erkek	182	3,0226	,46441			
Temel Bakışa ilişkin Algı-TB	Kadın	138	2,3420	,67660	318	-,897	,370
	Erkek	182	2,4115	,69380			
Kaynaklara Erişim-KE	Kadın	138	3,0000	,73439	318	-2,029	,043
	Erkek	182	3,1639	,70155			
Eğitim Öğretim Planlama-EÖP	Kadın	138	3,5725	,51386	318	1,333	,184
	Erkek	182	3,4923	,54686			

Çizelge 4.19.' da görüldüğü üzere uzaktan eğitim algı ölçeğinin tamamında ve alt faktörlerinde erkeklerin ($\bar{X}=3,0226$) ortalamasının kadınların ($\bar{X}=2,9715$) ortalamasından fazla olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample T test) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda UE ölçeğinin genelinde erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından büyük olmasına rağmen anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (t₍₃₁₈₎ = -,969; p>0,05). Ancak bu durumda UE ölçeğinin alt faktörlerine bakıldığında Çizelge 4.19' da görüldüğü üzere Kaynaklara Erişim (KE) alt faktöründe cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir (t₍₃₁₈₎ = -2,029; p>0,05).

4.1.2 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerini geliştirmede yeterli olup olmadığının incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim ölçeğinden elde edilen verilerin öğretmen eğitiminin dijital yeterliliklerini geliştirmede yeterli olup olmadığının anlamak için bağımsız gruplar t-testi (Independent Sample T testi) yapılmıştır. Buna göre elde edilen veriler Çizelge 4.20.' de aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.28. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmen Eğitiminin Dijital Yeterliliklerini Geliştirmesine Göre T Testi Sonuçları

Öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerinizi geliştirmede yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Algısı-UE	Evet	84	3,1759	,48052	318	4,104	,000
	Hayır	236	2,9381	,44703			
Temel Bakışa ilişkin Algı-TB	Evet	84	2,5107	,73041	318	2,018	,044
	Hayır	236	2,3356	,66538			
Kaynaklara Erişim-KE	Evet	84	3,4266	,67582	318	5,139	,000
	Hayır	236	2,9746	,69806			
Eğitim Öğretim Planlama-EÖP	Evet	84	3,5905	,58405	318	1,273	,204
	Hayır	236	3,5042	,51379			

Çizelge 4.20' de görüldüğü üzere uzaktan eğitim algı ölçeğinin tamamında ve alt faktörlerinde öğretmenlik eğitiminin dijital yeterlilikleri geliştirmede yeterli olup olmadığına verilen cevaplarda evet ($\bar{X}$ =3,1759) diyenlerin ortalamasının hayır ($\bar{X}$ =

2,99381) diyenlerin ortalamasından fazla olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample T test) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda UE ölçeğinin geneline bakıldığında UE algısı ölçeğine göre öğretmenlik eğitiminin dijital yeterlilikleri geliştirme açısından bakıldığında öğretmenlik eğitiminin öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirme anlamında yeterli olmadığı yönünde anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ($t(318)=4,104$; $p>0,05$). Bu durum alt faktörler incelendiğinde Eğitim Öğretim Planlama (EÖP) alt faktörü hariç diğer faktörlerde de anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde gözlemlenmiştir TB ($t(318)=2,018$; $p>0,05$), KE ($t(318)=5,139$; $p>0,05$), EÖP ($t(318)=1,273$; $p>0,05$).

4.1.3 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim ölçeğinden elde edilen verilerin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ilişkisini anlamak için bağımsız gruplar t-testi (Independent Sample T testi) yapılmıştır. Buna göre elde edilen veriler Çizelge 4.21.' de aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.29. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre T Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Algısı-UE	Lisans	274	2,9818	,46539	318	-1,759	,080
	Lisans Üstü	46	3,1123	,46737			
Temel Bakışa ilişkin Algı-TB	Lisans	274	2,3547	,67834	318	-1,711	,088
	Lisans Üstü	46	2,5413	,71851			
Kaynaklara Erişim-KE	Lisans	274	3,0724	,72916	318	-1,266	,175
	Lisans Üstü	46	3,2174	,65156			
Eğitim Öğretim Planlama-EÖP	Lisans	274	3,5182	,52710	318	-,705	,481
	Lisans Üstü	46	3,5783	,57384			

Çizelge 4.21.' de görüldüğü üzere uzaktan eğitim algı ölçeğinin tamamında ve alt faktörlerinde öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile olan ilişkisine bakıldığında lisans eğitimi almış olanlar ($\bar{X}=2,9818$) ve yüksek lisan eğitimi almış olanların ($\bar{X}=3,1123$) ortalamalarının birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample T test) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda UE ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine bakıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir.

4.1.4 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlik hayatı boyunca öğretmenlerin mesleki çalışma dönemlerinde uzaktan eğitim ile seminerlere katılmalarına göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim ölçeğinden elde edilen verilerin Öğretmenlik Hayatı Boyunca Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Dönemlerinde Uzaktan Eğitim ile Seminerlere Katılmaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi (Independent Sample T testi) yapılmıştır. Buna göre elde edilen veriler Çizelge 4.22.' de aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.30. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlik Hayatı Boyunca Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Dönemlerinde Uzaktan Eğitim ile Seminerlere Katılmalarına Göre T Testi Sonuçları

Öğretmenlik hayatınız boyunca mesleki çalışma dönemlerinde uzaktan eğitim ile seminerlere katıldınız mı?		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Algısı-UE	Evet	188	3,0757	,45395	318	3,491	,001
	Hayır	132	2,8936	,46662			
Temel Bakışa ilişkin Algı-TB	Evet	188	2,4181	,71724	318	1,137	,257
	Hayır	132	2,3295	,63855			
Kaynaklara Erişim-KE	Evet	188	3,2004	,71508	318	3,226	,001
	Hayır	132	2,9407	,70022			

Çizelge 4.31. (devamı)

Eğitim	Evet	188	3,6085	,53731			
Öğretim	Hayır	132	3,4106	,50784	318	3,317	,001
Planlama-EÖP							

Çizelge 4.22.' de görüldüğü üzere uzaktan eğitim algı ölçeğinin tamamında ve alt faktörlerinde verilen cevaplara göre UE' de evet ($\bar{X}=3,0757$) diyenlerin ortalamasının hayır ($\bar{X}=2,8936$) diyenlerin ortalamasından fazla olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde alt faktörlerden KE' de ve EÖP' de evet ($\bar{X}= 3,2004$), ($\bar{X}=3,6085$) diyenlerin ortalamasının hayır ($\bar{X} = 2,9407$), ($\bar{X} = 3,4106$) diyenlerin ortalamasından fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample T test) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda UE ölçeğinin geneline bakıldığında UE algısı ölçeğine göre öğretmenlik hayatı boyunca mesleki çalışma dönemlerinde uzaktan eğitim ile seminerlere katılım açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir (t (318) =3,491; p>0,05). Bu durum alt faktörler incelendiğinde kaynaklara erişim (KE) ve eğitim öğretim planlama (EÖP) alt faktörlerinde de istatistiki bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir (t (318) =3,226; p>0,05), (t (318) =3,317; p>0,05).

4.1.5 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlerin öğretmenlik yaşantıları boyunca uzaktan eğitim ile verilen bir hizmet içi eğitime katılmalarına göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim (UE) ölçeğinden elde edilen verilerin öğretmenlerin öğretmenlik yaşantıları boyunca uzaktan eğitim ile verilen bir hizmet içi eğitime katılmaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi (Independent Sample T testi) yapılmıştır. Buna göre elde edilen veriler Çizelge 4.23.' te aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.32. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaşantıları Boyunca Uzaktan Eğitim ile Verilen Bir Hizmet İçi Eğitime Katılmalarına Göre T Testi Sonuçları

N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
---	-----------	----	----	---	---

Çizelge 4.33. (devamı)

Öğretmenlik yaşantınız boyunca uzaktan eğitim ile verilen bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?							
Uzaktan	Evet	188	3,0947	,44751			
Eğitim Algısı- UE	Hayır	132	2,8665	,46348	318	4,425	,000
Temel Bakışa	Evet	188	2,4798	,71457			
ilişkin Algı-TB	Hayır	132	2,2417	,61990	318	3,097	,002
Kaynaklara	Evet	188	3,2021	,70178			
Erişim-KE	Hayır	132	2,9381	,71824	318	3,281	,001
Eğitim	Evet	188	3,6021	,53257			
Öğretim Planlama-EÖP	Hayır	132	3,4197	,51828	318	3,050	,002

Çizelge 4.23.' te görüldüğü üzere uzaktan eğitim algı ölçeğinin tamamında ve alt faktörlerin de tamamında verilen cevaplara göre UE' de evet ($\bar{X}=3,0947$) diyenlerin ortalamasının hayır ($\bar{X}=2,8665$) diyenlerin ortalamasından fazla olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde alt faktörlerden TB, KE ve EÖP' de evet ($\bar{X}=2,4798$), ($\bar{X}=3,2021$), ($\bar{X}= 3,6021$) diyenlerin ortalamasının hayır ($\bar{X}=2,2417$), ($\bar{X}=2,9381$), ($\bar{X}= 3,4197$) diyenlerin ortalamasından fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample T test) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda UE ölçeğinin geneline bakıldığında UE algısı ölçeğine göre öğretmenlik hayatı boyunca uzaktan eğitim ile verilen bir hizmet içi eğitime katılım açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir (t (318) =4,425; p>0,05). Bu durum alt faktörler incelendiğinde temel bakışa ilişkin algı (TB), kaynaklara erişim (KE), ve eğitim öğretim planlama (EÖP) alt faktörlerinde de istatistiki bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir (t (318) =3,097; p>0,05), (t (318) =3,281; p>0,05), (t (318) =3,050; p>0,05).

4.1.6 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen bir derse katılmalarına göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim (UE) ölçeğinden elde edilen verilerin öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen bir derse katılmaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi (Independent Sample T testi) yapılmıştır. Buna göre elde edilen veriler Çizelge 4.24.' te aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.34. Öğretmenlerin UE Algılarının Öğretmenlerin Üniversite Eğitimleri Boyunca Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Bir Derse Katılımlarına Göre T Testi Sonuçları

Üniversite eğitiminiz boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen bir derse katıldınız mı?		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Algısı-UE	Evet	25	3,2409	,47190	318	2,705	,007
	Hayır	295	2,9802	,46187			
Temel Bakışa ilişkin Algı-TB	Evet	25	2,6560	,63119	318	2,094	,037
	Hayır	295	2,3583	,68665			
Kaynaklara Erişim-KE	Evet	25	3,4667	,62361	318	2,731	,007
	Hayır	295	3,0616	,71895			
Eğitim Öğretim Planlama-EÖP	Evet	25	3,6000	,47258	318	,713	,476
	Hayır	295	3,5207	,53865			

Çizelge 4.24.' de görüldüğü üzere uzaktan eğitim algı ölçeğinin tamamında ve alt faktörlerin de tamamında verilen cevaplara göre UE' de evet ($\bar{X}$ =3,2409) diyenlerin ortalamasının hayır ($\bar{X}$ =2,9802) diyenlerin ortalamasından fazla olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde alt faktörlerden TB, KE ve EÖP' de evet ($\bar{X}$ =2,6560), ($\bar{X}$ =3,4667), ($\bar{X}$ = 3,6000) diyenlerin ortalamasının hayır ($\bar{X}$ = 2,3583), ($\bar{X}$ =3,0616), ($\bar{X}$ =3,5207) diyenlerin ortalamasından fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını

anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample T test) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda UE ölçeğinin geneline bakıldığında UE algısı ölçeğine göre öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen bir derse katılımları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ($t(318) = 2,705$; $p > 0,05$). Bu durum alt faktörler incelendiğinde temel bakışa ilişkin algı (TB), kaynaklara erişim (KE), alt faktörlerinde de istatistiki bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ($t(318) = 2,094$; $p > 0,05$), ($t(318) = 2,731$; $p > 0,05$). Eğitim öğretim planlama (EÖP) faktöründe ise istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($t(318) = ,713$; $p > 0,05$).

4.1.7 Öğretmen uzaktan eğitim algılarının yaşa göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim algı (UE) ölçeğinin yaşlara göre incelenmesi için yaş grupları oluşturulmuştur. Bu yaş grupları 20-25, 26-31, 32-37, 38-43, 44-49, 50-55 ve 56 yaş ve üzeri olmak üzere bölümlere ayrılarak One Way ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler Çizelge 4.25.' te verilmiştir.

Çizelge 4.35. Öğretmenlerin UE Algılarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği - UE	A.20-25 yaş arası	7	2,8397	,40439
	B.26-31 yaş arası	36	2,9574	,55448
	C.32-37 yaş arası	81	3,1088	,41592
	D.38-43 yaş arası	124	2,9408	,48159
	E.44-49 yaş arası	47	3,0123	,43868
	F.50-55 yaş arası	13	2,9444	,50436
	G.56 yaş ve üzeri	12	3,1259	,38984
	Toplam	320	3,0006	,46720
Temel Bakışa İlişkin Algı – TB Faktörü	A.20-25 yaş arası	7	2,0857	,70339
	B.26-31 yaş arası	36	2,2472	,64564
	C.32-37 yaş arası	81	2,5049	,64088
	D.38-43 yaş arası	124	2,3540	,71390
	E.44-49 yaş arası	47	2,3298	,72349
	F.50-55 yaş arası	13	2,5154	,66939

Çizelge 4.36. (devamı)

	G.56 yaş ve üzeri	12	2,4667	,64854
	Toplam	320	2,3816	,68623
Kaynaklara Erişim – KE Faktörü	A.20-25 yaş arası	7	3,1190	,52453
	B.26-31 yaş arası	36	3,0417	,81783
	C.32-37 yaş arası	81	3,2634	,71873
	D.38-43 yaş arası	124	2,9731	,70114
	E.44-49 yaş arası	47	3,1241	,69197
	F.50-55 yaş arası	13	3,0256	,79596
	G.56 yaş ve üzeri	12	3,2778	,59175
	Toplam	320	3,0932	,71937
Eğitim Öğretim Planlama – EÖP Faktörü	A.20-25 yaş arası	7	3,3143	,60945
	B.26-31 yaş arası	36	3,5833	,57446
	C.32-37 yaş arası	81	3,5580	,55292
	D.38-43 yaş arası	124	3,4952	,51606
	E.44-49 yaş arası	47	3,5830	,54666
	F.50-55 yaş arası	13	3,2923	,52035
	G.56 yaş ve üzeri	12	3,6333	,32845
	Toplam	320	3,5269	,53354

Çizelge 4.25. incelendiğinde UE ölçeği ve alt faktörleri için yaş grupları arasında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. UE ölçeği tamamı ve alt faktörleri (TB, KE, EÖP) olmak üzere incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. (UE: $\bar{X}=3,0006$, TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) Faktörü: $\bar{X}=2,3816$, KE (Kaynaklara Erişim) Faktörü: $\bar{X}=3,0932$, EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) Faktörü: $\bar{X}=3,5269$). Bu farklılıkların anlamlılığını analiz etmek için One Way Anova testi yapılmış ve verileri Çizelge 4.26.' da aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.37. Öğretmenlerin UE Algılarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
UE Ölçeği	Gruplar arası	1,876	6	,313	1,445	,197	

Çizelge 4.38. (devamı)

	Gruplar içi	67,752	313	,216			Anlamlı Fark Yok
	Toplam	69,629	319				
	Gruplar arası	3,035	6	,506	1,076	,377	
TB Faktörü	Gruplar içi	147,186	313	,470			Anlamlı Fark Yok
	Toplam	150,221	319				
	Gruplar arası	4,747	6	,791	1,545	,163	
KE Faktörü	Gruplar içi	160,333	313	,512			Anlamlı Fark Yok
	Toplam	165,080	319				
	Gruplar arası	1,634	6	,272	,956	,455	
EÖP Faktörü	Gruplar içi	89,175	313	,285			Anlamlı Fark Yok
	Toplam	90,809	319				

Öğretmenlerin UE ölçeğine göre yaşlar için oluşturulan gruplar arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar alt faktörler içinde aynı şekilde gerçekleşmiş ve anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.1.8 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının görev yılına göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim algı (UE) ölçeğinin görev yılına göre incelenmesi için görev yılları için gruplar oluşturulmuştur. Bu görev yılı grupları 0-5, 5-10, 10-15, 15-20, 20-25 ve 25 yıl ve üzeri olmak üzere bölümlere ayrılarak One Way ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler Çizelge 4.27.' de verilmiştir

Çizelge 4.39. Öğretmenlerin UE Algılarının Görev Yılına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
--------------	---	-----------	----

Çizelge 4.40. (devamı)

Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği - UE	A.0-5 Yıl	19	2,9415	,43071
	B.5-10Yıl	51	3,0412	,53966
	C.10-15 Yıl	76	3,0801	,41569
	D.15-20 Yıl	108	2,9267	,46740
	E.20-25 Yıl	31	2,9943	,42543
	F.25 Yıl ve Üzeri	35	3,0340	,50593
	Toplam	320	3,0006	,46720
Temel Bakışa İlişkin Algı – TB Faktörü	A.0-5 Yıl	19	2,1895	,61544
	B.5-10Yıl	51	2,3118	,70360
	C.10-15 Yıl	76	2,5711	,61813
	D.15-20 Yıl	108	2,3000	,68958
	E.20-25 Yıl	31	2,3419	,71683
	F.25 Yıl ve Üzeri	35	2,4629	,74797
	Toplam	320	2,3816	,68623
Kaynaklara Erişim – KE Faktörü	A.0-5 Yıl	19	3,1404	,74797
	B.5-10Yıl	51	3,1569	,81881
	C.10-15 Yıl	76	3,1140	,67066
	D.15-20 Yıl	108	3,0247	,70520
	E.20-25 Yıl	31	3,1183	,72673
	F.25 Yıl ve Üzeri	35	3,1190	,72487
	Toplam	320	3,0932	,71937
Eğitim Öğretim Planlama – EÖP Faktörü	A.0-5 Yıl	19	3,4947	,54719
	B.5-10Yıl	51	3,6549	,57142
	C.10-15 Yıl	76	3,5553	,49596
	D.15-20 Yıl	108	3,4556	,52939
	E.20-25 Yıl	31	3,5226	,52581
	F.25 Yıl ve Üzeri	35	3,5200	,56610
	Toplam	320	3,5269	,53354

0-5 yıl A grubu, 5-10 yıl B grubu, 10-15 yıl C grubu, 15-20 yıl D grubu, 20-25 yıl E grubu, 25 yıl ve üzeri ise F grubu olarak tanımlanmıştır. Çizelge 4.26. incelendiğinde UE ölçeği ve

alt faktörleri için görev yılı grupları arasında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. UE ölçeği tamamı ve alt faktörleri (TB, KE, EÖP) olmak üzere incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. (UE: $\bar{X}=3,0006$, TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) Faktörü: $\bar{X}=2,3816$, KE (Kaynaklara Erişim) Faktörü: $\bar{X}=3,0932$, EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) Faktörü: $\bar{X}=3,5269$). Bu farklılıkların anlamlılığını analiz etmek için One Way Anova testi yapılmış ve verileri Çizelge 4.28.'de aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.41. Öğretmenlerin UE Algılarının Görev Yılı Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
UE Ölçeği	Gruplar arası	1,260	5	,252	1,157	,330	Anlamlı Fark Yok
	Gruplar içi	68,368	314	,218			
	Toplam	69,629	319				
TB Faktörü	Gruplar arası	3,035	5	,935	2,018	,076	Anlamlı Fark Yok
	Gruplar içi	147,186	314	,464			
	Toplam	150,221	319				
KE Faktörü	Gruplar arası	4,747	5	,166	,318	,902	Anlamlı Fark Yok
	Gruplar içi	160,333	314	,523			
	Toplam	165,080	319				
EÖP Faktörü	Gruplar arası	1,634	5	,294	1,032	,399	Anlamlı Fark Yok
	Gruplar içi	89,175	314	,285			
	Toplam	90,809	319				

Öğretmenlerin UE ölçeğine göre görev yılları için oluşturulan gruplar arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar alt faktörler içinde aynı şekilde gerçekleşmiş ve anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.1.9 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının okul türüne göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim algı (UE) ölçeğinin okul türüne göre incelenmesi için okul türleri için gruplar oluşturulmuştur. Bu okul türleri grupları ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, genel ortaöğretim, mesleki ortaöğretim ve diğer olmak üzere bölümlere ayrılarak One Way ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler Çizelge 4.29.' da verilmiştir.

Çizelge 4.42. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

	Okul Türleri	N	$\bar{X}$	SS
Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği - UE	A-İlkokul	58	2,9707	,443997
	B-Ortaokul	175	2,9511	,47754
	C-İmam Hatip Ortaokulu	15	3,0356	,49632
	D-Genel Ortaöğretim	14	3,2802	,48951
	E-Mesleki Ortaöğretim	26	3,1167	,45653
	F-Diğer	32	3,0920	,39881
	Toplam	320	3,0006	,46720
Temel Bakışa İlişkin Algı – TB Faktörü	A-İlkokul	58	2,3741	,67941
	B-Ortaokul	175	2,3491	,65897
	C-İmam Hatip Ortaokulu	15	2,6467	,66748
	D-Genel Ortaöğretim	14	2,8143	,77743
	E-Mesleki Ortaöğretim	26	2,3269	,87843
	F-Diğer	32	2,3031	,59105
	Toplam	320	2,3816	,68623
Kaynaklara Erişim – KE Faktörü	A-İlkokul	58	2,9828	,66498
	B-Ortaokul	175	3,0562	,74740
	C-İmam Hatip Ortaokulu	15	3,1000	,70655
	D-Genel Ortaöğretim	14	3,4405	,65570
	E-Mesleki Ortaöğretim	26	3,1923	,70976
	F-Diğer	32	3,2604	,66524
	Toplam	320	3,0932	,71937

Çizelge 4.43. (devamı)

	A-İlkokul	58	3,5552	,52854
	B-Ortaokul	175	3,4480	,53043
Eğitim Öğretim	C-İmam Hatip Ortaokulu	15	3,3600	,55136
Planlama – EÖP	D-Genel Ortaöğretim	14	3,5857	,61501
Faktörü	E-Mesleki Ortaöğretim	26	3,8308	,44790
	F-Diğer	32	3,7125	,46264
	Toplam	320	3,5269	,53354

Çizelge 4.29. incelendiğinde UE ölçeği ve alt faktörleri için okul türü grupları arasında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Okul türleri için oluşturulan gruplar, A (İlkokul), B (Ortaokul), C (İmam Hatip Ortaokulu), D (Genel Ortaöğretim), E (Mesleki Ortaöğretim), F (Diğer). UE ölçeği tamamı ve alt faktörleri (TB, KE, EÖP) olmak üzere incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. (UE: $\bar{X}=3,0006$, TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) Faktörü: $\bar{X}=2,3816$, KE (Kaynaklara Erişim) Faktörü: $\bar{X}=3,0932$, EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) Faktörü: $\bar{X}=3,5269$). Bu farklılıkların anlamlılığını analiz etmek için One Way Anova testi yapılmış ve verileri Çizelge 4.30.' da aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.44. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Türü Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	2,211	5	,442	2,059	,070	
UE Ölçeği	Gruplar içi	67,418	314	,215			Yok
	Toplam	69,629	319				
	Gruplar arası	4,137	5	,827	1,779	,117	
TB Faktörü	Gruplar içi	146,084	314	,465			Yok
	Toplam	150,221	319				
KE Faktörü	Gruplar arası	3,786	5	,757	1,474	,198	
	Gruplar içi	161,293	314	,514			Yok

Çizelge 4.45. (devamı)

	Toplam	165,080	319			
EÖP Faktörü	Gruplar arası	5,105	5	1,021	3,741	,003
	Gruplar içi	85,704	314	,273		
	Toplam	90,809	319			

E-B

Öğretmenlerin UE ölçeğine göre okul türleri için oluşturulan gruplar arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Alt faktörler için analiz sonuçları incelendiğinde ise EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) alt faktöründe istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ($F_{(5,314)} = 3,741$; $p < ,05$).

4.1.10 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının okul konumuna göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim algı (UE) ölçeğinin okul konumuna göre incelenmesi için okul konumları için gruplar oluşturulmuştur. Bu okul konumları grupları il merkezi, il merkezine bağlı köy, ilçe merkezi, ilçe merkezine bağlı köy olmak üzere bölümlere ayrılarak One Way ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler Çizelge 4.31.' de verilmiştir.

Çizelge 4.46. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Konumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Okul Konumu	N	$\bar{X}$	SS
Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği - UE	A-İl Merkezi	50	3,1169	,50784
	B-İl Merkezine Bağlı Köy	2	2,5556	,40855
	C-İlçe Merkezi	243	2,9826	,44941
	D-İlçe Merkezine Bağlı Köy	25	2,9778	,53165
	Toplam	320	3,0006	,46720
Temel Bakışa İlişkin Algı – TB Faktörü	A-İl Merkezi	50	2,6260	,77138
	B-İl Merkezine Bağlı Köy	2	2,0000	,28284
	C-İlçe Merkezi	243	2,3412	,65362
	D-İlçe Merkezine Bağlı Köy	25	2,3160	,75866

Çizelge 4.47. (devamı)

	Toplam	320	2,3816	,68623
Kaynaklara Erişim – KE Faktörü	A-İl Merkezi	50	3,1367	,65612
	B-İl Merkezine Bağlı Köy	2	2,6667	,94281
	C-İlçe Merkezi	243	3,1022	,73572
	D-İlçe Merkezine Bağlı Köy	25	2,9533	,68130
	Toplam	320	3,0932	,71937
Eğitim Öğretim Planlama – EÖP Faktörü	A-İl Merkezi	50	3,5880	,521244
	B-İl Merkezine Bağlı Köy	2	3,0000	,00000
	C-İlçe Merkezi	243	3,5045	,53112
	D-İlçe Merkezine Bağlı Köy	25	3,6640	,57364
	Toplam	320	3,5269	,53354

Çizelge 4.31. incelendiğinde UE ölçeği ve alt faktörleri için okul konumu grupları arasında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. UE ölçeği tamamı ve alt faktörleri (TB, KE, EÖP) olmak üzere incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. (UE: $\bar{X}=3,0006$, TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) Faktörü: $\bar{X}=2,3816$, KE (Kaynaklara Erişim) Faktörü: $\bar{X}=3,0932$, EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) Faktörü: $\bar{X}=3,5269$). Okul konumları için oluşturulan gruplar, A (İl Merkezi), B (İl Merkezine Bağlı Köy), C (İlçe Merkezi), D (İlçe Merkezine Bağlı Köy. Bu farklılıkların anlamlılığını analiz etmek için One Way Anova testi yapılmış ve verileri Çizelge 4.32.’ de aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.48. Öğretmenlerin UE Algılarının Okul Konum Gruplarına Göre ANOVA Çizelgesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
UE Ölçeği	Gruplar arası	1,164	3	,388	1,791	,149	Fark Yok
	Gruplar içi	68,465	316	,217			
	Toplam	69,629	319				
TB Faktörü	Gruplar arası	3,783	3	1,261	2,721	,045	A-C
	Gruplar içi	146,483	316	,463			

Çizelge 4.49. (devamı)

	Toplam	150,221	319				
	Gruplar arası	,967	3	,322	,621	,602	
KE Faktörü	Gruplar içi	164,113	316	,519			Fark Yok
	Toplam	165,080	319				
	Gruplar arası	1,333	3	,388	1,791	,149	
EÖP Faktörü	Gruplar içi	89,809	316	,217			Fark Yok
	Toplam	90,809	319				

Öğretmenlerin UE ölçeğine göre okul konumları için oluşturulan gruplar arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Alt faktörler için analiz sonuçları incelendiğinde ise TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) alt faktöründe istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ($F_{(3,316)} = 2,721$; $p < ,05$).

4.1.11 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının dijital araç kullanımına göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim algı (UE) ölçeğinin dijital araç kullanımına göre incelenmesi için dijital araç kullanımları için gruplar oluşturulmuştur. Bu grupları A (Katılmıyorum), B (Kararsızım), C (Katılıyorum), D (Kesinlikle Katılıyorum) olmak üzere bölümlere ayrılarak One Way ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler Çizelge 4.33.' de verilmiştir.

Çizelge 4.50. Öğretmenlerin UE Algılarının Dijital Araç Kullanımına Göre Betimsel İstatistikleri

	Dijital Araç Kullanımı	N	$\bar{X}$	SS
	A-Katılmıyorum	20	2,7028	,43866
Uzaktan Eğitim Algısı	B-Kararsızım	105	2,9154	,43458
Ölçeği - UE	C-Katılıyorum	112	3,0124	,42911
	D-Kesinlikle Katılıyorum	83	3,1640	,50757

Çizelge 4.51. (devamı)

	Toplam	320	3,0006	,46720
Temel Bakışa İlişkin Algı – TB Faktörü	A-Katılmıyorum	20	2,0350	,47714
	B-Kararsızım	105	2,3524	,70956
	C-Katılıyorum	112	2,3795	,61850
	D-Kesinlikle Katılıyorum	83	2,5048	,75964
	Toplam	320	2,3816	,68623
Kaynaklara Erişim – KE Faktörü	A-Katılmıyorum	20	2,5333	,72062
	B-Kararsızım	105	2,9063	,64048
	C-Katılıyorum	112	3,1667	,71204
	D-Kesinlikle Katılıyorum	83	3,3655	,69476
	Toplam	320	3,0932	,71937
Eğitim Öğretim Planlama – EÖP Faktörü	A-Katılmıyorum	20	3,5400	,39523
	B-Kararsızım	105	3,4876	,45567
	C-Katılıyorum	112	3,4911	,56049
	D-Kesinlikle Katılıyorum	83	3,6217	,60809
	Toplam	320	3,5269	,53354

Çizelge 4.33. incelendiğinde UE ölçeği ve alt faktörleri için dijital araç kullanımı grupları arasında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. UE ölçeği tamamı ve alt faktörleri (TB, KE, EÖP) olmak üzere incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. (UE: $\bar{X}=3,0006$, TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) Faktörü: $\bar{X}=2,3816$, KE (Kaynaklara Erişim) Faktörü: $\bar{X}=3,0932$, EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) Faktörü: $\bar{X}=3,5269$). Bu farklılıkların anlamlılığını analiz etmek için One Way Anova testi yapılmış ve verileri Çizelge 4.34.' de aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.52. Öğretmenlerin UE Algılarının Dijital Araç Kullanımına Göre ANOVA Çizelgesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
UE Ölçeği	Gruplar arası	4,767	3	1,589	7,741	,000	C-A
							D-A
	Gruplar içi	64,862	316	,205			D-B

Çizelge 4.53. (devamı)

	Toplam	69,629	319			
	Gruplar arası	3,753	3	1,251	2,699	,046
TB Faktörü	Gruplar içi	146,468	316	,464		D-A
	Toplam	150,221	319			
	Gruplar arası	16,692	3	5,564	11,849	,000
KE Faktörü	Gruplar içi	148,388	316	,470		C-A C-B D-A
	Toplam	165,080	319			
	Gruplar arası	1,055	3	,352	1,238	,296
EÖP Faktörü	Gruplar içi	89,754	316	,284		Fark Yok
	Toplam	90,809	319			

Öğretmenlerin UE ölçeğine göre dijital araç kullanımı için oluşturulan gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,316)} = 7,741$; $p < ,05$). Alt faktörler için analiz sonuçları incelendiğinde ise TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) alt faktöründe ve KE (Kaynaklara Erişim) alt faktöründe istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ($F_{(3,316)} = 2,699$; $p < ,05$), ($F_{(3,316)} = 11,849$; $p < ,05$).

4.1.12 Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının internette geçirilen süreye göre incelenmesi

Öğretmenler için uzaktan eğitim algı (UE) ölçeğinin internette geçirilen süreye göre incelenmesi için internette geçirilen süre için gruplar oluşturulmuştur. Bu grupları A (1 saatten az), B (1-3 saat), C (4-6 saat), D (7 saat ve üzeri) olmak üzere bölümlere ayrılarak One Way ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler Çizelge 4.35.' te verilmiştir.

Çizelge 4.54. Öğretmenlerin UE Algılarının İnternette Geçirilen Süreye Göre Betimsel İstatistikleri

	İnternette Geçirilen Süre	N	$\bar{X}$	SS
Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği - UE	A-1 saatten az	13	2,8436	,38451
	B-1-3 saat	134	2,9880	,43311
	C-4-6 saat	126	2,9933	,48973
	D-7 saat ve üzeri	47	3,0993	,51330
	Toplam	320	3,0006	,46720
Temel Bakışa İlişkin Algı – TB Faktörü	A-1 saatten az	13	2,3462	,67158
	B-1-3 saat	134	2,3373	,63587
	C-4-6 saat	126	2,3976	,71983
	D-7 saat ve üzeri	47	2,4745	,73853
	Toplam	320	2,3816	,68623
Kaynaklara Erişim – KE Faktörü	A-1 saatten az	13	2,7692	,58744
	B-1-3 saat	134	3,1206	,71981
	C-4-6 saat	126	3,0489	,71401
	D-7 saat ve üzeri	47	3,2234	,74881
	Toplam	320	3,0932	,71937
Eğitim Öğretim Planlama – EÖP Faktörü	A-1 saatten az	13	3,4154	,39549
	B-1-3 saat	134	3,5060	,53491
	C-4-6 saat	126	3,5333	,55771
	D-7 saat ve üzeri	47	3,6000	,50043
	Toplam	320	3,5269	,53354

Çizelge 4.35. incelendiğinde UE ölçeği ve alt faktörleri için dijital araç kullanımı grupları arasında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. UE ölçeği tamamı ve alt faktörleri (TB, KE, EÖP) olmak üzere incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. (UE: $\bar{X}=3,0006$, TB (Temel Bakışa İlişkin Algı) Faktörü: $\bar{X}=2,3816$, KE (Kaynaklara Erişim) Faktörü: $\bar{X}=3,0932$, EÖP (Eğitim Öğretim Planlama) Faktörü: $\bar{X}=3,5269$). Bu farklılıkların anlamlılığını analiz etmek için One Way Anova testi yapılmış ve verileri Çizelge 4.36.’ da aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.55. Öğretmenlerin UE Algılarının İnternette Geçirilen Süreye Göre ANOVA Çizelgesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
UE Ölçeği	Gruplar arası	,806	3	,269	1,234	,297	Fark Yok
	Gruplar içi	68,822	316	,218			
	Toplam	68,629	319				
TB Faktörü	Gruplar arası	,717	3	,239	,505	,679	Fark Yok
	Gruplar içi	149,504	316	,473			
	Toplam	150,221	319				
KE Faktörü	Gruplar arası	2,509	3	,836	1,626	,183	Fark Yok
	Gruplar içi	162,571	316	,514			
	Toplam	165,080	319				
EÖP Faktörü	Gruplar arası	,477	3	,159	,556	,645	Fark Yok
	Gruplar içi	90,332	316	,286			
	Toplam	90,809	319				

Öğretmenlerin UE ölçeğine göre internette geçirilen süre için oluşturulan gruplar arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar alt faktörler içinde aynı şekilde gerçekleşmiş ve anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.2 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algılarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarına ilişkin nicel veriler incelendiğinde kaynaklara erişimde kadınların erkelere göre daha çok zorlandığı görülmektedir. Bu bulgunun daha derinlemesine incelenebilmesi için öğretmenlere pandemi sürecinde uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı veya genel olarak uzaktan eğitimin işleyişinde ne gibi zorlukların yaşandığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 4.37.' de verilmiştir.

Çizelge 4.56. Öğretmenlerin uzaktan eğitim işleyişinde ne gibi zorluklar çektiklerine dair cevaplarına ait temalar

Tema	f
Dijital Beceri Yetersizliği	8
Deneyim Yetersizliği	7
Yabancı Dil Yetersizliği	4
Alt yapı problemleri	2

Çizelge 4.37. incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok zorlandıkları konuların başında kendi dijital yetersizliklerinin geldiği, bunu uzaktan eğitim deneyimlerinin eksik olması, yabancı dil eksiklikleri ve yaşanan alt yapı problemlerinin izlediği görülmektedir.

Her ne kadar kaynaklara erişimde kadınların aleyhinde bir durum söz konusu olsa da yapılan görüşmeler neticesinde erkeklerin de dijital yetersizliklerinin olduğu ve bu yetersizliğin uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu durumu Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olan K8 şu şekilde ifade etmiştir;

“Kendi derslerimde sorun olmadı. Ancak diğer branşlardaki arkadaşlarımın derslerine teknik destek sağladım. Yabancı kişilerin oturumlara dâhil olması, mikrofon kontrolünün etkin bir şekilde yapılamaması vb. gibi sorunlar yapılmıştır.”

Kadın katılımcı K3 uzaktan eğitim sürecinde yaşamış olduğu sorunları şu şekilde ifade etmiştir;

“Uzaktan eğitim sistemlerini ilk kullanım esnasında çeşitli sıkıntılar yaşadım. Ancak gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra herhangi bir zorluğu kalmadı.”

K3’ün ifadeleri öğretmenlerin süreçte desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde de yorumlanabilir. Bu durum beşinci görüşme sorusunda derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca K3’ün ifadesi uzaktan eğitim deneyiminin eksikliğini de işaret etmektedir. Analizlerde öğretmenlerin dijital yetersizlerin dışında en fazla üzerinde durdukları noktanın deneyim yetersizliği olduğu da görülmüştür. Deneyim eksikliği yaşayan öğretmenlerden bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

K4: “İlk başlarda hiç kullanmadığımız bir süreç olduğu için tabi ki zorlandım...”

K10: “Zoom uygulaması başlangıçta biraz karmaşık geldi...Sonuçta ilk defa kullandığımız bir uygulamaydı.”

K12: “İlk başta biraz zorlandım. Yabancı olduğum bir konuydu.”

Öğretmenlerin dijital yeterlikleriyle ilişkili olarak yabancı dil yetersizliklerinin de kendilerine süreçte zorluk çıkardığı görülmüştür. Bu yetersizliğe ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

K1: “Yabancı dildeki yetersizliğim özellikle zoom sistemini kullanmamda ve kurmamda, öğrencilerime anlatmamda beni zorladı.”

K14: “Dil olarak İngilizce olması en fazla zorlayan kısımdı.”

K16: “Pandeminin başladığı dönemde zoom programını kullanmakta zorlandım. Menüsünün İngilizce olması daha çok zorlanmamıza neden oldu”

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde yabancı dil yetersizliğinin kendilerini zorladığı görülmektedir. Ancak bu ifadeler yabancı dil bilgilerinden ziyade dijital okuryazarlıklarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü ilgili uygulamanın Türkçe dil desteği bulunmaktadır. Ancak öğretmenler dijital yeterliklerinin eksik olmasından ötürü dil değişikliği yapamamışlardır. Ayrıca programın içerisinde yer alan ikonlar pek çok programda kullanılan ve dijital okuryazarlık seviyesi yeterli olan kişilerin çok rahatlıkla anlayabileceği ikonlardır. Bu durumda dilden bağımsız olarak öğretmenlerin dijital yeterliklerinin eksikliğinin öğretmenleri daha çok zorladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin alt yapı sorunlarından kaynaklı problemler yaşamaları da uzaktan eğitim algılarını olumsuz etkileyen bir başka faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin pandemi öncesinde sahip oldukları dijital becerilerin kendilerine uzaktan eğitim süreçlerinde faydası olup olmadığına ilişkin sorulan görüşme sorusunun analizleri Çizelge 4.2.38.’ de verilmiştir.

Çizelge 4.57. Öğretmenlerin uzaktan eğitim işleyişine sahip oldukları dijital yeterliliklerin faydasına verilen cevaplara ait temalar

Tema	f
Materyal Oluşturma ve Paylaşım	9
Ders Yönetimi	4
Etkileşim	3

Çizelge 4.38. incelendiğinde öğretmenlerin geçmiş dijital becerilerinin uzaktan eğitim süreçlerinde dijital materyaller hazırlama ve bu materyalleri öğrencileriyle paylaşmada kolaylık sağladığı görülmektedir. Bu duruma değinen katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir;

K1:” Şöyle ki örneğin EBA sistemi üzerinden çalışma göndermem, ödev takip edebilmem, yine EBA üzerinden öğrencilerime deneme düzenleyebilmem, etkileşimli tahta için hazırlanmış sunumları öğrencilerimin paylaşımına açabilmem bu süreçte benim için çok faydalı oldu.”

K18:” Etkinlikleri dijital ortamda hazırlayabildiğim için pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarında faydasını gördüm.”

Etkinlik paylaşmanın yanı sıra öğretmenlerin dijital becerilerini ders yönetimi (öğrenci takibi de dâhil olmak üzere) ve öğrencilerle etkileşim kurabilmek için de kullandıkları görülmektedir. Katılımcılardan K7 dijital yeterliklerinin uzaktan eğitim sürecinde ders yönetimine olan katkısını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir;

K7: “Zoom ve Ebayı yardımsız açma, dersi başlatma gibi işlemleri yapabildim.”

Benzer şekilde K13 de “Uzaktan Eğitimi yeterince kontrol etmemi sağladı” diyerek dijital yeterliklerinin uzaktan eğitim sürecindeki faydasını belirtmiştir.

Dijital yeterliklerinin faydasını gören katılımcılar derslerine teknolojiyi entegre etmede kendilerine kolaylık sağladığını ve böylelikle etkileşimi artırabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K2: “Uzaktan Eğitimde web 2.0 araçlarını sürekli kullandım. Bu uygulamaları önceden bildiğim için canlı dersler çok faydalı oldu. Hatta bazı konuları okuldan daha iyi bir şekilde canlı derslerde anlatabildim.”

K3: “Öğrencilerle dijital ortamda iletişime geçmemi sağladı.”

Öğretmenlerin dijital yeterliklerinden uzaktan eğitim sürecinde faydalanmaları “Bu beceriyi öğretmenlik eğitimleri sırasında mı kazandılar?” sorusunu akıllara getirmektedir. Çünkü nicel veriler bize öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerini geliştirdiğinin düşünen öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere üçüncü görüşme sorusu sorulmuş ve aldıkları öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerine katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 4.2.39.’da verilmiştir.

Çizelge 4.58. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi sırasında aldıkları eğitimin dijital yeterliliklerine katkısı olup olmadığına dair verilen cevaplara ait temalar

Tema	f
Katkısı Olmadı	15
Katkısı Oldu	5

Çizelge 4.39.’da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bölümü almış oldukları öğretmenlik eğitiminin kendi dijital becerilerine katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Katkısı olduğunu belirten öğretmenlerden bir tanesi zaten Bilişim Teknolojileri öğretmeni olduğu için katkısı olmayanların oranı daha da yükselmektedir. Katkısı olmadığını düşünen öğretmenlerden bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K2: “Öğretmenlik eğitimimin pandemi sürecinde pek faydası olmadı. Aldığım eğitimde dijital yeterliklerin ve teknolojinin yeri çok azdı. Dijital yeterliklerimin neredeyse hepsini öğretmenlik hayatımda kendim edindim.”

K3: “Almış olduğum öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliliğine hiçbir katkısı olmamıştır. Teknolojiyi eğitim ortamında kullanmamın aldığım eğitimle hiçbir alakası yoktur. Geleneksel yöntemlerle aldığım öğretmenlik eğitimi ...”

K5: “Eğitim fakültesinde yeterli donanım olmadığı için yeterli bilgisayar/bilişim eğitimi gördüğümüz söylenemez. Kendi çabalarımızla bu alanda kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz. Bu nedenle pandemi sürecinde eğitim fakültesi katkısı olmadı. Öğretmenlik eğitiminde eğitimin/öğretimin teknoloji destekli olarak nasıl verilmesi ve verimli kullanılması gerektiği ile ilgili konulara daha fazla yer verilmeli.”

Almış olduğu öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerine katkısı olduğunu düşünen öğretmenlerin ise eğitim teknolojileri, materyal geliştirme ve uzaktan eğitim konularında kendilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşüncelere sahip katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir;

K4: “Mümkün olduğunca aldığım eğitimin dijital materyaller ile birleşmesi ve çocuklar için kullanmaya özen gösterdim. Öğretmenlik eğitimim süresince dijital platform kullanma, içerik oluşturma ile ilgili konulardan faydalandım.”

K8: “Öğretmenlik eğitiminde almış olduğum uzaktan eğitim dersi farkındalığımı ve hazır bulunuşluğumu artırdı.”

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tecrübelerinin (öğrenci veya ders verme) uzaktan eğitim algılarını etkilediği görülmektedir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin büyük kısmının uzaktan eğitim ile düzenlenen bir eğitime katılmadığı görülmektedir. Katılanların size özgüvenlerinin, farkındalıklarının, dijital becerilerinin ve materyal geliştirme becerilerinin arttığı görülmektedir. Uzaktan eğitim tecrübesi olmayan katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir;

K2: “Hayır katılmadım. Uzaktan eğitim sürecinin başlarında yaşadığım sıkıntıları daha az yaşadım.”

K9: “Uzaktan Eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almadım. Uzaktan eğitimde ders işlemeden önce öğrenci olarak ders görsek sınıf yönetimi, dersin ilerleyişi ve işlenmesi konularında tecrübe sahibi olarak kendi derslerimiz daha verimli işleyebilirdik.”

K12: “Hayır katılmadım. Daha önce olsaydı daha kolay adapte olurdu. Önceden hazırlıklı olup çıkabilecek zorlukları daha erken çözerdim.”

K13: “İlk zamanlar yaşadığım tedirginliği yaşamazdım.”

K14: “Katılsaydım uzaktan eğitimde motivasyonu nasıl artırabileceğim konularında bilgi sahibi olabilirdim.”

Uzaktan Eğitim tecrübesi olan katılımcıların ifadelerinden bazıları ise aşağıdaki gibidir;

K1: “daha önce uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katıldım...Mesleki gelişimimiz için sağlanmış olan bu eğitimler pandemi sürecinde eğitsel çalışmaların yapılabilirliği konusunda farkındalık sahibi olmamızı sağladı. Yani her ne kadar daha önce uzaktan eğitim vermemiş olsak da verilebileceğini, verildiğini ve sürecin nasıl işlediğine dair teorik de olsa ön bilgi sahibi olmamızı sağladı. Bu bilgiler ... öğretmen olarak kendimize yüksek motivasyon, daha az stres ve hiç bilmeyen veya eğitim almayana göre daha az ön hazırlık yapmamızı sağladı.”

K5: “Daha önce uzaktan eğitim tecrübem olmuştu...Kaygılarımın azalması konusunda en büyük etkiyi sağlamıştır.”

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını etkileyen bir başka unsurun da görev yaptıkları okulların türü veya konumu olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerini ayrıntılı incelemek amacıyla yöneltilen araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar Çizelge 4.40.’ ta verilmiştir.

Çizelge 4.59. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların uzaktan eğitim sürecinde sağladıkları avantajlar

Tema	f
BT Desteği	6
Öğretmenler Arası İşbirliği	4
Teknolojik Araç Gereç Desteği	4
İdari Destek	4
Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Durumları	3
Okulun Konumu	2

Görüşme sorusu incelendiğinde öğretmenlerden üç tanesi görev yaptıkları okuldan herhangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde okullarından destek alan öğretmenlerin özellikle okullarındaki bilişim teknolojileri öğretmenlerinden destek aldıkları görülmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki şekildedir;

K17: “Özellikle Bilişim Teknolojileri öğretmeni arkadaşımızın yönlendirmeleri ve eğitimleri sayesinde çok zorlandığımızı söyleyemem.”

K14: “... okul bilişim teknolojileri öğretmenin destek sağlaması benim için avantajdı.”

K3: “... bilişim teknolojileri öğretmenin yardımları bu süreci yönetmemize yardımcı oldu.”

Süreç içerisinde okuldaki öğretmenlerin iş birliği içerisinde olması öğretmenlerin süreci daha rahat geçirmelerini sağlamıştır. K1 bu süreci şu şekilde ifade etmektedir:

“Görev yaptığım okul pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarında diğer okullarla kıyaslandığında bizlere avantaj sağladı. Şöyle ki gerek okul rehber öğretmeni, gerek bilişim teknolojileri öğretmeni gerekse de diğer branş öğretmenlerinin arasındaki işbirliği ve koordinasyon ile öğrencilerimiz süreç içerisinde doğru yönlendirildi ve takip edilebildi diyebilirim.”

Okul yönetiminin bu süreçte ortaya koymuş olduğu vizyon ile öğretmenlerine sağladığı destek de sürecin öğretmenler tarafından kolay geçmesi için önemli görülmektedir. K11’in ifadeleri bu durumu ayrıntılı bir şekilde göstermektedir:

“Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde bir bilgilendirme toplantısı ile derslerin nasıl işlenebileceği anlatıldı...Her branş için (isteyen öğretmenlerimiz) okula gidip oradaki bilgisayar ve akıllı tahtaları kullanarak ders verebiliyordu. Bilgisayarı olmayan öğrenciler için de pandemi kurallarına uyarak sınıflarda ara ara dersler verildi.”

Uzaktan eğitimin günümüzde dijital teknolojiler aracılığıyla yürütülüyor olması dijital teknolojilere olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim alacak bireylerin

sosyo-ekonomik durumları da uzaktan eğitimin kalitesini etkileyebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin ifadelerinde şu şekilde görülmektedir;

K5: “Okul destek sağlamadı. Fakat velilerimizin bu konuda duyarlı olması, her evde bilgisayar, internet olması bizlere avantaj sağladı.”

K14: “Okul avantaj sağladı. Okuldaki öğrencilerin teknolojiye ulaşım imkânının olması...”

Görev yapılan okulun konumunun köy veya ilçe merkezi olması da uzaktan eğitim süreçlerini ve dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını etkilemektedir. Bu durumu K10 şu şekilde ifade etmektedir;

“Görev yaptığım okulun pandemi sürecindeki uzaktan eğitime avantajı konumu. Pandemi başladığında ben köy okulunda çalışıyordum. Öğrencilerin evlerinde bilgisayar ve internet yoktu. Anne ve babaların telefonlarından kotaları bitene kadar canlı derslere katılabiliyorlardı. Ya da anne ve babasının bir işi olup dışarı çıktıkları zaman öğrenci derse katılamıyordu. Şu an çalıştığım okul merkezi bir okul olduğundan tüm öğrenciler eksiksiz bir şekilde imkânları olduğu için derslere katılabildi.”

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan testler ve görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında sonuçlar, tartışma ve yeni araştırma yapacaklar için öneriler ele alınacaktır.

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin UE (Uzaktan Eğitim) algılarını ölçmek için yapılan testin sonuçlarına göre öğretmenlerin UE karşı algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak alt faktörlerinden KE (Kaynaklara Erişim) için ise erkeklerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaklara erişim konusunda daha fazla sorun yaşadığını söylemek mümkündür. Literatürde ise bu durum birbiriyle tutarlı olmayan sonuçlar vermektedir. Araştırmacı Gökbulut (2021) araştırmasında cinsiyet açısından baktığında UE ölçeğine göre erkek ve kadınlar arasında bir farklılık olmadığını vurgulamıştır. Araştırmamızda cinsiyet açısından erkek ve kadınlarda bir farklılık oluşmamış olmasına rağmen KE alt faktöründe erkeklerin lehine olarak görünse de farklı araştırmalarda Gündüzalp (2021) araştırmasında olduğu gibi bu durum tam tersi olarak kadınların lehine olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öztaş, Kılıç (2017) yılında üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitim algılarının cinsiyete göre test edildiğinde ise erkeklerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların sebebi olarak araştırmaya katılan kişi sayısında ki kadın erkek sayılarında ki farklılaşma, branşlardaki farklılıklar, yaş gibi birçok değişken duruma etki etmiş olabilir. Araştırmamızda genel anlamda erkek ve kadınlar arasında bir farklılık meydana gelmez iken alt faktörlerden KE (Kaynaklara Erişim) alt faktöründe erkeklerin lehine bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için öğretmenlerle yapılan görüşmelerde şu soru öğretmenlere yöneltilmiştir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı veya genel olarak uzaktan eğitimin işleyişinde ne gibi zorlukların yaşadınız mı? Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda en çok zorlandıkları konular dört temayla ifadelendirilmiştir. Bu temalar sırası ile :

- Dijital beceri yetersizliği
- Deneyim yetersizliği
- Yabancı dil yetersizliği

- Alt yapı yetersizliği

olarak ortaya çıkmışlardır. Bu durum kadınların aleyhine de görünse de aynı durum erkekler tarafından da dile getirilmiştir. Ortaya çıkan temalar incelendiğinde dört temanın erkek ve kadınlar içinde geçerli olabileceğini düşünebiliriz. Aynı oranda erkeklerde kadınlarda uzaktan eğitim algısı anlamında olumlu yâda olumsuz algılara sahip olabilirler. Bu araştırmada katılımcılar için çıkan sonuç başka araştırmalarda tam tersi sonuç verebilmektedir. Bu durumun sebebi ise uzaktan eğitim algısı için cinsiyetin belirleyici bir değişken olmamasından kaynaklı olabileceğini düşünebiliriz.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının incelenmesinde öğretmenlik eğitimlerinin bir etkisinin olup olmadığını incelediğimizde ise öğretmenlik eğitimlerinin uzaktan eğitim algıları üzerinde olumlu etkisi olmadığını görüyoruz. Bu durumu daha iyi anlayabilmek adına yapılan nitel görüşmelerde katılımcılara öğretmenlik eğitiminizin dijital yeterliliklerinize katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Sorunun cevaplarından elde edilen verilere baktığımızda görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmenlik eğitiminin kendi dijital becerilerine katkısı olmadığını söylemişlerdir. Görüşmelere katılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dışında soruya olumlu olarak cevap veren öğretmen olmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre uzaktan eğitim algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği fakat lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin algılarının lisans eğitimi almış öğretmenlerden daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Aynı durum Kocayığıt, Uşun (2020) ve Moçoşoğlu, Kaya (2020) çalışmalarında da desteklenmektedir. Ancak bu durumun tam tersi Ülkü (2018) çalışmasında lisans eğitimi almış öğretmenlerin lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerden daha fazla olarak ortaya konulmuştur. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek olmasını araştırmamızın nitel kısmında elde ettiğimiz bilgilerle açıklayabiliriz. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek oluşunu dijital yeterlilikleri ve deneyimleri ile doğru orantılı olduğunu görmüştük. Bu durumda öğretmenler lisansüstü eğitimleri sırasında uzaktan eğitim ile katıldıkları dersler esnasında kazandıkları deneyim ve lisansüstü eğitimleri için kullanmak zorunda kaldıkları bilgisayar ve uygulamalar sayesinde dijital yeterliliklerinde gelişme olabileceğini düşünmek mümkündür. Bu sayede öğretmenlerin dijital yeterliliklerindeki gelişme ve uzaktan eğitim

için gerekli deneyim sayesinde hazırbulunuşluk durumlarının öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları için öğretmenlik hayatları boyunca mesleki çalışma dönemlerinde uzaktan eğitim ile seminerlere yâda uzaktan eğitim ile verilmiş bir hizmet içi eğitime katılmaları arasındaki ilişkiye bakıldığında her iki durum içinde öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan nitel boyuttaki görüşmelerde de ortaya çıkan temalarda deneyim yetersizliği ikinci sırada yer almıştır. Bu durumu öğretmenlerin mesleki hayatlarında uzaktan eğitim deneyimleri olarak düşünebiliriz. Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) araştırmalarında hizmet içi yâda seminerlerini uzaktan deneyimleyen öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını olumlu olarak yüksek olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek oluşunun öğretmenlik hayatları boyunca kendilerini geliştirmek için aldıkları çeşitli eğitimler sayesinde teknolojiye karşı algılarının gelişmesine de bağlamak mümkündür (Özkan, 2005). Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimleri sırasında uzaktan eğitim ile ders almaları öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olan algılarında olumlu yansımıştır. Ancak bu durum öğretmenlik hayatları boyunca uzaktan eğitime karşı oluşturulan olumlu yöndeki algıdan biraz daha zayıf olduğunu söylemek elimizde ki bulgular ışığında mümkündür. Bu durumu öğretmenler ile yapılan nitel görüşmeler sırasında elde edilen verilere baktığımızda öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi sırasında dijital yeterliliklerini tam olarak lisans eğitimleri sırasında geliştirememiş olmalarına verebiliriz. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi esnasında dijital yeterliliklerini geliştirme anlamında nitel görüşme yapılan 20 öğretmenden bilişim teknolojileri öğretmenleri hariç hiçbir öğretmen öğretmenlik eğitimi sırasında dijital yeterlilikleri ile ilgili olumlu görüş bildirmemiştir.

UE ölçeğinin öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiki olarak incelenmesi sonucunda hiçbir yaş gurubu için UE ölçeği ve alt faktörlerinin hiçbirisi için anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili algılarının yaşla ilgili olmadığı Gökbulut (2021) ve Hızarcıoğlu (2021) tarafından da istatistiki olarak ifade edilmiştir. Aynı durum Gündüzalp (2021) yılında yapmış olduğu araştırmada ise tam tersi anlamlı bir farklılığın olduğu yönünde karşımıza çıkmaktadır. Bu durum seçilen evren içindeki katılımcıların çalıştıkları kurumlar, eğitim durumları, katılımcıları sayılarının yaşlara göre farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Bulunan veriler göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılık oluşmamasına rağmen 26-31 yaş arası öğretmenlerde yaşa göre uzaktan

eğitime karşı algıları en yüksek çıkmıştır. Gündüzalp (2021) araştırmasında da yaş aralığı 21-30 yaş aralığında çıkmıştır. Bu durumda yaş aralığı olarak ortaya çıkan bu durum genç öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığıdır.

Öğretmenlerin görev yıllarına göre uzaktan eğitim için algıları incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür. Ancak literatür incelendiğinde ise Gündüzalp (2021) ve Hızarcıoğlu (2021) araştırmalarında tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Gök ve Çakmak (2020) araştırmasında ise üniversitede eğitim veren öğretim görevlilerinin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılığının oluşmadığını söylemiştir. Literatürden de anlaşıldığı üzere görev yılları ile alakalı olarak öğretmenlerin çalıştıkları kurum ve araştırmaya katılan öğretmen sayısı bu durum için farklılıkların oluşmasında etken oluşturabilir.

Öğretmenlerin UE algılarının okul türlerine göre ilişkisine bakıldığında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görölmüştür. Kurnaz ve arkadaşlarının (2021) araştırmasında ve Dursun ve Yıldız (2022) araştırmasında aynı sonuca ulaşılmıştır. Ancak alt faktörlerden eğitim öğretim planlama (EÖP) alt faktöründe mesleki ortaöğretim ile Ortaokul arasında anlamlı bir farklılaşma meydana gelmiştir. Ölçekte eğitim öğretim planlamasında farklılık olduğu gözlemlenmiş, nitel görüşmelerde de okul türünün etkisi belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerine sürecin işleyişini kolaylaştıracak planlama yapan ve destek sağlayan okullardaki öğretmenlerin süreci daha kolay atlatmış olduğu görölmektedir. Bu nedenle EÖP alt faktörü çerçevesinde öğretmenlerinin rolü (özellikle diğital okuryazarlıklarının yüksek olmasından kaynaklı) ön plana çıkmıştır. Meslek liselerinde genellikle teknik öğretmenlerin oluşu ve bu öğretmenlerin diğital yeterliliklerinin yüksek olabilmesi nicel bulgulardaki farklılığın sebebi olabilir. Karaca ve arkadaşları (2020) anaokulunda çalışan öğretmenlerin, aynı durum için Özen ve Baran (2020) çalışmasında ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin UE yönelik algılarının daha yüksek olduğu görölmüştür. Literatür incelendiğinde özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre UE yönelik algılarının daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir (Kurnaz vd., 2021; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020).

Öğretmenlerin UE algılarının okul konumlarına göre ilişkisine bakıldığında herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Aytaç (2021) yılında yapmış olduğu araştırmasında da aynı şekilde okul konumu ile uzaktan eğitim algısı arasında bir ilişkinin olmadığını gözlemlemiştir. Ancak araştırmada elde edilen nicel bilgileri daha iyi

açıklayabilmek adına yapılan nitel görüşmeler incelendiğinde görev yapılan okulun konumunun köy yâda şehir merkezi olması öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını etkilemektedir. Bu durumda köylerde bulunan okullardaki öğrencilerin gerekli donanım, internet bağlantısına erişememeleri gibi birçok sebepten dolayı yaşadıkları imkânsızlıklar nedeni ile dersi veren öğretmenlerin ders ortamını tam olarak sağlayamama, derse katılımın öğrenciler tarafından sağlanamayışı gibi faktörlerden dolayı öğretmenlerin uzaktan eğitime olan algıları olumsuz olarak farklılık gösterebileceğini söyleyebiliriz. Şehir merkezlerindeki öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli imkânlarla daha rahat ulaşmaları öğretmenler açısından dersin işlenişi anlamında öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarına olumlu yönde etki edebilir. Günümüzde okul konumlarının genelde il ve ilçe merkezlerinde konuşlanmasından dolayı ve günümüzde teknolojinin geldiği nokta anlamında gelişen şehirler, internet ve teknoloji altyapılarının ilçe ve il merkezlerinde aynı oranda ulaşılabilir olmasından kaynaklı olarak öğretmenler için uzaktan eğitim algıları farklılık göstermeyişi bu şekilde açıklayabiliriz. Ancak nicel veriler nitel veriler ile açıklandığında köy ve benzeri konumlarda sosyo ekonomik durumun gelişmemiş olması bu bölgelerde eğitim veren öğretmenler için olumsuz yönde algı geliştirmelerine sebep olabilir.

Araştırmada dijital araç kullanımında yeterli olan öğretmenlerin UE algılarının olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan nitel araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok zorlandıkları durum dijital beceri yetersizliği olarak ortaya çıkmıştır. Dijital becerileri yüksek olan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek olması araştırmamızda nicel ve nitel verilerle ortaya çıkmıştır. Kendini dijital olarak yeterli gören öğretmenler deneyim ve özgüven anlamında da olumlu algıya sahip olmaları neticesinde uzaktan eğitime adaptasyon anlamında sorunları en az seviyede yaşayıp çözüm üreterek uzaktan eğitim algılarının olumlu yöndeki duruşunu daha da yukarıya çektiklerini düşünebiliriz.

Uzaktan eğitim bilgisayar ve internetin bir arada sıklıkla kullanıldığı eğitim ortamlarından biri olmakla beraber bu duruma ayak uydurması beklenen öğretmenlerinde dijital yeterliliklerinin ve teknolojiye adaptasyonlarının üst seviyede olması beklenir (Gümüş, 2021). Araştırmada dijital yeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerin UE algılarının yüksek çıktığı ortaya çıkmıştı. UE algısını olumlu yönde etkileyen durum öğretmenin teknoloji ile olan ilişkisi olarak düşünebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması dijital yeterlikleri kullanarak eğitim-öğretim sürecini verimli ve daha pratik hale getirme adına

oldukça önemli bir alt yapı oluşturduğu söylenebilir (Engen, 2019). Araştırmada nitel görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bilgiler bu durumu desteklenmektedir. Nitel araştırma sonucunda UE algısında öğretmenleri olumsuz yönde en çok etkileyen durum dijital becerilerdeki yetersizlik olarak karşımıza çıkmıştır. Literatürde de öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin UE algılarını olumlu yönde etkilediği Gümüş (2021) tarafından da ifade edilmiştir.

Araştırma öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının internette geçirilen süreye göre ilişkisi incelendiğinde bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir. Ancak literatür incelendiğinde Tatlı (2018) yılında yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin dijital öz yeterlilikleri ile internet kullanımları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemiştir. Nitel verilerimiz ile örtüşen bu bilgiler dijital beceri eksikliğinin uzaktan eğitimde öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği gerçeğinin yanında öğretmenler için dijital okuryazarlığın önemini bir kez daha göstermiştir. Uzaktan eğitim günümüzde ağırlıklı olarak internet üzerinden yürütülmekte ve önceki bulgular öğretmenlerin dijital yeterlikleri artınca uzaktan eğitim algısı artıyor diyor. Ama kişilerin internette vakit geçirmesi bu algıyı etkilemiyor. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin internette geçirdikleri vaktin kendi dijital yeterliklerini geliştirmediği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle öğretmenler internette vakit geçirirken dijital yeterliklerini artıracak faaliyette bulunmamaktadırlar diyebiliriz.

5.2 Öneriler

Öğretmenlerin gözünden uzaktan eğitim kavramının incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

Öğretmenlerin uzaktan eğitime olan bakış açılarının incelenmesi ile elde edilen bilgiler, öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının geliştirilebilir olduğunu göstermiştir. Bu durumun ana sebeplerinin neler olabileceğine yönelik analiz sonuçlarının başında öğretmenlerin deneyim eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle öğretmenlere uzaktan eğitim deneyimi yaşatmanın uzaktan eğitim algılarını arttıracığı düşünülmektedir. Bunun için UZEM tezsiz yüksek lisans programlarına öğretmenlerin yönelmesini teşvik edici uygulamalar geliştirilebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını etkileyen bir başka unsurun da görev yaptıkları okullar olduğu görülmektedir. Okulların öğretmenlere kurumsal olarak sağlamış oldukları desteklerin öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını doğrudan etkilediği düşünülebilir. Çalışmanın bulgularında bu kurumsal destekte Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ön plana çıktıkları görülmektedir. Bir diğer bulguda öğretmenlerin dijital yeterliklerinin de uzaktan eğitim algısını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda öncelikle öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılması gerektiği söylenebilir. Bu yeterliklerini artırılmasında okullarda istihdam edilen Bilişim Teknolojileri öğretmenleri rehber olarak görev yapabilirler. Bu sebeple her okulda Bilişim Teknolojileri Rehber öğretmenin istihdam edilmesi faydalı olabilir.

Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılması önerisinden yola çıkarak ve araştırmanın bulgularında da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmenlik eğitimleri sırasında yeterli dijital becerilerle ve teknoloji entegrasyon becerileri ile donatılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim programları gözden geçirilerek öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılmasına yönelik müfredat değişikliği yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1-9.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Karma Yöntem Deseni: Öyküleyici Alanyazın İncelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 559-582.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim*, 45-67.
- Aytaç, A. (2021). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlilik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 21-49.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 001-021.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin. *Turkish Studies*, 109-129.
- Baloran, E., & Hernan, J. (2020). Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic. *10.20944/preprints202007.0599.v1*, 1-14.
- bbc.com. (2021, 3 13). *Covid-19 pandemic: Italy to shut shops and schools amid infection spike*. bbc: <https://www.bbc.com/news/world-europe-56382608> adresinden alındı
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., . . . Rob. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 1-126. doi:10.5281/zenodo.3878572
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pagem Akademi.
- Can, E. (2004). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri. *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-15.
- Cedefop. (2020, 07 10). *Italy: Responses to the Covid-19 outbreak*. Retrieved from cedefop.europa.eu: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/italy-responses-covid-19-outbreak#group-details> adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dikmen, S., & Bahceci, F. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 78-98.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 787-809. doi:10.17522/balikesirnef.743080
- Dursun, İ. E., & Yıldız, B. B. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: İstanbul İli Örneği. *IJHE*, 74-99.
- Engen, B. K. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar*, 9-19. doi:DOI:10.3916/C61-2019-01
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). Competencies for analysis. *Educational Research*.
- Gençoğlu, C., & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinde Bir Analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 1648-1673. doi:http://dx.doi.org/10.29228/Joh44212
- Golden, C. (2020, 03 23). *Remote Teaching: The Glass Half-Full*. Educase Review: <https://er.educause.edu/> adresinden alındı
- Gök, B. (2011). Yüksek Lisans Tezi: Yönetim Bilişim Sistemleri. *Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü*.
- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Kastamonu Education Journal*, 1915-1931. doi:doi:10.24106/kefdergi.3914
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 160-177.
- Göncü, A., Çetin, İ., & Top, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-110.
- Gümüş, M. M. (2021). Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri. *Amasya Üniveristesi*, 1-116.
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 247-271. doi:https://doi.org/10.48138/cjo.1016739
- Güngörmez, H. G. (2020). Uzaktan Eğitim Alan Ortaokul Öğrencilerinin Uaktan Fen Bilgisi Dersi Eğitimine İlişkin Algılarının Metaforlar yolu ile incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar*, 395-408.

- Hawkins, B. L. (1999). Distributed Learning and Institutional Restructuring. *Educom Review*, 42-44.
- Hızarcıoğlu, G. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Demografik Analizi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 764-776.
- I. Elaine Allen, P., & Jeff Seaman, P. (2006). *Making the Grade: Online Education in the United States, 2006*. Midwestern Edition.
- İçten, T. (2006). Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- İşman, P. D. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pagem Akademi.
- Kaçan, A., & Gelen, İ. (2020). Türkiye' deki Uzaktan Eğitim Programlarına Bir Bakış. *International Journal of Education Science and Technology*, 1-21.
- Kara, M., Kukul, V., & Çakır, R. (2018). Conceptions and Misconceptions of Instructors Pertaining to Their Roles and Competencies in Distance Education: A Qualitative Case Study. 67-79. doi:DOI: 10.17275/per.18.12.5.2
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 209-224. doi:DOI: 10.47793/hp.844113
- Karaca, Ş., & Kelam, D. (2020). Covid-19 Gölgesinde Uzaktan Eğitim Hizmet Kalitesinin İncelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 7-18.
- Karasar, N. (2011). *BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kemper, E., S., S., & Teddlie, C. (2003). *Mixed methods sampling strategies in social science*.
- Kılınç, M. (2015). Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkinliği Üzerine Bir Araştırma (İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Örneği). *T.C. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı*.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 73-94.
- Kırkan, B., & Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Durumu: Betimsel Bir Çalışma*. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 88-98.

- Kocayiğit, A., & Uşun, p. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları1 (Burdur İli Örneği). *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 285-299.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim*, 293-322.
- Maarouf, M., Belghazi, T., & Maarouf, F. (2020). A Critical Ontology of the present. *Educational Philosophy and Theory*, 71-89.
- MEB. (2020a). *Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri*. Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri: <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr> adresinden alındı
- MEB. (2020b). *EBA’da canlı sınıfla eğitim başlıyor*. EBA’da canlı sınıfla eğitim başlıyor: <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr> adresinden alındı
- MEB. (2020c). *Türkiye koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden* . Türkiye koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden : <http://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr> adresinden alındı
- MEB. (2020d). *FATİH projesinin kapsamı*. FATİH projesinin kapsamı: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden alındı
- MEB. (2020e). *LGS’ye katılacak öğrencilere 1000 soruluk destek paketi*. . LGS’ye katılacak öğrencilere 1000 soruluk destek paketi. : <http://www.meb.gov.tr/lgsye-katilacak-ogrencilerimize-1000-soruluk-ikinci-destek-paketi/haber/20839/tr> adresinden alındı
- MEB. (2020f). *İzleme ve değerlendirme raporu 2020: Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim*. <https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/297/original> adresinden alındı
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 15-43.
- Ning, A., & Corcoran, B. (2020, 4 20). *How China’s Schools Are Getting Through COVID-19*. Edsurge: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-s-schools-are-getting-through-covid-19> adresinden alındı
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 376-394.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 13-43.
- Özkan, R. (2005). Birey Ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(106).

- Öztaş, S., & Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Dersi'nin Uzaktan Eğitim Şeklinde Verilmesinin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal*, 268-293.
- Öztürk, Ç. M. (2021). Mobil Araştırma Uygulamasının Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Dönük Tutumlarına ve Öğrencilerin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Etkisi. Amasya, Türkiye: T.C. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 133-141. doi:10.1177/2347631120983481
- Population_Reference_Bureau. (2020, 02 10). *Children, Coronavirus, and the Digital Divide: Native American, Black, and*. Prb: <https://www.prb.org/coronavirus-digital-divide-education/> adresinden alındı
- Seferoğlu, S. (2014). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pagem Akademi Yayıncılık.
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu*, 273-296.
- Sistemi, Y. B. (2022, 7 27). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi: [İstatistik.yok.gov.tr](http://istatistik.yok.gov.tr) adresinden alındı
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Gökteş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 139-160.
- TEGM, T. (2020). *Koronavirüs (COVID-19) Salgını Sürecinde Temel Eğitim Genel*. MEB.
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 25-34. doi:10.26701/uad.711110
- Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi Öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 90-107. doi:10.26701/uad.916837
- Toptaş, H. T. (2022). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı*.

- Türker, A., & Dünder, E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Kise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim*, 323-342.
- UNESCO. (2020a). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. School closures caused by Coronavirus (Covid-19): <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alındı
- UNICEF. (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address*. UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> adresinden alındı
- Ünlükahraman, O. (2011). Web tabanlı eğitimde web madenciliği uygulaması ile öğrenci davranışlarının analizi. *Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı*.
- Yavuzlap, N., Demirel, M., Taş, H., & Canbolat, G. (2017). Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Mevcut Durumu Üzerine Bir Doküman Analizi Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 759-776.
- Yıldırım, P., & Şimşek, P. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, P., Uzman, B. G., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, P. (2020). *Veli Algısına Göre*. Konya: Palet Yayınları.
- YÖK. (2020). *YÖK Dersleri*. <https://yokdersleri.yok.gov.tr/> adresinden alındı
- Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. (2022, Temmuz 27). İstatistik.yok.gov.tr: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı



EKLER

Ek-1: Araştırma Kapsamında Kullanılan Anket Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu form sizlerin COVID-19 sürecinde karşı karşıya geldiğiniz uzaktan eğitime ilişkin algınızın belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Formda kimliğinizi ortaya çıkartacak herhangi bir madde veya soru bulunmamaktadır. Form ile toplanan veriler sadece araştırma amacıyla kullanılacak olup, üçüncü kişi şahıslar veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Formda yer alan maddeleri kendinize en yakın gördüğünüz seçeneği işaretleyerek doldurabilirsiniz. Doldurulması ortalama 5-6 dakikanızı alacak olan form ile çalışmamıza çok değerli bir katkı sunmuş olacaksınız.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.
Soru ve önerileriniz için adresine mail atabilirsiniz.

Şafak Kabakçı
Dr. Öğr. Üyesi Volkan Kukul

DEMOGRAFİK SORULAR:

1. Cinsiyetiniz
2. Kaç yaşındasınız?
3. Branşınız?
4. Öğrenim Düzeyiniz (Lütfen tamamlamış olduğunuz dereceyi yazınız)
5. Öğretmenlikteki görev yılınız?
6. Görev Yaptığınız Okul Türü
7. Görev Yaptığınız Okulun Konumu?
8. İnternette günlük geçirdiğiniz süre?
9. Üniversite eğitiminiz boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen bir derse katıldınız mı?
10. Kendinizi dijital araçları kullanma konusunda ne kadar yeterli görüyorsunuz?
(1'den 5'e kadar bir puan verebilirsiniz)
11. Aldığınız öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerinizi geliştirmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
12. Öğretmenlik hayatınız boyunca mesleki çalışma dönemlerinde uzaktan eğitim ile seminerlere katıldınız mı?
13. Öğretmenlik yaşantınız boyunca uzaktan eğitim ile verilen bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?

Ek-1: Araştırma Kapsamında Kullanılan Anket Formu (devamı)

Madde	Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Anketi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Faktör-1: Temel Bakışa İlişkin Algı					
1	Eğer öğrenci olsaydım, uzaktan eğitim programına katılmayı tercih ederdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Gelecekte uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok tercih edileceğine inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İş hayatında uzaktan eğitim ile alınan diplomalar, yüz yüze eğitim ile alınan diplomalar kadar geçerlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Uzaktan eğitimle, eğitimin kalitesi artmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Uzaktan eğitim ortamında öğrenciler analitik düşünme fırsatını elde etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak için uzaktan eğitim şarttır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Uzaktan eğitimdeki deneyimlerim uzaktan eğitime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Uzaktan eğitimde farklı alanlarda programlar açılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Faktör-2: Kaynaklara Erişim					
11	Öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları teknik problemleri çözmek için yeterli teknik destek sağlanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Milli Eğitim öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için e-kitap, e-dergi gibi elektronik materyal hazırlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Derslerin sunulması, yürütülmesi sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Derslerin sunulması, yürütülmesi, sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı sağlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Faktör-3: Eğitim Öğretim Planlama					
17	Uzaktan eğitimde görev alan kişiler arasında iş bölümü uygun şekilde yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Uzaktan eğitim programlarının planlanmasında paydaşların tamamı işbirliği içinde çalışmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Uzaktan eğitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Yöneticiler, uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerden yüksek performans beklemektedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Görüşme Formu

Katılımcı No:

Cinsiyet:

Branş:

Öğrenim durumu:

Görev yaptığı okul türü:

Görev yaptığı okul konumu:

Uzaktan eğitimde öğrenci olma tecrübesi:

Kendisini dijital olarak yeterli görme seviyesi (1-5 arası):

Görüşme Soruları

1. Pandemi sürecinde kullanılan uzaktan eğitim sistemlerini (hem zoom, eba gibi ders esnası araçlar, hem de öğrencilere dijital materyal geliştirebileceğiniz araçlar) kullanım kolaylığı açısından nasıl değerlendirirsiniz? Kullanım esnasında zorlandınız mı? Zorlandıysanız neden zorlandınız?
2. Pandemi öncesi yaşıntınızdaki dijital yeterliklerinizin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında faydasını gördünüz mü? Ne gibi faydaları oldu?
3. Almış olduğunuz öğretmenlik eğitimi değerlendirildiğinizde, bu eğitimin pandemi sürecine ne gibi katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitim, dijital yeterliklerinize veya teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanmanıza ne gibi katkılar sunmuştur? Daha iyi nasıl olabilirdi? (Sonda soru)
4. Daha önce uzaktan eğitim ile bir seminere hizmet içi eğitime veya diploma programına katıldınız mı?

Evet ise; Mesleki gelişiminiz için sağlanan hizmetiçi eğitimlerin, seminerlerin online olması veya öğrenim gördüğünüz uzaktan eğitim programı pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarınıza ne gibi katkılar sundu?

Hayır ise; Mesleki gelişiminiz için sağlanan hizmetiçi eğitimlerin, seminerlerin online olsaydı veya bir uzaktan eğitim programında öğrenim görseydiniz pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarınıza ne gibi faydaları olurdu?

5. Görev yaptığınız okul pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında size avantaj sağladı mı? (Okulda zaten teknoloji odaklı çalışmaların yürütülüp yürütülmemesi gibi)

Ek-3: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.08.2022-83894



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı :E-30640013-108.01-83894
Konu :Etik Kurul İzin Belgesi

09.08.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Doç. Dr. Volkan KUKUL
Öğretim Üyesi

İlgi : 05.07.2022 tarihli ve 79086 sayılı yazı.

"Öğretmenlerin Gözünde Uzaktan Eğitim: Kavramlar Ve Kavram Yanılgıları" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Dr. Volkan Kukul Başvuru Değerlendirme (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul İzni Hk. (12 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUBSL6VA4 Pin Kodu :70752

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSUBSL6VA4&eS=83894>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-

kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Songül KEÇECİ KURT

Unvanı: Etik Kurul Başkanı

Tel No: 1



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-3: Etik Kurul Kararı (Devamı)

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : Öğretmenlerin Gözünde Uzaktan Eğitim: Kavramlar Ve Kavram Yanılgıları	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	05.07.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	08.08.2022
Karar tarihi	08.08.2022

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Doç. Dr. Fatih CAN

(Üye)
Doç. Dr. Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ

(Üye)
Doç.Dr. Davut AĞBAL

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Şafak KABAKÇI

EĞİTİM DURUMU

Lisans Eğitimi : Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği

Yüksek Lisans Eğitimi : Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLER

Kongre : Kukul, V. ve Kabakçı, Ş. (NİSAN, 2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları. Uluslararası Palandöken Bilimsel Çalışmalar Kongresi, Erzurum

İŞ DENEYİMİ

Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Öğretmen: 2006 - Halen