

Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi

Banu Moçoşoğlu^a



Ahmet Kaya^b



^aÖğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

^bDoç. Dr., KSÜ Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye

Özet

Bu çalışma, pandemi sürecinde uygulanmakta olan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Katılımcılara formlar online olarak gönderilmiştir. Bunun sonucunda araştırmaya 604 öğretmenin katılımı gerçekleşmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği"dir. Yapılan analizlerde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında ise MPlus 8 programı kullanılmıştır. Gerekli olan normallik kontrolleri sağlanmış olup normal dağılıma sahip değişkenlerde iki grup arasındaki anlamlı farklılığa bakarken bağımsız gruplar t-testi; ikiden fazla grup arasındaki anlamlı farklılık incelemeleri yaparken ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normal dağılımın olmadığı durumlarda ise iki grup ile Mann-Whitney U testi; ikiden fazla grup ile Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri genel olarak "Katılmıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile yaş, kıdem ve istihdam türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılara köy okulları ile merkez okullar açısından da incelemeler yapılması tavsiye edilerek çalışma bitirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Covid-19, öğretmen tutumları, koronavirüs, öğretmen

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

25 Eylül 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

27 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa no:

15-43

Citation Information /Atf bilgisi:

Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.

Sorumlu yazar: Banu MOÇOŞOĞLU **e-posta:** banumocosoglu@gmail.com

Investigation of Teachers' Attitudes Towards Distance Education Applied Due to Coronavirus Disease (COVID-19)

Abstract

This study aims to explain the attitudes of teachers towards the distance education applied during the novel COVID-19 pandemic. The study was designed according to the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. The forms were sent to the participants on the online platform. As a result, 604 teachers participated. The scale used in the study is the "Distance Education Attitude Scale", which was developed by Ağır (2007). SPSS 22.0 program was used in the analyzes. MPlus 8 program was used in the validity check of the scale and the required normality checks were provided. The data showing normal distribution were exposed to Independent Groups t test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test in order to analyse any significant differences between more than two groups. In cases where there is no normal distribution, Mann-Whitney U test was employed between comparisons of two groups and Kruskal-Wallis H test was applied with more than two groups. According to the results of the study, teachers' attitude levels towards distance education are generally at the level of "I don't agree". Teachers' attitude levels towards distance education was observed that it created a significant difference according to age, seniority and type of employment variables. It was concluded by recommending the researchers to make investigation in schools located in villages and city centers.

Key Words: Distance education, COVID-19, teacher attitudes, coronavirus, teacher

Giriş

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte toplumlarda mevcut ihtiyaçların giderilmesi amaçlanmıştır. Nitekim eğitim alanında da bu ilerlemenin etkileri görülmüştür. Uzun yıllar öncesinde Avrupa'da başlayan ve yazışma yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri (Valentine, 2002; Kışla, 2016), günümüzde daha fazla teknolojik imkânın olması sebebiyle daha zengin içerikler ile alana sunulmuştur. Uzaktan, yüz yüze olmayan eğitimin tek başına kullanılmasını yeterli bulmayanlara yüz yüze eğitim devam ederken, eşlik eden bir araç olarak da kullanılması fırsatı bu sayede tanınmıştır (Turgut, Yenilmez & Balbağ, 2017, s. 93).

Türkiye'de ve diğer dünya ülkelerinde hızla yayılan COVID-19 salgını esnasında okulların salgını daha da yayma ihtimalinden dolayı kapatılma kararı alınması sonrasında eğitimin sürekliliği ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiştir. Gerek canlı dersler gerek televizyon kanalları gerek video kayıtları ve ödevlendirmeler şeklinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde süreç oldukça hızlı bir şekilde ilerlemiştir. Mevcut yaşam seyrini bozmadan (Ağır, 2007) ve mümkün olan koşulları kullanarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin mekân sınırlaması olmaksızın iletişim hâlinde olmayı sürdürmelerine olanak sağlamıştır.

“Uzaktan eğitim” kavramının tanımına bakıldığında “öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” (TDK, 2020) olduğu karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitimin aynı zamanda “web tabanlı eğitim, internet yoluyla öğrenme ve e-öğrenme” (Turğut & Yenilmez, 2011, s. 122), “video kayıtları ve öğrenciye gönderilen materyaller, animasyonlar, 2/3 boyutlu simülasyonlar, sanal gerçeklik uygulamaları” (Kışla, 2016, s. 260) kavramlarıyla benzer niteliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Bu tanımlar sayesinde uzaktan eğitimin; belirli zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, teknolojik materyaller vasıtasıyla, katılımcılar ile birlikte eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi süreci olduğu belirtilebilir.

Araştırmacılar, uzaktan eğitimin her kademedede uygulanabilir bir öğretim yöntemi olduğunu ancak belirli pedagojik koşulları içermesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kışla, 2016). Araştırmacıların bu konuda yüz yüze eğitim sistemi ile uzaktan eğitim sisteminin karşılaştırılması yoluyla yaptıkları çalışmalarla birlikte (Yılmaz & Güven, 2015), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim ile beraber ya da ayrı kullanılabilir bir yöntem olduğu fikri ön plana çıkmıştır. Fakat uzaktan eğitimde dikkat edilmesi gereken ve hassas noktaları içeren kurallar ve uygulamalar bulunduğu görüşü de önem kazanmıştır. Bunların içerisinde görüntü, ses, iletişim sorunları, ders süresi (Marsh, Mitchell & Adamczyk, 2010), katılımcıların ve öğretmenlerin uygulama sürecinde teknolojik anlamda yeterliliği (Valentine, 2002) ve yine hem uygulayıcı hem de kullanıcı için teknolojik anlamda materyal imkânının var olması dikkat edilmesi gereken unsurlardan birkaçı olarak gösterilebilmektedir.

Yüz yüze ya da geleneksel eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sisteminde de eğitim öğretimin etkililiği ve verimliliği açısından önemli rol oynayan birçok bileşen bulunmaktadır. Süreç ve sonuç açısından bakıldığında Offir, Barth, Lev & Shteinbok’a (2003) göre uzaktan eğitim uygulamaları konusundaki algı ve tutumlar başarıyı etkilemektedir. Sonuç olarak beklentilerin karşılanmadığı bir durum, gerçekleştirilen faaliyetlerin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yılmaz & Güven, 2015). Turğut & Yenilmez’e (2011) göre de uzaktan eğitim konusunda katılımcıların yaklaşımı ve tutumunun olumlu yönde olması amaçların o denli gerçekleşmesini beraberinde getirecektir. Aynı şekilde katılımcıların uzaktan eğitim şartları ve süreç sırasındaki ya da sonucundaki çıktılarının olumsuz tutumlara yol açması da eğitim sisteminin potansiyel engeli olarak görülmelidir (Valentine, 2002). Dolayısıyla uzaktan eğitimin uygulanması konusunda olumlu ve olumsuz değerlendirmeler mevcuttur.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılması gereken materyaller hakkında bilgi sahibi olmayan bir kullanıcı/uygulayıcının bu konudaki motivasyonunun düşük

olması öngörülebilir bir sonuçtur. Valentine'e (2002) göre öğretmenlerin uygulama sürecinde etkili bir performans göstermesi oldukça önemli olmakla birlikte, öğretmenler performanslarını artırıcı şekilde eğitilip motive edilmelidir. Öğretmenin eğitim öğretim ortamını, materyal hakkındaki bilgi eksikliği dolayısıyla istediği tonlarda renklendirememesi inanç ve motivasyonunu düşürücü bir etki oluşturabilir. Bu yüzden bu motivasyon düzeyinin düşüklüğü, uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Genel anlamıyla tutum kavramını; "bir bireye atfedilen ve onun psikolojik olay ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim" (Yenilmez & Özabacı, 2003, s. 132) olarak ele aldığımızda; öğretmenlerin bu süreçte uzaktan eğitim konusunda bir eğilimiolduğu düşünölmektedir.

Uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında da öğreten ve öğrenen için tutum ve algıların önemli bir yeri olduğu görölmektedir. Uzun yıllar önce yapılan araştırmaların uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin karşılaştırılması şeklinde olması ve yıllar geçtikçe araştırmaların uygulayıcılar/kullanıcılar açısından algı, tutum, işe yararlılık bakımından değerlendirmeye alındığını göstermektedir. Buna göre Ural (2007) tarafından yürütölen çalışmada yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim konusundaki tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiş olup araştırma sonucuna göre bu tutumların olumsuz olduğu sonucu raporlanmıştır. Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitim ve internet kullanımına ilişkin tutumların belirlenmesi amaçlanmış, sonuç orta düzey olarak bulunmuştur. Gujjar, Akhlaque & Hafeez (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitim ile ilgili öğrenci tutumlarının özellikle televizyon programları açısından olumlu sonuçlandığını belirtmişlerdir. Tabata & Johnsrud (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yine uzaktan eğitime yönelik tutumlar araştırılmış olup araştırma sonuçlarında tutumlar konusunda şartların, zaman ve mekânın da etkisi olduğu görölmüştür.

Teknolojik anlamdaki donanım konusunda yeterli özellik ve bilgi birikimine sahip olması gerektikleri düşünölen bilgisayar öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları konusunda araştırma yapan Ateş & Altun (2008), adayların bu konuda "Kararsızım" düzeyinde olduklarını çalışmalarında sunmuştur. Kuşkonmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan öğrenme konusundaki algılarının araştırıldığı çalışmada ise öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda olumlu bir tutumda olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Çelen, Çelik & Seferoğlu (2013) tarafından yürütölen çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda istekli olduğu ancak kendilerini teknolojik bilgi, süreç değerlendirmesi gibi konularda yeterli donanıma sahip hissetmedikleri ifade edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim tutum araştırmalarından biri olan Birişçi'nin (2013) çalışmasında, öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamındaki motivasyonun ve öğrenme gücünün uzaktan eğitim sürecinde olmadığı yönünde çıkarımda bulunulmuştur. Yılmaz & Güven (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim konusundaki tutumlarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi sonucunda sınıf öğretmenliği branşının genel olarak olumsuz tutuma sahip olduğu görülürken; fen bilgisi branşının olumlu tutumlara sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ülkü (2018) tarafından hazırlanan tez çalışmasında ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki tutumları incelenmiş ve orta düzeyde olumsuz yönelim olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Serçemeli ve Kurnaz (2020) tarafından COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının araştırıldığı çalışmada öğrencilerin bu uygulamayı pek benimsememiş oldukları belirtilmiştir. Görgülü-Arı & Hayır-Kanat (2020) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan COVID-19 sürecine ilişkin görüşlerin belirlenmesini amaçlayan çalışmada ise adayların uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını belirttiği bilgisi yer almaktadır.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin uygulanışı, algılanışı ve tutumlarına yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerinin de oldukça önemli olduğu bilindiğinden (Marsh vd., 2010), sürecin önemli kollarından olan öğretmenler açısından nasıl algılandığı merak edilmiş olması sebebiyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde, örnekleme öğretmenlerden oluşan uzaktan eğitime karşı tutum çalışmasının az sayıda olduğu görülmüştür. Literatürdeki boşluğu doldurması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. COVID-19 sebebiyle örgün eğitime ara verilmesi ve evde uzaktan eğitim sistemine geçilmesi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacını kapsayan alt problemler oluşturulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ne düzeydedir ?

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile eğitim durumu (mezuniyet) değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile çalışılan kurumun türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile istihdam türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde bilgisayar bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Yöntem

AraştırmaModeli

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; bir konuda nispeten daha büyük katılımcılara ulaşma imkânı veren ve katılımcıların konu hakkındaki tutumlarını belirleyebilmeye yönelik olan bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017, s. 184).

Evren ve Örneklem

Araştırma, COVID-19 salgını sürecinden dolayı tüm okulların kapalı olduğu 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple okullara gidilememiş; öğretmenlere anket ve ölçek formları elden ulaştırılamamıştır. Online form aracı ile uygun örnekleme yöntemi kullanılarak öğretmenlere ulaşım sağlanmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2017) göre uygun örnekleme yöntemi, "araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması" (s. 95) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 604 öğretmen oluştırmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	393	65,1
	Erkek	211	34,9
	Toplam	604	100,0
Yaş	26-30 yaş	334	55,3
	31-35 yaş	196	32,5
	36-40 yaş	58	9,6
	41 ve üzeri	16	2,6
	Toplam	604	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	538	89,1
	Lisansüstü	66	10,9
	Toplam	604	100,0
Çalışılan Kurum	Resmi Okul	575	95,2
	Özel Okul	29	4,8
	Toplam	604	100,0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	328	54,3
	6-10 yıl	129	51,4
	11-15 yıl	56	9,3
	16-20 yıl	50	8,3
	21 yıl ve üzeri	41	6,8
	Toplam	604	100,0
Kıdem	0-5 yıl	328	54,3
	6-10 yıl	129	21,4
	11-15 yıl	56	9,3
	16-20 yıl	50	8,3
	21 yıl ve üzeri	41	6,8
	Toplam	604	100,0
İstihdam Türü	Kadrolu	383	63,4
	Sözleşmeli	191	31,6
	Ek Ders Karşılığı	30	5,0
	Toplam	604	100,0
Evde Bilgisayar Bulunuyor mu ?	Evet	533	88,2
	Hayır	71	11,8
	Toplam	604	100,0
Evde internet bağlantısı var mı ?	Evet	494	81,8
	Hayır	110	18,2
	Toplam	604	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Tablodaki bilgiler doğrultusunda cinsiyet değişkenine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 393’ü (%65,1) kadın; 211’i (%34,9) erkek katılımcıdır. Yaş değişkeni incelendiğinde katılımcıların 334’ü (%55,3) 26-30 yaş aralığında; 196’sı (%32,5) 31-35 yaş aralığında; 58’i (%9,6) 36-40 yaş aralığında ve 16’sı (%2,6) 41 yaş üzerinde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanlara verilen anket formunda yaş sorusunda 21-25 yaş aralığı seçeneği de verilmiş ancak hiçbir katılımcı bu yaş aralığını işaretlememiştir. Bu sebeple 21-25 yaş aralığı seçeneği 0 katılımcıdan

oluştugu için değerlendirme kapsamından çıkarılmıştır.

Eğitim durumu değişkeninde lisans mezunu olan öğretmenler 538 (%89,1); lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden 66 (%10,9) daha fazla olarak görülmektedir. Çalışılan kurum açısından incelendiğinde araştırmaya katılanların 575'i (%95,2) resmi okullarda görev yapmakta iken; 29'u (%4,8) özel okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine bakıldığında 0-5 yıl kıdeme sahip 358 (%54,3); 6-10 yıl kıdeme sahip 129 (%21,4); 11-15 yıl kıdeme sahip 56 (%9,3); 16-20 yıl kıdeme sahip 50 (%8,3); 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip 41 (%6,8) öğretmen katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların istihdam şekline bakıldığında 383 (%63,4) öğretmenin kadrolu; 191 (%31,6) öğretmenin sözleşmeli ve 30 (%5,0) öğretmenin ek ders karşılığı (ücretli) olarak çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların 533'ünün (%88,2) evinde bilgisayar bulunurken; 71'inin (%11,8) evinde bilgisayar bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 494'ünün (%81,8) evinde internet bağlantısı var iken; 110'unun (%18,2) evinde internet bağlantısı yer almamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin, öğrenciler için uygulanan uzaktan eğitime karşı tutumlarının incelenmesinin hedeflendiği bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlere iki adet formdan oluşan sorular yöneltilmiştir. Öncelikle araştırmacıların kişisel bilgilerini öğrenmeye dayalı olarak anket formu yer almaktadır. Bu anket formunda katılımcılara cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışılan kurum, mesleki kıdem, istihdam türü, bilgisayar bulunup bulunmaması ve internet bağlantısının olup olmaması bilgilerini öğrenmeye dayalı sorular bulunmaktadır. Bu bilgiler, araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

İkinci bir form olarak ise Ağır (2007) tarafından yüksek lisans tezi çalışmasında geliştirilmiş olan "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; 5'li Likert tipinde, 21 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılardan, "(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum" şeklinde numaralandırılan aralıklardan birini işaretlemeleri istenmiştir. (5-1=4; 4/5=0,80) hesaplaması yapılarak aralıklar belirlenmiştir. Buna göre;

1,00-1,79 aralığı "*Hiç Katılmıyorum Düzeyi*"

1,80-2,59 aralığı "*Katılmıyorum Düzeyi*"

2,60-3,39 aralığı "*Kararsızım Düzeyi*"

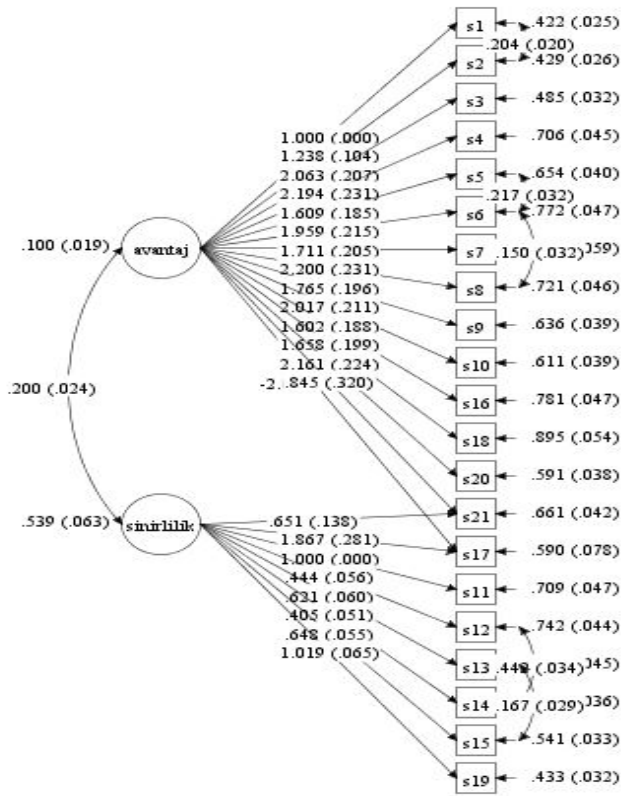
3,40-4,19 aralığı "*Katılıyorum Düzeyi*"

4,20-5,00 aralığı "*Kesinlikle Katılıyorum Düzeyi*" olarak belirlenmiştir. Bu düzeylerin belirlenmesi ile birlikte ölçeğin analizlerinde hesaplanan ortalama puanlarının yorumlanması amaçlanmaktadır.

Ölçekte "*uzaktan eğitimin avantajları*" ve "*uzaktan eğitimin sınırlılıkları*" olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte 14 olumlu, 7 (11, 12, 13, 14, 15, 17, 19. maddeler) tane ise olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz olan maddeler ters kodlama yapılarak hesaplamaya dâhil edilmiştir. Bununla birlikte ölçekten alınan en yüksek puan 105 iken; en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması uzaktan eğitime karşı tutumların da yüksek olduğu; düşük puan olması tutumların da düşük olduğu anlamını içermektedir (Ağır, 2007).

Ağır (2007) ölçek geliştirme çalışmasında geçerlilik çalışmaları için gerekli olan AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapmış olup yeterli ve uygun değerlerin elde edildiğini raporlaştırmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Ağır (2007) tarafından hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,881'dir. Ağır (2007) tarafından alt boyutlar için hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri ise "*Uzaktan Eğitimin Avantajları*" alt boyutunda 0,887; "*Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları*" alt boyutunda 0,797'dir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı; 0,901'dir. Alt boyutlarda yapılan hesaplamalar sonucunda ise "*Uzaktan Eğitimin Avantajları*" alt boyutunda 0,873; "*Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları*" alt boyutunda 0,789 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının genel olarak 0,70 ve üstü değere sahip olması yeterli ve uygun bir ölçüt olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Ağır (2007) tarafından geliştirilen "*Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği*"nin 2 boyutlu yapısı MPlus 8 programında (Muthén & Muthén, 1998-2014) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucu oluşan diyagram Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin DFA Sonucu

Uygulanan DFA sonucunda Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin 2 faktörlü yapısının ilk etapta iyi uyum değerlerini karşılamadığı görülmüştür. Bu sebeple maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmış ve modelde çeşitli modifikasyonlar oluşturma yoluna gidilmiştir. Şekil 1'de görüldüğü üzere ve teoriye uygun olması kaydıyla 1. madde ile 2. madde; 5. madde ile 6. madde; 6. madde ile 8. madde; 12. madde ile 14. madde ve 13. madde ile 15. madde arasında korelasyon sağlanmıştır. Ek olarak 17. ve 21. maddenin katılımcıların algılarına göre iki faktörde de yer alması program değerlerine göre uygun görülmüştür. Tablo 2'de kabul edilebilir model değerleri ve bu çalışmadaki model değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. MPlus Model Değer Eşikleri

İndeksler	Kabul Edilebilir Model	Bu Çalışmadaki Model Değerleri
χ^2	$2 < \chi^2 < 5$ * $2 < \chi^2 < 3$ (iyi model)	3,114
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$ *0,10 ve üzeri olmamalı	0,059
SRMR	0,08'e yakın olmalı	0,055
CFI	$CFI \geq 0,90$	0,914
TLI	$TLI \geq 0,90$	0,900

Kaynak:Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Yılmaz & Varol, 2015; Kline, 2019, s. 480; Byrne, 2011; Akt. Yaşlıoğlu, 2017.

Uygulanan modifikasyonlar sonucunda Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2=563,740$; $sd=181$; $p<0,01$] olarak hesaplanmıştır. DFA uyum indeksleri; $\chi^2/sd=3,114$; $RMSEA=0,059$; $SRMR=0,055$; $CFI=0,914$; $TLI=0,900$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada uygulanan modelin değerleri Tablo 2'deki kabul edilebilir model değerlerine uygundur. Dolayısıyla sunulan yol diyagramının kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu söylenebilmektedir. Uygulanan DFA'ya göre, Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin 2 faktörlü yapısının yeterli yapı geçerliliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre analizlerinin yapılmasının amaçlandığı bu çalışmada SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin hesaplanmasında aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiksel bilgilerden yararlanılmıştır. Katılımcılar hakkındaki demografik bilgilerin incelenmesinde ise frekans ve yüzde alma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadaki alt problemlerin cevaplanabilmesi için gerekli olan analizlerden önce verilerin normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Bu kontroller her bir değişken için ölçeğin toplam puanına göre yapılmıştır. Bu kapsamda veri grubunun basıklık-çarpıklık değerleri, normallik testleri (Kolmogorov-Smirnov), Histogram Grafiği, Q-Q Plot Grafiği ve Box Plot Grafiği incelenmiştir.

Cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, istihdam türü, evde bilgisayar bulunması durumu ve evde internet bağlantısının olması durumu değişkenlerindeki normallik kontrolüne göre basıklık-çarpıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z skorunun $\pm 1,96$ arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler bu değişkenler için normal dağılım göstermektedir (Can, 2017, s. 85). Bir diğer normallik varsayım kontrolü olan normallik testlerinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre belirtilen değişkenlerde $p > 0,05$ olarak bulunmuştur ve normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmektedir (Can, 2017). Ayrıca incelenen Histogram, Q-Q Plot ve Box Plot Grafikleri sonucunda da normal dağılımın sergilendiği gözlenmiştir. Bu sebeple bu değişkenler ile yapılan analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Yaş değişkeni ile çalışılan kurum değişkeninde grup frekansının az olmasından dolayı normal dağılım göstermediği kabul edilmiş olup parametrik olmayan testler ile analiz yapılmasına karar verilmiştir.

Kontroller sonrasında araştırmanın alt problemlerine uygun olarak iki grup arasında anlamlı farklılığa bakılacağı için parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t-testi; non-parametrik olan testlerden ise Mann-Whitney U testi

kullanılmıştır. İki'den fazla grubun olduğu değişkenlerde anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak için parametrik test yöntemlerinden olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA); non-parametrik test yöntemlerinden olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. ANOVA testinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi; Kruskal-Wallis H testinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını bulabilmek için ise Bonferroni Corrected Pairwise karşılaştırması analizinden faydalanılmıştır. Verilerin analizi ve yorumunda anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ne düzeydir ?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları, ölçek maddelerini tek tek inceleyerek düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra ölçekteki boyutlarda da hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlara göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Ölçekteki Maddelere Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek Maddeleri	<i>n</i>	\bar{X}	SS
1. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	604	1,48	0,723
2. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	604	1,60	0,763
3. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	604	2,37	0,954
4. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	604	2,91	1,090
5. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	604	3,66	0,956
6. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	604	3,16	1,076
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	604	2,20	1,131
8. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	604	3,09	1,098
9. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	604	3,58	0,973
10. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	604	2,36	1,009
11. Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	604	3,22	1,118
12. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	604	1,54	0,922
13. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.	604	1,96	1,973
14. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	604	1,51	0,837
15. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	604	1,77	0,877
16. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	604	2,57	1,019
17. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	604	2,63	1,162

18. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	604	2,84	1,082
19. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	604	2,80	0,997
20. Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	604	2,93	1,028
21. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	604	2,81	1,087

Tablo 3'te katılımcıların ölçekteki ifadelere göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Katılımcıların cevapları doğrultusunda en yüksek puan ortalamasına 5.maddenin "Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar." ($\bar{X}=3,66$; $SS=0,956$) sahip olduğu görülmektedir. Bu değer, "Katılıyorum" düzeyine karşılık gelmektedir. En düşük puan ortalaması ise 1.madde "Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir." ($\bar{X}=1,48$; $SS=0,723$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değer ise, "Hiç Katılmıyorum" düzeyindedir. 4. maddeye bakıldığında "Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır." ($\bar{X}=2,91$; $SS=1,090$) ifadesinin "Kararsızım" düzeyinde olması, öğretmenlerin henüz sonucunu görmedikleri bir durum olmasından dolayı kararsız kaldıklarına işaret ediyor olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek genelinde ve alt boyutlarında istatistiksel bilgilerin görülmesi adına analizler yapılmış ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Düzeylerinin Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	Sh	%95 Güven	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Avantaj	604	2,68	0,617	0,02	2,63	2,73
Sınırlılık	604	2,20	0,657	0,02	2,15	2,26
Tutum Toplam	604	2,52	0,579	0,02	2,47	2,56

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin ölçek toplamında %95 güven aralığında 2,47 - 2,56 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}=2,52$; $SS=0,579$) aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan değer "Katılmıyorum" düzeyindedir. "Uzaktan Eğitimin Avantajları" alt boyutunda %95 güven aralığında 2,63 - 2,73 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}=2,68$; $SS=0,617$) olarak yer almaktadır. Bu değer, "Kararsızım" düzeyindedir. "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" alt boyutuna bakıldığında ise %95 güven aralığında 2,15 - 2,26 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}=2,20$; $SS=0,657$) aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarındadır. Bu değer, "Katılmıyorum" düzeyindedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Avantaj	Kadın	393	2,71	0,596	1,815	602	0,070
	Erkek	211	2,62	0,651			
Sınırlılık	Kadın	393	2,20	0,637	-0,187	602	0,852
	Erkek	211	2,21	0,693			
Tutum	Kadın	393	2,54	0,569	1,216	602	0,224
Toplam	Erkek	211	2,48	0,597			

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin ortalama puanlarının cinsiyet değişkenindeki gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturup oluşturmadığının kontrolü için uygulanan t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyinde ölçek toplamında [$t_{(602)} = 1,216$; $p > 0,05$], "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda [$t_{(602)} = 1,815$; $p > 0,05$] ve "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" boyutunda [$t_{(602)} = -0,187$; $p > 0,05$] anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	SS	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Avantaj	26-30 yaş	334	2,73	0,579	314,40	3	6,568	0,087
	31-35 yaş	196	2,63	0,673	292,74			
	36-40 yaş	58	2,53	0,606	257,76			
	41yaş+	16	2,75	0,637	335,72			
Sınırlılık	26-30 yaş	334	2,19	0,634	299,88	3	8,980	0,030*
	31-35 yaş	196	2,16	0,688	291,94			
	36-40 yaş	58	2,28	0,686	320,22			
	41yaş+	16	2,61	0,513	422,34			
Tutum	26-30 yaş	334	2,55	0,554	310,08	3	4,852	0,183
Toplam	31-35 yaş	196	2,47	0,633	291,43			
	36-40 yaş	58	2,45	0,544	278,07			
	41yaş+	16	2,71	0,483	368,56			

* $p < 0,05$

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzey puan ortalamalarının yaş değişkenindeki grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığının kontrolü için yapılmış olan

Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Ölçeğin genelinde öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=4,852$; $p > 0,05$]. Bununla birlikte “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda da ölçeğin genelinde olduğu gibi $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [$\chi^2_{(3)}=6,568$; $p > 0,05$]. Ancak “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(3)}=8,980$; $p < 0,05$].

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplardan kaynaklandığını tespit edebilmek amacıyla Bonferroni Corrected Pairwise karşılaştırmasına dayalı olarak incelemeler yapılmıştır. Sonuç olarak 26-30 yaş ve 41 yaş üzeri ile 31-36 yaş ve 41 yaş ve üzeri ikili grupları arasındaki anlamlı farklılıkların buna kaynak olduğu görülmüştür. İki durum için de anlamlı farklılık sıra ortalamasının daha fazla olması sebebiyle 41 yaş ve üzeri grubunun lehinedir. Fakat kıyaslanan grup frekanslarının farkının fazla olmasının da buna sebep olabileceği düşünülmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile eğitim durumu (mezuniyet) değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Avantaj	Lisans	538	2,68	0,615	0,443	602	0,658
	Lisansüstü	66	2,65	0,636			
Sınırlılık	Lisans	538	2,21	0,657	1,420	602	0,156
	Lisansüstü	66	2,09	0,650			
Tutum	Lisans	538	2,53	0,576	0,851	602	0,395
Toplam	Lisansüstü	66	2,46	0,603			

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının ortalama puanlarının eğitim durumu değişkenindeki grupların ortalama puanları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının kontrolü için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre ölçek toplamında [$t_{(602)} = 0,851$; $p > 0,05$]; “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda [$t_{(602)} = 0,443$; $p > 0,05$] ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda [$t_{(602)} = 1,420$; $p > 0,05$] grupların ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Kurum	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Avantaj	Resmi	575	2,67	0,617	300,43	172750,00	7150,00	0,195
	Özel	29	2,81	0,605	343,45	9960,00		
Sınırlılık	Resmi	575	2,20	0,655	301,32	173259,00	7659,00	0,458
	Özel	29	2,29	0,696	325,90	9451,00		
Tutum	Resmi	575	2,51	0,578	300,74	172928,00	7328,00	0,271
	Özel	29	2,63	0,604	337,31	9782,00		

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi ortalama puanlarının çalışılan kurum değişkenindeki grup puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak ele alındığında ölçek toplamında ($U = 7328,00$; $z = -1,101$; $p > 0,05$); “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutunda ($U = 7150,00$; $z = -1,296$; $p > 0,05$) ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” boyutunda ($U = 7659,00$; $z = -0,742$; $p > 0,05$) değerlerinin hesaplanması sebebiyle anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Avantaj	0-5 yıl	328	2,75	0,570	Gruplar arası	8,150	4	2,038	5,506	0,000**
	6-10 yıl	129	2,72	0,678	Gruplar içi	221,658	599	0,370		
	11-15 yıl	56	2,47	0,649	Toplam	229,808	603			
	16-20 yıl	50	2,41	0,590						
	21 yıl +	41	2,61	0,632						
Sınırlılık	0-5 yıl	328	2,21	0,645	Gruplar arası	1,312	4	0,328	0,758	0,553
	6-10 yıl	129	2,19	0,706	Gruplar içi	259,236	599	0,433		
	11-15 yıl	56	2,13	0,646	Toplam	260,548	603			
	16-20 yıl	50	2,14	0,649						
	21 yıl +	41	2,34	0,620						
Tutum	0-5 yıl	328	2,57	0,543	Gruplar arası	4,372	4	1,093	3,304	0,011*
	6-10 yıl	129	2,54	0,658	Gruplar içi	198,167	599	0,331		
	11-15 yıl	56	2,35	0,594	Toplam	202,540	603			
	16-20 yıl	50	2,32	0,542						
	21 yıl +	41	2,52	0,556						

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeyinin mesleki kıdem değişkenindeki grupların ortalama puanları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Sonuçlara göre $p = 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak ele alındığında ölçeğin toplamında [$F_{(4-603)} = 3,304$; $p < 0,05$] ve $p = 0,01$ anlamlılık düzeyi olarak ele alındığında “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda [$F_{(4-603)} = 5,506$; $p < 0,01$] grupların ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda [$F_{(4-603)} = 0,758$; $p > 0,05$] grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden olan LSD testi ile inceleme yapılmıştır. Sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzey puanları arasında “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutunda ve ölçek toplamında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını bulabilmek için Post Hoc Çoklu Karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır (Tablo 10).

“Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutundaki sonuçlara bakıldığında 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,75$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=2,47$); 0-5 yıl ile 16-20 yıl ($\bar{X}=2,41$) kıdeme sahip olan öğretmenler; 6-10 yıl ($\bar{X}=2,72$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=2,47$) kıdeme sahip olan öğretmenler ve 6-10 yıl ($\bar{X}=2,72$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=2,41$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu ikili gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 10).

Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılık 0-5 yıl ile 11-15 yıl ikili gruplarından 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehinedir. 0-5 yıl ile 16-20 yıl ikili grupları arasındaki anlamlı farklılık da yine 0-5 yıl kıdeme sahip olan grubun lehine olarak ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanların oluşturduğu ikili gruplarda grup ortalamalarına bakıldığında 6-10 yıl kıdeme sahip olanların lehine bir durum söz konudur. Dolayısıyla daha az mesleki kıdeme sahip olanların diğer gruplara göre daha fazla uzaktan eğitim tutum puanına sahip olduğu belirtilebilir. Ölçeğin toplamındaki sonuçlara bakıldığında “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutundaki sonuçlar ile aynı olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneli için de meslekte daha az süre geçirmiş olanların daha fazla süre çalışanlara göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri daha yüksektir denebilir.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkeni Post Hoc Çoklu Karşılaştırma LSD Testi Sonuçları

	(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama Fark	Sh	p
Avantaj	0-5 yıl	6-10 yıl	0,02670	0,06	0,673
		11-15 yıl	0,27940	0,08	0,002**
		16-20 yıl	0,33976	0,09	0,000**
		21 yıl +	0,14111	0,10	0,162
	6-10 yıl	0-5 yıl	-0,02670	0,06	0,673
		11-15 yıl	0,25270	0,09	0,010**
		16-20 yıl	0,31306	0,10	0,002**
		21 yıl +	0,11442	0,10	0,295
	11-15 yıl	0-5 yıl	-0,27940	0,08	0,002**
		6-10 yıl	-0,25270	0,09	0,010**
		16-20 yıl	0,06036	0,11	0,610
		21 yıl +	-0,13828	0,12	0,269
	16-20 yıl	0-5 yıl	-0,33976	0,09	0,000**
		6-10 yıl	-0,31306	0,10	0,002**
		11-15 yıl	-0,06036	0,11	0,610
		20 yıl +	-0,19864	0,12	0,122
20 yıl +	0-5 yıl	-0,14111	0,10	0,162	
	11-15 yıl	-0,11442	0,10	0,295	
	16-20 yıl	0,13828	0,12	0,269	
	21 yıl +	0,19864	0,12	0,122	
Tutum Toplam	0-5 yıl	6-10 yıl	0,02566	0,05	0,668
		11-15 yıl	0,21377	0,08	0,010*
		16-20 yıl	0,24870	0,08	0,005**
		21 yıl +	0,05081	0,09	0,594
	6-10 yıl	0-5 yıl	-0,02566	0,05	0,668
		11-15 yıl	0,18811	0,09	0,041*
		16-20 yıl	0,22304	0,09	0,020*
		21 yıl +	0,02516	0,10	0,807
	11-15 yıl	0-5 yıl	-0,21377	0,08	0,010*
		6-10 yıl	-0,18811	0,09	0,041*
		16-20 yıl	0,03493	0,11	0,755
		21 yıl +	-0,16295	0,11	0,169
	16-20 yıl	0-5 yıl	-0,24870	0,08	0,005**
		6-10 yıl	-0,22304	0,09	0,020*
		11-15 yıl	-0,03493	0,11	0,755
		20 yıl +	-0,19789	0,12	0,103
20 yıl +	0-5 yıl	-0,05081	0,09	0,594	
	11-15 yıl	-0,02516	0,10	0,807	
	16-20 yıl	0,16295	0,11	0,169	
	21 yıl +	0,19789	0,12	0,103	

*p<0,05 **p<0,01

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile istihdam türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin İstihdam Türü Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	İstihdam Türü	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Avantaj	Kadrolu	383	2,63	0,637	Gruplar arası	3,148	2	1,574	4,173	0,016*
	Sözleşmeli	191	2,78	0,550	Gruplar içi	226,660	601	0,377		
	Ücretli	30	2,63	0,688	Toplam	229,808	603			
Sınırlılık	Kadrolu	383	2,18	0,680	Gruplar arası	1,676	2	0,838	1,945	0,144
	Sözleşmeli	191	2,26	0,604	Gruplar içi	258,873	601	0,431		
	Ücretli	30	2,03	0,659	Toplam	260,548	603			
Tutum Toplam	Kadrolu	383	2,48	0,600	Gruplar arası	2,379	2	1,190	3,572	0,029*
	Sözleşmeli	191	2,61	0,515	Gruplar içi	200,160	601	0,333		
	Ücretli	30	2,43	0,641	Toplam	202,540	603			

* $p < 0,05$

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeyinin istihdam türü değişkenindeki grupların ortalama puanları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre ölçeğin toplamında [$F_{(2-603)} = 3,572; p < 0,05$] ve “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda [$F_{(2-603)} = 4,173; p < 0,05$] anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır [$F_{(2-603)} = 1,945; p > 0,05$]. Ölçek toplamında ve “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden LSD testi yapılmış olup sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 12. İstihdam Türü Değişkeni Post Hoc Çoklu Karşılaştırma Analizi LSD Testi Sonuçları

	(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama Fark	Sh	p
Avantaj	Kadrolu	Sözleşmeli	-0,15499	0,05	0,005**
		Ücretli	0,00351	0,11	0,976
	Sözleşmeli	Kadrolu	0,15499	0,05	0,005**
		Ücretli	0,15850	0,12	0,189
	Ücretli	Kadrolu	-0,00351	0,11	0,976
		Sözleşmeli	-0,15850	0,12	0,189
Tutum Toplam	Kadrolu	Sözleşmeli	-0,12867	0,05	0,012*
		Ücretli	0,05439	0,10	0,619
	Sözleşmeli	Kadrolu	0,12867	0,05	0,012*
		Ücretli	0,18306	0,11	0,107
	Ücretli	Kadrolu	-0,05439	0,10	0,619
		Sözleşmeli	-0,18306	0,11	0,107

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Uygulanan Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden LSD testi sonuçları doğrultusunda "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda kadrolu öğretmen grubu ($\bar{X}=2,63$) ve sözleşmeli öğretmen grubu ($\bar{X}=2,78$) arasında anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İki grubun da aritmetik ortalamaları incelendiğinde farklılığın sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmen grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplamında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağının LSD testi sonuçlarına göre kadrolu öğretmenler ($\bar{X}=2,48$) ile sözleşmeli öğretmenler ($\bar{X}=2,61$) ikili grubundan olduğu gözlenmiştir. Buna göre ortalamalar dikkate alındığında tespit edilen anlamlı farklılık sözleşmeli öğretmenlerin lehinedir. Dolayısıyla sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlere göre daha yüksektir.

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde bilgisayar bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Evde Bilgisayar Bulunup Bulunmaması Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Bilgisayar var mı?	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Avantaj	Evet	533	2,67	0,625	-0,859	602	0,391
	Hayır	71	2,74	0,551			
Sınırlılık	Evet	533	2,20	0,662	-0,240	602	0,811
	Hayır	71	2,22	0,623			
Tutum Toplam	Evet	533	2,51	0,585	-0,701	602	0,484
	Hayır	71	2,56	0,534			

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin evde bilgisayar bulunan/bulunmayan öğretmenlerin oldukları grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre $p = 0,05$ anlamlılık düzeyinde ölçek toplamında [$t_{(602)} = -0,701; p > 0,05$]; "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda [$t_{(602)} = -0,589; p > 0,05$] ve "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" boyutunda [$t_{(602)} = -0,240; p > 0,05$] grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Evde İnternet Bağlantısı Bulunup Bulunmaması Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	İnternet bağlantısı var mı?	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Avantaj	Evet	494	2,68	0,632	0,040	602	0,968
	Hayır	110	2,68	0,549			
Sınırlılık	Evet	494	2,21	0,668	0,995	602	0,320
	Hayır	110	2,14	0,604			
Tutum	Evet	494	2,52	0,591	0,405	602	0,686
Toplam	Hayır	110	2,50	0,525			

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin evde internet bağlantısı bulunan/bulunmayan öğretmenlerin oldukları grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda $p = 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak ele alındığında ölçek toplamında [$t_{(602)} = 0,405; p > 0,05$]; "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda [$t_{(602)} = 0,040; p > 0,05$] ve "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" boyutunda [$t_{(602)} = 0,995; p > 0,05$] grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sonuç

Bu çalışma, COVID-19 salgını sebebiyle yüz yüze eğitimin sonlandırılıp uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi sırasında ve sonrasında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ne düzeyde olduğunun tespiti ile bu düzeyin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmanın problemlerine cevap aramak üzere gerekli analizler yapılarak sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre sırasıyla sonuçlar üzerinde durup değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin 5. maddesinde yer alan “Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.” ($\bar{X}=3,66$; $SS=0,956$) ifadesine “Katılıyorum” düzeyine yanıt verdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler uzaktan eğitimin avantajlarında tekrar konusunda olumlu bir algıya sahiptir yorumu yapılabilmektedir. Bununla birlikte ölçeğin 1. maddesinde yer alan “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.” ($\bar{X}=1,48$; $SS=0,723$) ifadesine “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu sonuca göre ise öğretmenlerin yüz yüze eğitime karşı uzaktan eğitime göre daha sıcak baktığı görülebilmektedir. Ölçeğin geneli için inceleme yapıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin ($\bar{X}=2,52$; $SS=0,579$) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonuçlanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Ölçeğin genelinde avantaj ve sınırlılıklarının öğretmenler tarafından karşılaştırılıp böyle bir değerlendirme yoluna gidildiği öngörülmektedir. Bu konuda çalışmaları olan Ağır (2007) ve Kuşkonmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları orta düzeyde ve olumlu yönde olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla çelişir niteliktedir. Ancak bu çalışma ile yakın tarihteki çalışma olan Görgülü-Arı & Hayır-Kanat (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını belirttiği bilgisi yer almaktadır. Benzer şekilde Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları orta düzeyde olmakla birlikte daha çok olumsuz yönde sonuçlanmıştır. Ateş & Altun (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenler bu konuda kararsızlık düzeyindedir. Dolayısıyla süreç içerisindeki zamandan kaynaklı psikolojik durum da tavırları ve tutumları etkileyebilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni açısından ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Ağır, Gür & Okçu, 2007; Ağır, 2007; Ateş & Altun, 2008; Ülkü, 2018; Bayram, Peker, Aka & Vural 2019). Ancak Alea, Fabrea, Roldan & Farooqi (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime erkek öğretmenlere göre daha fazla hazır oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte belirtilen araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok kadınlardan oluştuğu belirtilmiştir. İki çalışma sonuçları arasındaki farklılığın sebebi Alea ve diğerlerinin (2020) çalışmasında katılımcıların kadın sayısının fazla olması olabilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusunun incelenmesi sonucunda ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; *“Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları”* alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 26-30 yaş ve 41 yaş üzeri ikili grupları ile 31-36 yaş ve 41 yaş üzeri ikili grupları arasındaki anlamlı farklılıkların buna kaynak olduğu görülmüştür. İki durum için de anlamlı farklılık 41 yaş ve üzeri grubunun lehinedir. Bir başka deyişle 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları, 26-30 yaş arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarına göre daha olumludur denilebilir. Alea ve diğerlerinin (2020) araştırmasının sonuçlarında da yaşça daha büyük olan öğretmenlerin uzaktan eğitime küçük olanlara göre daha az hazır olma durumundadır. Bunun teknolojik bilgi yetersizliği ile bağlantılı olabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Alea vd., 2020). Bununla birlikte yüz yüze eğitimde sınıf ortamındaki gürültünün fazla olması, yaşça daha büyük olan öğretmenlerin daha zihnen fazla yorulmasına sebep olabilir. Aynı zamanda yüz yüze eğitimde uzun süre ayakta durmak fiziken de yaşça büyük olan öğretmenler için daha yorucu olabilmektedir. Bu yüzden bu ikili gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile eğitim durumu (mezuniyet) değişkeni arasında anlamlı bir fark bu çalışma açısından bulunmamıştır. Ancak, Ülkü'nün (2018) çalışmasında öğrenim durumu değişkeninde anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonuçlarda görülmüştür. Sonuçlara göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin tutumlarının ön lisans mezunu olan öğretmenlerin tutumlarına göre olumlu anlamda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İki araştırma arasındaki bu farklılığın sebebinin çalışmaların gerçekleştiği zaman ve koşulların aynı olmayışından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile çalışılan kurum türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuç olarak çalışılan kurum türü açısından öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinde fark olmadığı gözlenmiştir. Bu sonucu Ülkü'nün (2018) araştırma sonucu da destekler niteliktedir. Ağır (2007) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre ise resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu bir tutumda oldukları görülse de bu sonuç anlamlı bir düzeyde farklılık oluşturmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında ölçek genelinde ve *“Uzaktan Eğitimin Avantajları”* boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir. Yapılan Post Hoc çoklu

karşılaştırma testi sonuçlarına göre daha az mesleki kıdeme sahip olanların diğer gruplara oranla daha fazla uzaktan eğitim tutum puanına sahip olduğu belirtilebilir. Ölçeğin geneli için de meslekte daha az süre geçirmiş olanların daha fazla süre çalışanlara göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri daha yüksektir denilebilir. Bu bulguyla benzer bir sonuca ulaşan Okçu & Ağır'ın (2006) çalışmasına göre araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdemi 0-5 yıl arası olanların daha fazla kıdeme sahip olanlara göre uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin fazla olduğu belirtilmiştir. Yine Ağır (2007) tarafından yapılan araştırmada 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları raporlanmıştır. Alea vd. (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğretim deneyiminin uzunluğunun daha fazla olması, öğretmenlerin uzaktan eğitime hazır olma durumunu olumsuz anlamda etkilemektedir. Araştırmacılara göre bunun sebebinin, daha fazla deneyime sahip olanların yaşça da büyük olması nedeniyle teknolojik bilgilerinin yetersiz olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Ancak Ülkü (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusu bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişir niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin istihdam türüne (kadrolu, sözleşmeli ve ücretli) göre ölçeğin genelinde ve "*Uzaktan Eğitimin Avantajları*" boyutunda anlamlı düzeyde farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Uygulanan Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinin neticesinde hem ölçek geneli hem de belirtilen alt boyut için kadrolu öğretmen grubu ile sözleşmeli öğretmen grubu arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu fark iki durumda da sözleşmeli öğretmen grubunun lehine sonuçlanmıştır. Dolayısıyla sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlere göre daha yüksektir. Genel olarak sözleşmeli öğretmenlerin henüz eğitim fakültelerinden gelmiş ve mesleki kıdemi fazla olanlara göre teknoloji kullanımı açısından daha yeni bilgilerle eğitim almışlardır. Bu sebeple iki grubun uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki anlamlı farklılık, uzaktan eğitim materyallerin kullanım bilgilerinin yeni /eski olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin evlerinde bilgisayar olup olmaması durumuna göre anlamlı düzeyde bir fark oluşturup oluşturmadığı sorusunun cevabı incelemeler sonucunda istatistiksel anlamda bir fark olmadığı yönündedir. Ateş & Altun (2008) tarafından yapılan araştırmada ise uzaktan eğitime katılanların bilgisayar kullanma konusundaki tecrübeleri ve yetenekleri uzaktan eğitime karşı tutumu önemli ölçüde etkilemekte olduğu belirtilmiştir. Ancak bu çalışmanın sonuçlarına göre ortalamalara

bakıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık olmamasına rağmen evinde bilgisayarı bulunmayan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum puanları diğer gruba göre daha fazladır. Farklı bir deyişle uzaktan eğitim konusunda istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da evinde bilgisayarı olmayan öğretmenler küçük farklarla daha fazla olumlu tutum içerisindedirler. Bu çelişkili durumun, evlerinde bilgisayarı olmayan öğretmenlerin bilme/öğrenme isteği ile ilgili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer ve son alt problemi olan evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmama durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmaması durumu, evlerinde bilgisayar bulunup bulunmaması durumu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Evinde internet bağlantısı olan ve olmayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Ev (sabit hat) internet bağlantısının yerine mobil internet bağlantılarını kullananların da olması bu sonucu etkilemiş olabilir. Ancak araştırma sorularında bu ayrım yer almadığı için değerlendirilememiştir. Dolayısıyla bu bilginin eksik olması, bahsedilen değişken için de bir eksiklik oluşturmuş olabilir.

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde eğitim camiasındaki tüm çalışanlar, ilgililer ve araştırmacılar için çeşitli öneriler dile getirmek mümkündür. Araştırmanın “öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının katılmıyorum düzeyinde” olmasından dolayı uzaktan eğitim sürecinin verimli geçilmesi için öncelikle “uzaktan eğitim” uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algılarının olumlu seviyeye gelebilmesi adına birtakım iyileştirme çalışmalarının yapılması, çeşitli bilgilendirici ve eğitici mesleki çalışmaların hazırlanması, fırsat ve imkân eşitliği anlamında belirli alt yapıların oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarında yaş ve kıdem değişkeninde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların benzer yapıda olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bulgudan hareketle; mesleki kıdemi ve yaşı diğer öğretmenlere oranla daha fazla olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tükenmişlik sendromu ya da devinimsizlik gibi durumların yaşanmaması adına yeniliklerden haberdar olmaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri, hayat boyu öğrenme vizyonunu oluşturmaları için çeşitli adımlar atılması, çalışmalar planlanması önerilmektedir.

İstihdam türündeki anlamlı farklılık bulgusundan hareketle; sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasındaki örgütsel güvene dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması önerilmektedir. Kadrolu öğretmenlerin de kendilerini geliştirme konusunda teşvik edici birtakım uygulamaların oluşturulması ve uygulanması, teknolojik materyaller konusunda daha çok hizmet içi seminerlerin verilmesi bu bağlamda önemli görülmektedir.

Bu alışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup araştırmanın neden, niçin sorularına cevap bulabilmek amacıyla nitel araştırma deseninde veya karma desende yürütülmesi diğer araştırmacılara önerilmektedir. Ayrıca Alea vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada coğrafi konunun uzaktan eğitime hazır olma durumunu etkilediği sonucu ortaya koyulmuştur. Buna göre merkeze daha yakın olan yerler ile teknolojik imknların daha yetersiz olduğu kırsal yerler arasında uzaktan eğitim algıları açısından farklılıkların bulunduğu dşnlmektedir. Bu sebeple araştırmanın bağımsız değişkenlerine köy/merkezi okul ibaresinin eklenerek araştırılması tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3(2), 128-139. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185997>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3). <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000078576/5000072797.pdf>
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.076>
- Görgülü-Arı A., & Hayır-Kanat, M. (2020). COVID-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210688>

- Gujjar, A. A., Akhlaque, M., & Hafeez, M. R. (2007). A Study of Student's Attitude towards Distance Education Programme in Pakistan. *Online Submission*, 8(4), 152-171. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499348.pdf>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles*, 2. https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271. <https://doi.org/10.12984/eed.01675>
- Kline, R.B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması [Psinciples and practice of structural equation modeling]*. S. Şen (Çev. Edt.). Nobel Yayınevi.
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54(3), 742-748. <https://www.learntechlib.org/p/67149/>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2014). *Mplus (Version 7.3)[computer software]*. Author.
- Offir, B., Barth, I., Lev, Y., & Shteinbok, A. (2003). Teacher–student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *The internet and higher Education*, 6(1), 65-75. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00162-8](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00162-8)
- Okçu, A., & Ağır, F. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*, 288, 7-9.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Tabata, L. N., & Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in higher education*, 49(7), 625. <https://link.springer.com/article/10.1007%252Fs11162-008-9094-7>
- TDK. (2020). *Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?q=uzaktan+e%C4%9Fitim&aranan=>

- Turğut, M., & Yenilmez, K. (2011). İlköğretimde web tabanlı matematik eğitimine ilişkin lisansüstü öğrencilerin görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25081/264700>
- Turğut, M., Yenilmez, K., & Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının mantıksal ve uzamsal düşünme becerileri: Bölüm, cinsiyet ve akademik performansın etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 265-283. <https://doi.org/10.21764/efd.13098>
- Ural, O. (2007). Attitudes of graduate students toward distance education, educational technologies and independent learning. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 8(4). <https://eric.ed.gov/?id=ED499340>
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html> sitesinden 27.08.2020
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuisletme/issue/32177/357061>
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve kaygı düzeyleri arasında ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11129/133098>
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yılmaz, V., & Varol, S. (2015). Hazır yazılımlar ile yapısal eşitlik modellemesi: AMOS, EQS, LISREL. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 28-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4786/66039>