



Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumları

Cengiz GÜNDÜZALP¹

Makalenin Alanı: Uzaktan Eğitim

Makale Bilgileri	Öz
Geliş Tarihi 31.10.2021	Bu çalışma öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmaya basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 263 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler “Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği”, “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çalışmanın veri analiz işlemleri için betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc testlerinden Games-Howell ve Gabriel testleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın değerlerde ve orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında yaş ve mesleki deneyim açısından anlamlı farklar olduğu, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ile bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanma yeterlilikleri bakımından ise anlamlı farklar olmadığı anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki deneyim, branş ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma bakımından anlamlı farklar olduğu, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve BİT kullanma yeterlilikleri bakımından ise anlamlı farklar olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları farklı değişkenler bakımından anlamlı değişimler göstermiştir. Bu durumun, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları üzerinde yaş, mesleki deneyim, branş ve uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olmanın etkili olmasından, kaynaklandığı söylenebilir.
Kabul Tarihi 30.12.2021	
Anahtar Kelimeler Uzaktan Eğitim, Öğretmen Algı Tutum	

Article Info	Abstract
Received 31.10.2021	This study was carried out to examine teachers' perceptions and attitudes towards distance education in terms of different variables. The study was carried out with the survey model. A total of 263 teachers, selected by simple random sampling method, participated in the study. The data of the study were collected by Scale of Distance Education Perception, Scale of Distance Education Attitude and Personal Information Form. For data analysis processes of the study, descriptive statistics and independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Games-Howell and Gabriel tests from among post-hoc tests were used. The findings obtained from the study showed that the average scores of teachers' perceptions and attitudes towards distance education were very close to each other and at a moderate level. In addition, it was understood that there were significant differences in teachers' perceptions towards distance education in terms of age and professional experience, and there were no significant differences in terms of gender, educational status, branch, sufficiencies of having knowledge about distance education and using information and communication technologies (ICT). In addition, it has been determined that there are significant differences in teachers' attitudes towards distance education in terms of professional experience, branch and knowledge about distance education, but there are no
Accepted 30.12.2021	
Keywords Distance Education Teacher Perception Attitude	

¹ Kafkas Üniversitesi, Kazım Karabekir Teknik Bilimler M.Y.O., Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Kars; e-mail: cengizgunduzalp@kafkas.edu.tr; ORCID: 0000-0001-5108-437X

significant differences in terms of gender, age, educational status and sufficiencies of ICT usage. As a result, teachers' perceptions and attitudes towards distance education showed significant changes in terms of different variables. It can be said that this situation is due to the fact that age, professional experience, branch and knowledge about distance education are effective on teachers' perceptions and attitudes towards distance education.

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin, eğitim amaçlı bilgi edinme ve bu bilgiyi paylaşma adına zaman ve mekân kavramlarına bağlı kalmaması bu araçlar ile farklı bir eğitimin yapılmasına ön ayak olmuştur. Bu uzaktan eğitimi işaret eden bir durumdur. Uzaktan eğitim farklı teknolojilerin işe koşulmasını ve zaman ve mekân kavramlarından bağımsızlığı benimseyen bir eğitim şeklidir ve Moore ve Kearsley'in (2011) uzaktan eğitimi, geleneksel yapıya ek olarak çeşitli teknolojiler kullanılarak iletişimin sağlandığı, genel olarak öğretimin değişik mekanlarda gerçekleştirilebildiği öğretim ve bir plana uygun olarak yürütülen öğrenme faaliyeti olarak ifade etmesi de bu yöndedir.

Uzaktan eğitim geleneksel eğitim kurumlarının bir uygulaması olarak düşünülmüş ve uygulanmış bir eğitim şekli olsa bile alan seçimi, eğitim sürecinin zaman ve mekândan bağımsızlığı gibi farklı esnekliklerinden (Özkul & Aydın, 2016) dolayı günümüzde bağımsız bir eğitim modeli olarak anılmaktadır. Özarslan, Kubat ve Bay'ın (2007) uzaktan eğitimi, öğrenen ve öğretenlerin mekan ve zaman şartına bağlı kalmadan birbirlerine bağlandığı ve farklı teknolojiler ile iletişim kurulan eğitim ortamları olduğunu ifade etmesi ve İşman'ın (2011) uzaktan eğitimin bireyin yaşam şartlarına uygun eğitim imkanları sağlayan, geleneksel eğitime göre daha esnek özellikleri olan ve bireyin yaşam şartlarına göre farklı şekillerde düzenlenebilen bir eğitim modeli olduğunu ifade etmeleri de bu yönde görüşlerdir. Uzaktan eğitimin sahip olduğu bu esnek yapı eğitimin farklı alanlarda yaygın bir şekilde kullanılabilirliğini artırmaktadır. Özellikle örgün eğitimin mümkün olmadığı durumlarda uzaktan eğitim bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına işe koşulabilmektedir. Bu anlamda uzaktan eğitim özellikle bireyler arası fırsat eşitliğini sağlamak adına da oldukça güçlü bir model olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimde farklı teknolojiler kullanılarak mesafeler ortadan kaldırılmış ve örgün eğitime alternatif olmaktan ziyade eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak örgün eğitimi destekleyen bir kimlik kazanılmıştır (Saiegh-Haddad, 2011). Boz (2019) bunu "uzaktan eğitim bireyin bilgiye ulaşmak adına zaman ve mekân sınırlamasına olmadan ulaşmasını sağlamanın yanında sosyal, ekonomik, coğrafi ve özel nedenlerden

dolayı geleneksel eğitimden faydalanamayan bireylerin dezavantajlarını asgari düzeye indirerek fırsat eşitliğine imkân sunabilmektedir” (s. 8) şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda uzaktan eğitim, sınırlı koşullar çerçevesinde eğitimde bireylere fırsat eşitliği sağlayıp, bireylerin eğitim öğretim gereksinimlerini belirli ölçülerde karşılayıp, yenilikçi öğretim yaklaşımları sunarak ve öğrenci sayısında hızlı bir artış sağlayarak disiplinler arası bir bilim alanına dönüşüp (Fırat, 2016) bu amaca önemli bir katkı sunmuştur. Bu durum özellikle öğrenciler açısından uzaktan eğitimin fırsat eşitliğini sağlamada etkili ve kullanışlı bir eğitim modeli olduğunun işareti olarak görülebilir.

Uzaktan eğitimin sunduğu fırsat eşitliğini etkili ve amacına uygun olarak sağlayabilmesi için öğretmen rollerini gözden kaçırmamak gerekir. Nitekim uzaktan eğitimde öğretmenin, örgün eğitimdekinden daha kapsamlı rollere sahip olduğu ifade edilebilir (Kocaoğlu & Altuntaş, 2011). Eğitim öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitimin ve buna bağlı olarak çevrimiçi öğrenmenin öneminin giderek artması uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlere yeni roller vermiştir (Kocaoğlu ve Altuntaş, 2011). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci kadar önemli bir pozisyonadadır, çeşitli roller üstlenir ve sürecin farklı aşamalarında yer alır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde özellikle öğrenci merkezli anlayışı ön plana çıkarma, farklı strateji, yöntem ve teknikleri işe koşma, çeşitli teknolojileri derslerinde etkin ve etkili bir şekilde kullanabilme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerini yönetebilme rolleri dikkate değerdir ve bu roller öğretmenler tarafından iyi benimsenmelidir. Buna ek olarak öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrenme hedef ve amaçlarını açık bir şekilde sunma, amaçlara ulaşmak için gerekli kaynak ve stratejilere açık bir şekilde vurgu yapan etkinlikleri tasarlama, başarıya ulaşıp ulaşılmadığını göstermek adına bir plan geliştirme (Özkul & Aydın, 2016) konularında da çeşitli roller üstlenerek bu sürece oldukça önemli katkılar sunabilmektedir. Öyle ki uzaktan eğitimde öğretmenler sadece belli bir zaman diliminde değil, öğretim sürecinin her aşamasında geleneksel eğitimdeki görev, sorumluluk ve rollerini uzaktan eğitimde aynen devam ettirmektedir (Ülkü, 2018). Bu anlamda öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki görev, sorumluluk ve rollerinin önemi, özellikle pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitime olan ilginin artmasıyla, daha da artmış ve dikkate değer görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde üstlendikleri görev, sorumluluk ve rolleri amacına uygun olarak benimsenmesi ve yerine getirmesi adına uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının olumlu yönde olması gerekmektedir. Öyle ki öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerini kullanma düzeylerini ortaya koymak adına dikkat edilecek değişkenler arasında

uzaktan eğitime yönelik algı ve beklentilerde vardır (Can, 2020). Ayrıca uzaktan eğitim sistemlerine yönelik teknoloji kullanımındaki en güçlü engellerden birinin tutum olması bu anlamda dikkate değerdir (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur & Sendurur, 2012). Algı, gerçek dünyanın kişisel olarak yorumlanmasını ifade eder ve algılar orijinal uyarıcıların birebir aynısı iken genel anlamda bireysel deneyimlerimiz tarafından değiştirilir, manipüle edilir veya bozular. (Plotnik, 2009). Tutum, ise “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu” (Allport, 1935) olarak ifade edilebilir. Bu anlamda uzaktan eğitime yönelik algı ve tutum, öğretmenlerin bu alandaki duygu durumlarının yanında, süreçteki davranışları üzerinde de etkileyici ve yönlendirici bir etkiye sahip olacaktır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin beklentileri karşılması adına, uzaktan eğitime yönelik algı önemli bir faktör olarak görülmektedir (Başar, Arslan, Günsel & Akpınar, 2019). Buna ek olarak bireylerin öğrenmelerini oldukça önemli ölçüde etkileyen duyuşsal özelliklerden biri olan tutumda (Erden, 1995; Gardner, 1985; Tavşancıl, 2010) uzaktan eğitim sürecinde göz ardı edilemeyecek bir kavram olarak görülmektedir. Nitekim Okçu ve Ağır'ın (2006), Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020), Kocayığıt ve Uşun'un (2020), Gök ve Çakmak'ın (2020) ve benzeri birçok çalışmanın bu yönde yapılması da buna işarettir. Bu anlamda uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları dikkate değer kavramlardır. Sonuç olarak bu çalışma, yukarıda belirtilen durumlar göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim sürecinde yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının incelenmesi gerekliliğinden hareketle gerçekleştirilmiştir.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarını cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanma yeterliliği açısından incelemektir.

1.2. Araştırma Soruları

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları;

2.1. Cinsiyet,

- 2.2. Yaş,
- 2.3. Mesleki deneyim,
- 2.4. Öğrenim durumu,
- 2.5. Branş,
- 2.6. Uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma,
- 2.7. BİT kullanma yeterliliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Bu model var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi ve araştırma kapsamındaki kişi, olay veya nesneyi mevcut şartlar dahilinde tanımlamayı amaç edinmektedir (Karasar, 2008). Bu çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve BİT yeterliliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı, bahar yarısında, Kars ili merkez ilçesindeki devlet ve özel okullarında farklı branşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 263 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

	N	%
Cinsiyet		
Erkek	116	44.1
Kadın	147	55.9
Toplam	263	
Yaş		
21-30	73	27.8
31-40	111	42.3
41-50	63	23.9
51-60	16	6
Toplam	263	
Mesleki Deneyim		
1-5	82	31.1
6-10	59	22.5

11-15	54	20.5
16-20	28	10.6
20 yıl üstü	40	15.3
Toplam	263	
Öğrenim Durumu		
Ön lisans (iki yıllık eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu)	5	1.9
Lisans (dört yıllık eğitim fakültesi ve dört yıllık yüksekokulu)	216	82.2
Lisans üstü (Yüksek Lisans, Doktora)	42	15.9
Toplam	263	
Branş		
Matematik	22	8.3
Sınıf	65	24.8
İngilizce\Almanca	21	7.9
Türkçe\Türk Dili ve Edebiyatı	23	8.8
Beden Eğitimi	8	3
Fen ve Teknoloji\Biyoloji\Kimya\Fizik	23	8.8
Din Kültürü\Meslek Dersleri	14	5.3
Rehberlik\Psikolojik Danış.	11	4.1
Bilgisayar	6	2.2
Özel Eğitim	11	4.1
Okul Öncesi\Çocuk Gelişimi	15	5.7
Sosyal Bilgiler\Tarih\Coğrafya	20	7.7
Felsefe	5	1.9
Görsel Sanatlar	5	1.9
Teknoloji Tasarım	6	2.2
Diğer (Elektrik, El San., Adalet, Büro Yön., Pazarlama, Ulaştırma Hiz.)	9	3.4
Toplam	263	
Uzaktan Eğitimle İlgili Bilgi Sahibi Olma		
Çok az bilgiye sahibim	7	2.6
Yeterince bilgiye sahibim	232	88.2
Yeterince bilgiye sahip değilim	24	9.2
Toplam	263	
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliliğiniz		
Çok İyi	53	20.3
İyi	139	52.8
Orta Düzey	71	26.9
Toplam	263	

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve bilgi ve iletişim teknoloji yeterliliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği (UEAÖ)

Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği Gök (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “temel bakışa ilişkin algı”, “kaynaklara erişim” ve “eğitim öğretimi planlama” olarak üç faktörden oluşmaktadır. Ölçek temel bakışa ilişkin algı faktöründe 10 madde, kaynaklara erişim faktöründe 6 madde ve eğitim öğretimi planlama faktöründe 5 madde olmak üzere toplam 21 maddeden

oluşmaktadır. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek 105 puandır. Ölçekten alınan puanlar 21-49 puan arası ise algı düzeyi düşük, 49.01-77 arası orta, 77.01-105 arası ise yüksek olarak nitelendirilir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç güvenilirlik katsayısı .91'dir ve ölçek toplam varyansın % 56,88'i açıklayabilmektedir (Gök, 2011). Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach's Alpha iç güvenilirlik katsayısı ise .89'dur.

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ)

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek adına kullanılan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Ağır (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 14 maddesi olumlu, 7 maddesi ise olumsuz özelliklerden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin bu maddeler uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları faktörleri altında sıralanmıştır. Ölçeğe ilişkin faktörler toplam varyansın %60.1'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88'dir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach's Alpha iç güvenilirlik katsayısı ise .90 olarak belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için hazırlanan formda cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeterliliği başlıkları bulunmaktadır. Formda cinsiyet için "kadın-erkek", yaş için "21-30, 31-40, 41-50 ve 51-60" yaş aralıkları, mesleki deneyim için "1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 20 yıl üstü" seçenekleri, öğrenim durumu için ise "ön lisans (iki yıllık eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu), lisans (dört yıllık eğitim fakültesi ve dört yıllık yüksekokulu) ve lisans üstü (Yüksek Lisans, Doktora)" seçenekleri yer almaktadır. Ayrıca formda branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerini belirlemeye yönelik seçenekler bulunmaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma için ilk olarak gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Kars Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesinden merkez ilçede bulunan okullara ilişkin güncel bilgiler incelenmiş ve veri toplanacak okullar belirlenmiştir. Okullara ilişkin bu bilgiler göz önünde bulundurularak Kars Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi ile birlikte belirlenen

okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Ziyaret edilen okullarda çalışmanın veri toplama araçları olan kişisel bilgi formu, uzaktan eğitim algı ölçeği ve uzaktan eğitim tutum ölçeği ile öğretmenlerden gönüllülük esasına uygun olarak veriler toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çalışmanın veri analiz işlemleri için kullanılacak testlerin belirlenmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu işlem için verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklığa ilişkin değerlerin -1.5 / +1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığını ifade edebilmektedir (Tabachnick, Fidell & Ullman 2007). Çalışmadan elde edilen verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilen aralıklar arasında yer almıştır.

Çalışmada betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin normal dağıldığı ve genel varsayımların (ölçüm düzeyi, gözlemlerin bağımsızlığı, seçkisiz örneklem ve varyansların homojenliği) sağlandığı (Pallant, 2016) göz önünde bulundurularak istatistiksel analiz işlemleri için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Öte yandan farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak adına Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Bu anlamda varyansların eşit olduğu durumlarda Gabriel testinden yararlanılmıştır. Gabriel testi varyanslar eşit ve örneklem büyüklüklerinin farklı olduğu durumlarda kullanılır (Gabriel, 1978). Diğer taraftan varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Games-Howell testi varyansların ve örneklem boyutlarının eşit olmadığı durumlarda kullanılır (Games, 1971).

2.6. Araştırma Etiği

Çalışma için Kars Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 06/11/2020 tarih ve 16303785 sayılı Valilik Makam Onayı ve Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 07/10/2020 tarihli 14 sayılı oturumda 4 nolu kararı ile izin alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler için ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada yapılan alıntılar bilimsel kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirilmiş olup, bütün alıntılar kaynakça bölümünde belirtilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya koymak adına yararlanılan betimsel istatistikler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin betimleyici istatistikler

	N	Min.	Mak.	\bar{X}	Sd
Algı	263	32.00	83.00	59.42	11.04
Tutum	263	36.00	86.00	61.52	10.02

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 59.42$) ve tutum puan ortalamalarının ($\bar{X} = 61.52$) birbirine oldukça yakın değerlerde ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

		N	\bar{X}	Sd	t	df	p
Algı	Erkek	116	58.38	11.40	-1.35	261	.178
	Kadın	147	60.23	10.72			
Tutum	Erkek	116	60.36	11.56	-1.61	205.64	.108
	Kadın	147	62.43	8.55			

Tablo 3’e göre erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ($\bar{X} = 58.38$) ve tutum ($\bar{X} = 60.36$) puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin algı ($\bar{X} = 60.23$) ve tutum ($\bar{X} = 62.43$) puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit adına yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin yaşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	sd	F	p	Games-Howell
Algı	21-30	73	64.26	7.02	5.22	.002	21-30,31-40 21-30,41-50
	31-40	111	58.30	14.12			
	41-50	63	58.46	11.61			
	51-60	16	54.87	12.94			
	Yaş	N	\bar{X}	sd	F	p	
Tutum	21-30	73	63.41	10.15	1.65	.178	-
	31-40	111	59.99	11.04			
	41-50	63	60.74	9.80			
	51-60	16	60.93	8.40			

Tablo 4 incelendiğinde 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı (\bar{X} = 64.26) ve tutum (\bar{X} = 63.41) puan ortalamalarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin algı ve tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$), tutum puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Games-Howell testi sonuçları da uzaktan eğitime yönelik algı puanları bakımından 21-30 yaş grubu ile 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p<.05$).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	sd	F	p	Games-Howell
Algı	1-5	82	62.56	9.48	5.745	.000	1-5, 20 yıl üstü 6-10, 20 yıl üstü
	6-10	59	62.59	11.59			
	11-15	54	58.83	8.59			
	16-20	28	58.39	12.93			
	20 yıl üstü	40	53.92	11.52			
	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	sd	F	p	Gabriel
Tutum	1-5	82	64.31	10.73	3.161	.015	1-5, 20 yıl üstü
	6-10	59	62.03	9.04			
	11-15	54	60.88	7.63			
	16-20	28	58.89	10.59			
	20 yıl üstü	40	58.57	10.84			

Tablo 5’den 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı puan ortalamalarının diğer grupların algı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından uzaktan eğitime yönelik algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Games-Howell testi sonuçlarına göre 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları ile 20 yıl üstü mesleki deneyimi olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Öte yandan 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puan ortalamalarının ($\bar{X} = 64.31$) diğer grupların tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri bakımından uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Gabriel testi sonuçları ise 1-5 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları ile 20 yıl üstü mesleki deneyimi olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < .05$).

Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6 ile verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Öğrenim Durum	N	\bar{X}	sd	F	p
Algı	Ön Lisans	5	63.60	1.67	2.112	.123
	Lisans	216	59.18	11.88		
	Lisans üstü	42	62.92	10.37		
	Öğrenim Durum	N	\bar{X}	sd	F	p
Tutum	Ön Lisans	5	64.80	.83	1.619	.200
	Lisans	216	61.54	9.79		
	Lisans üstü	42	58.66	14.13		

Tablo 6’ya göre ön lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ($\bar{X} = 63.60$) ve tutum ($\bar{X} = 64.80$) puan ortalamalarının diğer grupların algı ve tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenim durumları bakımından uzaktan eğitime yönelik algı ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algı ve tutumlarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Brans	N	\bar{X}	sd	F	p	
Matematik	22	64.22	12.52			
Sınıf	65	57.75	13.19			
İngilizce\Almanca	21	60.42	5.65			
Türkçe\Türk Dili ve Edebiyatı	23	62.47	13.05			
Beden Eğitimi	8	63.75	1.38			
Fen ve Tekn.\Biyoloji\Kimya\Fizik	23	54.04	17.32			
Din Kültürü\Meslek Dersleri	14	62.28	6.79			
Rehberlik	11	63.09	2.34			
Bilgisayar	6	58.16	1.16	1.395	.150	-
Özel Eğitim	11	58.18	6.16			
Okul Öncesi\Çocuk Gelişimi	15	58.06	15.49			
Sosyal Bilgiler\Tarih\Coğrafya	20	60.95	1.66			
Felsefe	5	66.40	.89			
Görsel Sanatlar	5	65.40	18.74			
Tekn. Tasarım	6	54.00	4.42			
Diğer(Büro Yön.,Pazarlama., Elektrik., Ulaştırma Hizm., Adalet., El San.)	8	59.75	1.28			
Brans	N	\bar{X}	sd	F	p	Games-Howell
Matematik	22	62.54	10.12			Sınıf-Diğer
Sınıf	65	61.09	9.42			Sınıf-Bilgisayar
İngilizce\Almanca	21	63.80	4.99			İngilizce\Almanca-Beden Eğitimi
Türkçe\Türk Dili ve Edebiyatı	23	59.65	15.51			Beden Eğitimi-Din Kültürü\Meslek Dersleri
Beden Eğitimi	8	57.87	2.99			Beden Eğitimi-Görsel Sanatlar
Fen ve Tekn.\Biyoloji\Kimya\Fizik	23	53.47	13.69			Beden Eğitimi-Diğer
Din Kültürü\Meslek Dersleri	14	68.42	6.07			Fen ve Tekn.\Biyoloji\Kimya\Fizik-Din Kültürü\Meslek
Rehberlik	11	65.09	3.85			Tekn.\Biyoloji\Kimya\Fizik-Bilgisayar
Bilgisayar	6	67.33	1.03			Fen ve
Özel Eğitim	11	61.90	7.24	3.320	.000	Tekn.\Biyoloji\Kimya\Fizik-Görsel Sanatlar
Okul Öncesi\Çocuk Gelişimi	15	65.06	9.06			Din Kültürü\Meslek Dersleri-Sosyal Bilgiler\Tarih\Coğrafya
Sosyal Bilgiler\Tarih\Coğrafya	20	56.95	9.06			Bilgisayar-Sosyal Bilgiler\Tarih\Coğrafya
Felsefe	5	50.40	11.50			Sosyal Bilgiler\Tarih\Coğrafya-Görsel Sanatlar
Görsel Sanatlar	5	66.60	3.04			Sosyal Bilgiler\Tarih\Coğrafya-Diğer
Tekn. Tasarım	6	61.50	4.37			
Diğer(Büro Yön., Pazarlama., Elektrik., Ulaştırma Hizm., Adalet., El San.)	8	68.00	1.30			

Tablo 7 incelendiğinde felsefe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algı puan ortalamalarının (\bar{X} = 66.40) diğer grupların algı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin branşları bakımından uzaktan eğitime yönelik algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Diğer taraftan din kültür\meslek dersleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puan ortalamalarının (\bar{X} = 68.42) diğer grupların tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları bakımından uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Games-Howell testi sonuçlarına göre de sınıf-diğer, sınıf-bilgisayar, İngilizce\Almanca-beden eğitim, beden eğitim-din kültürü\meslek dersleri, beden eğitim-görsel sanatlar, beden eğitim-diğer, fen ve Tekn.\biyoloji\kimya\fizik-din kültürü\meslek, Tekn.\biyoloji\kimya\fizik-bilgisayar, fen ve Tekn.\biyoloji\kimya\fizik-görsel sanatlar, din kültürü\meslek dersleri- sosyal bilgiler\tarih\coğrafya, bilgisayar-sosyal bilgiler\tarih\coğrafya, sosyal bilgiler\tarih\coğrafya-görsel sanatlar, sosyal bilgiler\tarih\coğrafya-diğer branşlarındaki öğretmenlerin tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algı ve tutumlarının öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak adına yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olmalarına göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Uzaktan Eğitimle İlgili Bilgi Sahibi Olma	N	\bar{X}	sd	F	p	
Algı	Çok az bilgiye sahip	7	56.00	6.00	2.326	.100	-
	Yeterince bilgiye sahip	232	59.95	12.92			
	Yeterince bilgiye sahip değil	24	54.45	10.12			
	Uzaktan Eğitimle İlgili Bilgi Sahibi Olma	N	\bar{X}	sd	F	p	Gabriel
Tutum	Çok az bilgiye sahip	7	59.42	4.54	4.668	.010	Yeterince bilgiye sahip-Yeterince bilgiye sahip değil
	Yeterince bilgiye sahip	232	61.66	10.73			
	Yeterince bilgiye sahip değil	24	54.83	9.37			

Tablo 8 uzaktan eğitimle ilgili yeterince bilgiye sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı puan ortalamalarının (\bar{X} = 59.95) diğer grupların algı puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu ve öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olmaları bakımından

uzaktan eğitime yönelik algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p>.05$). Bununla birlikte uzaktan eğitimle ilgili yeterince bilgiye sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puan ortalamalarının ($\bar{X}= 61.66$) diğer grupların tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olmaları açısından uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Gabriel testi sonuçları da öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olmalarına göre yeterince bilgiye sahip olanlar ile yeterince bilgiye sahip olmayanların tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p<.05$).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algı ve tutumlarında öğretmenlerin BİT kullanma yeterliliklerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin BİT kullanma yeterliliklerine göre uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	BİT Kullanma Yeterlilikleri	N	\bar{X}	sd	F	p
Algı	Çok iyi	53	60.92	8.83	1.001	.369
	İyi	139	60.12	11.79		
	Orta düzey	71	58.23	11.85		
Tutum	Çok iyi	53	62.69	10.58	2.010	.136
	İyi	139	61.91	10.13		
	Orta düzey	71	59.36	10.09		

Tablo 9'a göre BİT kullanma yeterlilikleri çok iyi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ($\bar{X}= 60.92$) ve tutum ($\bar{X}= 62.69$) puan ortalamalarının diğer grupların algı ve tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin BİT kullanma yeterlilikleri bakımından uzaktan eğitime yönelik algı ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve BİT'i kullanma yeterliliği açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin oldukça yaygın bir hal aldığı son zamanlarda eğitim öğretimin önemli bileşenlerinden biri olan

öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının farklı değişkenlere göre ortaya konulması gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterebilecektir.

Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çevresini sürekli olarak değerlendirerek buna yönelik belli algılar oluşturmasının ve bu algılar ile hareketlerinin temelini oluşturmasının (Kalağan, 2009) duruma etki ettiği düşünülebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin kendi yetkinliklerine dair algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitim konusunda sahip oldukları kişisel düşünceleri de (Yenerer, 2021) oluşan duruma etki etmiş olabilir. Nitekim Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimi yeterli görmemekle birlikte, özellikle öğrencilerin derslerden uzaklaşmama, eğitim öğretim ortamlarından soğumama ve buna benzer sebeplere yönelik bir araç olarak gördüklerini ifade etmeleri ve Metin, Gürbey ve Çevik'in (2021) yaptıkları çalışmalarından elde ettikleri bulgulara göre öğretmenlerin, genel olarak uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumsuz yönde olduğunu belirtmeleri de bu anlamda dikkate değerdir. Birçok öğretmen için uzaktan eğitim süreci ve uzaktan eğitimle ilişkili yapılar, yeni ve alışkın olmadıkları kavramları içerdiğinden bu durumun ortaya çıkması olası bir durumdur. Bu anlamda elde sonuçlar Salyers, Carter, Barrett ve Williams'ın (2010), Ülkü'nün (2018), Kocayigit ve Uşun'un (2020), Gök ve Çakmak'ın (2020), Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020), Türküresin'in (2020), Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan'ın (2021) ve Gökbulut'un (2021) araştırma bulguları ile benzer niteliklerdedir. Ancak Nasser ve Abouchedid'in (2010) okul yöneticiliği yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme konusunda olumsuz tutum içerisinde oldukları yönündeki araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bu durum öğretmenlerin idareci kimliğini ön plana çıkararak görüş bildirmesinden kaynaklanmış olabilir. Öyle ki uzaktan eğitime yönelik algı ve tutum üzerinde örneklemin sahip olduğu özelliklerin önemli etkileri olabilmektedir. Bu anlamda gelecek çalışmalarda örneklemlere ilişkin farklı özellikler göz önünde bulundurularak uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumun nitel araştırma yöntemleri ile daha derinlemesine incelenmesi alana önemli katkılar sunabilecektir.

Çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik algılarının daha yüksek olduğu ve uzaktan eğitime yönelik algının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Oluşan durum kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin daha fazla olmasından veya sahip oldukları deneyimleri daha iyi organize edebilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Öyle ki algılar genellikle kendimize özgü

deneyimlerimiz tarafından düzenlenir (Plonik, 2009). Nitekim kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre teknoloji kullanımında kendilerini daha iyi hissederler (Yılmaz, Tomris & Kurt, 2016; Turgut & Başarmak, 2019). Elde edilen sonuçlar Kocayığıt ve Uşun'un (2020), Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök'ün (2020), Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) ve Karaca ve diğerlerinin (2021) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmadan elde edilen farklı bir sonuç ile 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve yaşa göre uzaktan eğitime yönelik algının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik algı bakımından 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaşı daha genç olan öğretmenlerin zorunlu görülen acil teknik değişimlere daha hızlı bir şekilde adapte olabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bu anlamda normal koşullar altında yüz yüze, karma veya uzaktan çevrimiçi olarak yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin, kriz durumlarından kaynaklı olarak geçici bir şekilde alternatif seçenekler ile yürütülmesini ifade eden acil uzaktan eğitim (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020; Hodge, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) yaşı daha genç öğretmenler tarafından daha çabuk kabul görmüştür. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik teknik bilgi ve becerilerinin daha fazla olmasının ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmelerinin de duruma etki ettiği düşünülebilir. Çalışma sonuçları Arslan'nın (2021) yaşı daha genç olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının daha yüksek olduğu yönündeki bulgular ile benzerlik gösterirken, uzaktan eğitime yönelik algının yaşa göre anlamlı bir fark oluşturmadığına ilişkin bulguları ile çelişmektedir. Bu durum belirtilen çalışmanın örnekleminin ortaokul öğretmenleri olmasından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmanın diğer bir sonucu ile mesleki deneyime göre uzaktan eğitime yönelik algının anlamlı bir değişim gösterdiği belirlenmiştir. 1-5 ile 20 yıl üstü ve 6-10 ile 20 yıl üstü mesleki deneyime sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini daha çabuk benimseyebilmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca bu gruptaki öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine yeni teknikleri dahil etme konularında da etkin ve etkili olmalarının da bu duruma etkisi olmuş olabilir. Bu durumu gruptaki öğretmenlerin teknoloji kullanımı bakımından en güçlü engellerden biri olarak görülen bilgi ve beceri düzeylerinin (Ertmer et al., 2012) istenilen seviyede olması da etkileyebilir. Öte yandan oluşan durum uzaktan eğitim sürecinin mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenler için çok yeni ve farklı birçok

kavramları beraberinde getirmesinden kaynaklanabilir. Bu anlamda mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, uzaktan eğitime yönelik algısı teknoloji korkusundan olumsuz etkilenmiştir (Gök & Çakmak, 2020). Bu açıdan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin bilgi ve becerileri arttırılarak teknoloji kullanımına yönelik korkuları azaltılır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Çalışma sonuçları Arabacı'nın (2020) mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının daha yüksek olduğu yönündeki bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak çalışmadan elde edilen sonuçlar Arabacı'nın (2020), Kurnaz ve diğerlerinin (2020) ve Karaca ve diğerlerinin (2021) uzaktan eğitime yönelik algının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Bu durum çalışma örneklemelerinin uzaktan eğitime yönelik süreçlerle ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili bilgi ve becerilerindeki farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Öyle ki uzaktan eğitimdeki hizmet kalitesinde öğretmenlerin bu ortamlara yönelik bilgi, beceri ve deneyimleri oldukça önemlidir (Sae-Khow, 2014; Cabı, 2018).

Çalışmadan öğrenim durumuna göre uzaktan eğitime yönelik algının anlamlı bir değişim göstermediği anlaşılmıştır. Oluşan durum uzaktan eğitime yönelik algıda öğrenim durumunun çok fazla etkili olmadığını işaret edebilir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrenim durumlarından ziyade bireysel olarak yeni teknolojilere karşı yatkınlıkları onların uzaktan eğitime yönelik algılarına daha olumlu katkılar (Gök & Çakmak, 2020) sunar. Elde edilen sonuçlar Kocayiğit ve Uşun'un (2020), Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) ve Karaca ve diğerlerinin (2021) çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları üzerinde branşlarının belirgin bir etkisinin olmadığını ifade edilebilir. Nitekim farklı teknik araç, gereç ve süreçler ile sürekli etkileşim içinde olan branşlardaki öğretmenlerin algı puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlerin algı puanlarına yakın değerlerde olması buna işaret edebilir. Oluşan durum öğretmenlerin branşlarından öte bireysel olarak uzaktan eğitimi, uzaktan eğitim teknolojileri ve bilgi ve iletişim teknolojilerini benimseme durumlarından kaynaklanmış olabilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu kavramları benimseme konusunda benzer tepkiler vermesinin duruma etkisi olmuş olabilir. Oluşan durumla bağlantılı olarak çalışma sonuçlarından öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma durumları ve BİT kullanma yeterlilikleri bakımından uzaktan eğitime yönelik algılarında herhangi bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun uzaktan eğitimle ilgili yeterince bilgi sahibi olmaları ve BİT kullanma

yeterliliklerinin yeterli düzeyde olma durumları göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç dikkate değerdir. Öyle ki uzaktan eğitime yönelik sahip olunan bilgi uzaktan eğitime ilişkin yarar algısını etkilemektedir (Yıldız & Erdem, 2018). Oluşan durumun öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve BİT kullanma yeterlilikleri bakımından benzer özelliklere sahip olmalarından kaynaklanabileceği de ifade edilebilir.

Çalışma ile kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek uzaktan eğitime yönelik tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre değişmediği anlaşılmıştır. Bu durum uzaktan eğitime yönelik tutumda cinsiyetin etkili bir değişken olmadığını ifade edebilir. Oluşan durum kadın öğretmenlerin duygusal ve zihinsel açıdan uzaktan eğitime ilişkin süreçlere erkek öğretmenlerden daha hazır olmalarından ve eğitim öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitime geçişle gerçekleşen değişime davranışlarını daha iyi yönlendirerek ayak uydurabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Elde edilen sonuçlar Gündüz'ün (2013), Kutluca ve Yalman'ın (2013), Barış'ın (2015), Yıldız'ın (2016) ve Kocayiğit ve Uşun'un (2020) araştırma bulguları ile benzerdir. Ancak Yenilmez, Turgut ve Balbağ'ın (2017) araştırma bulguları ile benzeşmemektedir. Öte yandan çalışma sonuçları 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ve yaşa göre uzaktan eğitime yönelik tutumun anlamlı farklılık göstermediğini işaret etmiştir. Yaşı daha genç olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını organize eden eğilimlerinin daha yüksek olmasının durum üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda bu gruptaki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin inanç ve bilgileri ile olumlu duygusal tepkilerinin (Tavşancıl, 2010) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla olmasının da duruma kaynaklık ettiği söylenebilir. Çalışma ile ulaşılan sonuçlar Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi'nin (2020) ve Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmanın farklı bir sonucundan mesleki deneyime göre uzaktan eğitime yönelik tutumun anlamlı bir değişim gösterdiği anlaşılmış olup, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları bakımından 1-5 ile 20 yıl üstü mesleki deneyime sahip gruplar arasında 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinde yeni olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarının diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha olumlu olmasının bu duruma etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca bu gruptaki öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre farklı alanlardaki bilgi ve iletişim teknolojilerine daha aşina olmalarının ve bu teknolojileri benimseme konusunda yabancılik

çekmemelerinin de buna kaynaklık ettiği düşünülebilir. Oluşan bu durum öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimi daha az olan öğretmenlerin, farklı tekniklerle erken yaşlarda etkileşimde bulunmalarından, günlük yaşamlarında bu teknolojileri etkin ve etkili bir şekilde kullanmalarından, dolayısıyla bu teknolojilere yabancı olmamalarından kaynaklanmıştır (Ağır, 2007). Elde edilen sonuçlar Okçu ve Ağır'ın (2006), Ağır'ın (2007), Begimbetova'nın (2015), Kocayığit ve Uşun'un (2020), Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020), Alea ve diğerlerinin (2020) ve Akman'ın (2021) araştırmalarından elde ettikleri sonuçlar ile benzerlik gösterirken, Ülkü'nün (2018) araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bu durum belirtilen çalışmanın örnekleminin sadece ilkökul öğretmenlerinden oluşmasından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmadan grupların öğrenim durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutumlar üzerinde öğretmenlerin öğrenim durumlarının çok fazla etkili olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve programlarda uzaktan eğitime ve bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik aldıkları derslerin yeterli düzeyde olmamasının bu duruma etkisi olmuş olabilir. Çalışma sonuçları Ağır'ın (2007), Kocayığit ve Uşun'un (2020), Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) ve Karaca ve diğerlerinin (2021) araştırma bulgularına benzer niteliktedir. Ancak Ülkü'nün (2018) ilkökul öğretmenleriyle ve Arslan'nın (2021) ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarına ilişkin sonuçları ile farklılık göstermektedir. Diğer taraftan çalışmanın farklı bir sonucundan, öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı branşlar arasında anlamlı değişimler gösterdiği belirlenmiştir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimle bağlantılı kavram, süreç ve yapılar hakkında sahip oldukları duygu ve düşüncelerin çeşitliliği oluşan duruma kaynaklık etmiş olabilir. Buna ek olarak mevcut durum öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik sahip olduğu bilgi düzeyi ve BİT kullanma yeterliliklerine ilişkin niteliklerindeki farklılıklardan da kaynaklanabilir. Elde edilen sonuçlar Baek, Zhang ve Yun'un (2017), Yahşi ve Kırkıcı'nın (2020) çalışma sonuçları ile benzerlik gösterirken, Ağır'ın (2007), Ülkü'nün (2018), Kocayığit ve Uşun'un (2020) ve Akman'ın (2021) araştırma bulguları ile çelişmektedir. Çalışmanın uzaktan eğitime yönelik tutumun uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve uzaktan eğitime yönelik yeterince bilgiye sahip öğretmenler ile yeterince bilgiye sahip olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu yönündeki sonuçları bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kavram ve süreçlere yönelik bilgi

seviyelerindeki farklılıklar oluşan duruma katkı sunmuş olabilir. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun daha önceden bilgi sahibi ve aşına olduğu teknolojileri benimseme konusunda sıkıntı yaşamamalarının da bu duruma etkisi olmuş olabilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Ağır'ın (2007), Ergin'in (2010) ve Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu'nun (2010) çalışma sonuçları ile benzer nitelikte olup, Ayvaz'ın (2012), Horzum, Albayrak ve Ayvaz'ın (2012) ve Akman'ın (2021) araştırma bulguları ile farklılıklar göstermektedir. Çalışmanın başka bir sonucundan BİT kullanma yeterliliği açısından öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin BİT'e yönelik bilgi ve becerilerinin benzer niteliklerde olmasının bu durumun oluşmasına etki ettiği düşünülebilir. Öğretmenlerin günlük yaşamda birçok alanda oldukça yaygın bir şekilde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerine yatkınlığı ve bu teknolojileri benimsemelerinde zorluk yaşamamaları, BİT kullanma yeterliliklerini etkileyerek bu sonuca katkı sunmuş olabilir. Nitekim uzaktan eğitim, BİT aracılığıyla içerik aktarımının yapıldığı ve etkileşimli öğrenmenin sağlanmaya çalışıldığı bir öğretim yöntemi (Moore & Kearsley, 2011) olarak görüldüğü için BİT kullanma yeterliliklerinin istenilen düzeyde olması uzaktan eğitime yönelik tutumu önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarına ilişkin puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının farklı değişkenlere göre değişiklik gösterdiği ortaya konulmuştur. Çalışmadan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında yaş ve mesleki deneyim açısından anlamlı farklar olduğu, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma ve BİT kullanma yeterlilikleri bakımından ise anlamlı farklar olmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki deneyim, branş ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma bakımından anlamlı farklar olduğu, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve BİT kullanma yeterlilikleri bakımından ise anlamlı farklar olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş, mesleki deneyim, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olmaları arttıkça ve branşları farklılaştıkça, farklı teknolojileri kabullenme ve kullanma konusundaki algılarının ve tutumlarının farklılaşması bu duruma etki etmiş olabilir. Oluşan durum öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları üzerinde farklı değişkenlerin etkili olduğunu gösterebilmektedir. Bu anlamda gelecekte yapılacak çalışmalarda belirtilen durumların

dikkate alınması yapılacak çalışmaların alana önemli katkılar sunmasına yardımcı olabilecektir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak bazı öneriler sunulabilir:

- Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının orta düzey olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarını üst düzeylere çıkarmak adına öğretmenlere yönelik olarak uzaktan eğitim ve BİT ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması düşünülebilir.
- Bu çalışmanın çalışma grubu Kars ili merkez ilçesindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmaların çalışma grubu daha fazla öğretmeni içerecek şekilde oluşturulabilir.
- Çalışma tarama modeli ile yürütülmüştür. İlerde yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılıp, daha derinlemesine analizler yapılarak farklı bulgulara ulaşılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik hizmet içi kurslar verilebilir.

KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ağır, F. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmeye yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 3(2), 128-139.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- 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)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of social psychologyn* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Arabacı, S. (2020). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Arslan, L. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime, teknolojilerine ve yöntemlerine ilişkin görüşleri: Denizli ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Baek, Y., Zhang, H. & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1), 52-84.
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3 (2), 14-22.
- Begimbetova, K. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Cabi, E. (2018). Teaching computer literacy via distance education: Experiences of the instructors. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2),11-53.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 99-104.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: how knowledge, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255–284.

- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. ve Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59, 423-435.
- Ferri, F., Grifoni, G. & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18.
- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 142-150.
- Gabriel, K. R. (1978). A simple method of multiple comparisons of means. *Journal of the American Statistical Association*, 73(364), 724-729.
- Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(3), 531-565.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gök, B. & Çakmak, E. K. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1915-1931.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11 (1) , 160-177.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hodge, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, september, 10). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. 10.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Horzum, M. B., Albayrak, E. & Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56-72.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kalağan G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Karaca, İ. , Karaca, N. , Karamustafaoglu, N. & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocaoğlu, B. & Aluntaş, R., (2011), Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri. *ISTEC 2011*, ISSN: 2146-7382.
- Kocayığıt, A. & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kutluca, T. & Yalman, M. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 197-208.

- Metin, M. , Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri . *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5 (1) , 66-89.
- 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.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Nasser, R. & Abouchedid, K. (2010). Attitudes and concerns towards distance education: the case of lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-12.
- Okçu, A. & Ağır, F. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı* (s.288). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özarlan, M., Kubat, B. & Bay, Ö.F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitabı* içinde (ss. 159-166). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özkul, A., E. & Aydın, C., H. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri ve araştırmaları. Y. Göktaş & K. Çağıltay (Editörler). *Öğretim Teknolojilerinin temelleri* (2. baskı, ss. 633-654). Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, çev.). Anı Yayıncılık.
- Plotnik, R. (2009). Algı. (T. Geniş, çev.). *Psikolojiye Giriş* (s.120-146). Kaknüs Yayınları.
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of Indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 35-43.
- Saiegh-Haddad, E. (2011). Phonological processing in diglossic Arabic: The role of linguistic distance. In E. Broselow, & H. Ouli (Eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics XXII* (pp. 269–280). John Benjamins Publishers.
- Salyers, V., Carter, L., Barrett, P. & Williams, L. (2010). Evaluating student and faculty satisfaction with a pedagogical framework, *The Journal of Distance Education*, 24(3).
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T. & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 324-328.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Turgut, G. & Başarmak, U. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Akademik Yayınları Dergisi (TAY Journal)*, 3(2), 51-66.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Yahşi, Ö. & Kırkıcı, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies- Education*, 15(5), 3827-3847.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yenilmez, K., Turgut, M. & Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yıldız, M. & Erdem, M. (2018). An investigation on instructors' knowledge, belief and practices towards distance education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 1-20.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 301-329.
- Yılmaz, E., Tomris, G. & Kurt, A. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.