



Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: İstanbul İli Örneği

İsmail Eray DURSUN¹ & Baran Barış YILDIZ²

Özet

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını ardından ani ve yoğun bir şekilde geçilen uzaktan eğitim sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini farklı değişkenlere göre belirlemektir. Araştırma, betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 1938 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Ölçeği" ile toplanmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları ölçekten alınan verilere göre incelenmiş olup demografik bilgiler açısından analiz edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları "orta" düzeydeyken temel algıya ilişkin boyutun "düşük" düzeyde, kaynaklara erişime ilişkin boyutun "orta" düzeyde, eğitim öğretim planlamasına ilişkin boyutun "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, uzaktan eğitim öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitime kıyasla verimli olmadığını belirtmektedirler. Öğretmen algıları, cinsiyete göre "eğitim öğretim ve planlama" boyutunda anlamlı farklılık gösterirken mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Genç yaşta mesleğe başlayan öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları daha yüksek düzeyde sonuçlar vermiştir. Ayrıca öğretmenler, mesleki deneyime göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterirken, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda Millî Eğitim Bakanlığının, öğretmenlerin uzaktan eğitim dersleri dijital arşiv oluşturması, alt yapı geliştirme ve canlı destek çalışmalarına önem vermesi, hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini geliştirmesi ve uzaktan eğitim ders sürelerini kısaltması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Uzaktan Eğitim, İstanbul Örneği, Öğretmen Algısı.

Examining Teachers' Perceptions of Distance Education According to Different Variables: The Case of Istanbul Province

Abstract

This research aims to determine the opinions of teachers working at different levels of public schools affiliated to the Ministry of National Education according to other variables during the distance education process, which was passed suddenly and intensely after the Covid-19 pandemic. The research was carried out according to the descriptive survey model. The sample of the study consists of 1938 teachers. The data of the study were collected

¹Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, ismail.eray.dursun@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6420-7487.

² Dr, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Uzmanı, bbaris_yildiz@windowslive.com, Orcid: 0000-0003-1247-3158.

with the "Perception Scale for Distance Education". The perceptions of the teachers in the sample towards distance education were examined according to the data obtained from the scale and analyzed in terms of demographic information. In general, it was determined that while teachers' perceptions of distance education were at a "moderate" level, the dimension regarding basic perception was at a "low" level, the dimension regarding access to resources was at a "medium" level, and the dimension regarding education and training planning was at a "high" level. As a result of the research, teachers state that distance education learning outcomes are not efficient compared to face-to-face education. While teacher perceptions differ significantly in terms of "education, training, and planning" according to gender, they do not differ significantly according to graduation status. Distance education perceptions of teachers who started their profession at a young age yielded higher results. In addition, while teachers differ significantly in all sub-dimensions according to professional experience, they do not differ significantly according to school type. As a result of the research, it is suggested that the Ministry of National Education should create a digital archive for teachers' distance education lessons, give importance to infrastructure development and live support, improve teachers' technology use skills through in-service training and shorten distance education lesson times.

Key Words: Covid-19, Distance Education, İstanbul Example, Teacher Attitude.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler etkilerini eğitimde de göstermiş, eğitim sektöründe özellikle salgın sürecinde ortaya çıkan sorunlara teknoloji temelli çözüm arayışına girilmiştir. Zorlu süreçlerde eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması için yoğun çaba gösterilirken gerek ülkemizde gerekse dünyada teknoloji temelli eğitim, popülerliğini son 20 yılda hızlı bir şekilde sürdürmektedir. Öğretmen ve öğrencinin mekânsal mevcudiyet zorunluluğunu ortadan kaldıran, bilişim teknoloji sistemleri ile sınırların aşılmasına imkân veren bir yöntem olmakla birlikte iyi yapılandırılmış içeriklerin sunuluyor olması da ayrı bir önem kazanmaktadır (Latchem, 2018, s.13-16).

21. yüzyıl dünyasında eğitimde karşılaşılan zorlukların aşılmasında ülkeler, bilişim teknolojilerine gerekli önemi vermeye başlamışlar ve teknoloji okuryazarlığı önemli bir kavram haline almıştır. Ülkelerin sorunları ve sorunları çözme yaklaşımları farklı olmakla birlikte temelde ana mantık aynıdır; çağın gereklerine uygun, fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırarak eğitim sorunlarını gidermek. Bu yüzden eğitim ortamlarında bilişim teknolojilerinin işe koşulması yeni bir eğitim modelini doğurmuştur. Bu yeni eğitim modeli uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim bireye kendi zamanı, ilgileri ve beklentileri ölçüsünde mekândan bağımsız öğrenme ortamları sunan ve belirli sebeplerden yüz yüze eğitime gelemeyen bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayan web tabanlı bir sistemdir (Şen vd., 2010, s. 383-384).

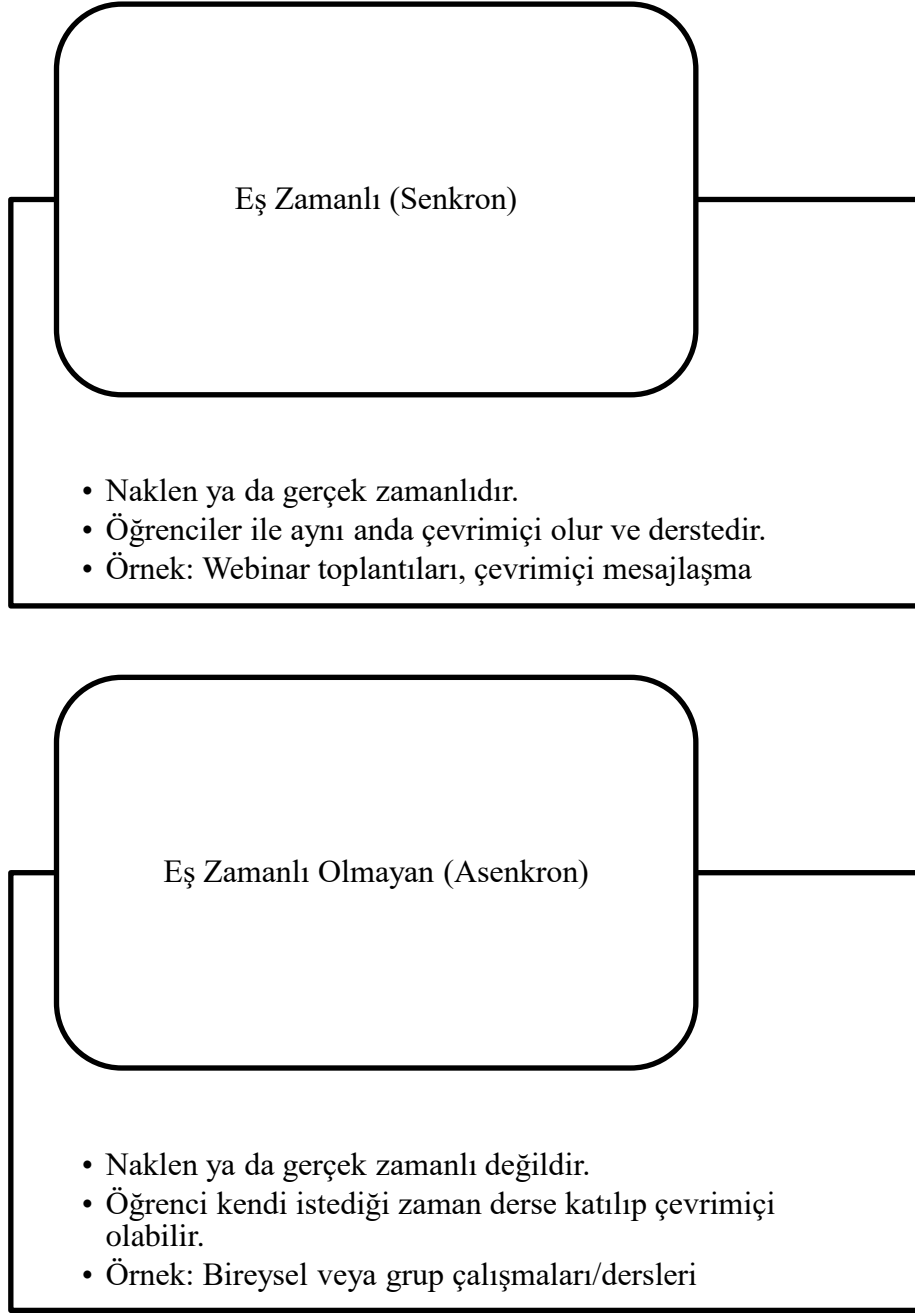
Kesin bir başlangıç tarihi belli olmasa da, uzaktan eğitim uygulamalarının düzensiz bir yapıda kullanımına 18. yüzyılda rastlanmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının tarihsel gelişimi ilk 1728 yılında Steno dersleri ile başlamış daha sonra 1833 yılında İsveç Üniversitesinde kadınlara "mektupla kompozisyon dersleri" ile devam etmiştir. Bunu 1892'de Chicago Üniversitesinde açılan ilk "mektupla eğitim" bölümü takip etmiştir. Daha sonra süreç sırası ile yazışmalı

ilköğretim, eğitim ile ilgili radyo kanalı, mektupla lise eğitimi, eğitim televizyonu yayınları şeklinde ilerlemiştir (Demir, 2014, s. 205). Türkiye’de ilk olarak uzaktan eğitim fikri 1927 yılında eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda okur-yazarlığı artırma fikri ile ele alınmış fakat sadece fikir bazında kalarak uygulamada yer almamıştır (Özbay, 2015, s. 387). 1960’lı yıllara kadar süren uzaktan eğitim fikri yükseköğretime artan talep sonucu “mektupla öğretim” adı altında uzaktan eğitim programı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmıştır. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin 1982 yılından itibaren faaliyete geçmesiyle uzaktan eğitim faaliyetleri de yaygınlaşmaya başlamıştır (Uşun, 2006, s. 214).

Bilgi teknolojisinde yaşanan dönüşüm insan hayatının her alanını etkilemiş özellikle eğitim bilimleri alanında köklü değişimlere zemin hazırlamıştır. Bu değişimlerden en önemlisi yer, zaman ve yaş gibi değişkenleri ortadan kaldırarak bireyin tüm yaşamında öğrenebilmesine katkı sağlayan uzaktan eğitimidir. Uşun’a (2006, s. 11-12) göre uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretme sürecinde verici ve alıcının farklı mekânlarda olduğu, alıcı tarafına zaman ve mekan açısından bireysellik ve esneklik sağlayan sistematik bir öğretim teknolojisidir.

Yüz yüze eğitimde kişilerin öğretme sürecine dâhil olmasında bazı zorluklar vardır. Gelişen ve değişen dünyada her bölge aynı imkânlara sahip değildir. Eğitim kurumlarının bazı bölgelerde uzak mesafede olması ve donatım yetersizliği bunun yanında yaşça büyük olanların tam zamanlı çalışıyor olması, ailevi sorumluluklar ve ekonomik durumlar sebebiyle bireyler, eğitim hizmetlerinden eksik kalabilmektedir (Uşun, 2006, s. 211-213). Bu bağlamda yüz yüze eğitimin dikkat çeken dezavantajları; mevcut eğitim kurumlarının zaman ve mekân sınırlılıkları, yaş, nitelikli eğitici profiline azlığı, yüz yüze eğitimlerdeki yüksek fiyatlar olarak sıralanabilmektedir. Buna karşın uzaktan öğrenme süreçlerinde bireyler evlerinde, alışkın oldukları doğal ortamlarında, zaman sınırlaması olmaksızın ve daha düşük maliyetlere eğitim alabilmektedirler (Deveci, 2019).

Bilişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişmeler eğitimcileri alternatif öğrenme ve öğretme modelleri geliştirmeye teşvik etmektedir. Uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi için öncelikle teknolojik alt yapı ile desteklenen bir model belirlenmelidir. Kullanılan modeller en genel hatlarıyla senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamanlı olmayan) olarak iki başlık altında toplanabilir (Romiszowski, 2004, s. 6).



Şekil 1. Uzaktan Eğitim Modeli (Romiszowski, 2004, s. 6)

Senkron eğitim, öğretene ve öğrenenin fiziksel açıdan farklı yerlerde olmasına rağmen çift yönlü iletişimin olduğu ve karşılıklı şekilde etkileşimin gerçekleşebildiği bir modeldir. Asenkron eğitim ise, derslerin içerik olarak öncesinde hazırlanıp internet yardımıyla sisteme yüklendiği yada öğrenen kişiye ulaştırıldığı ve mekandan bağımsız bir iletişim modelidir. Asenkron eğitimin dezavantajı, öğretene ile öğrenen arasındaki etkileşimin gecikmeli olması iletişimin eşzamanlı olmayışıdır. Aidiyet hissi veren sınıf ortamı senkron sistemler ile desteklenmesi önerilmektedir (Yorgancı, 2013, s. 1402-1403).

Uzaktan eğitim geleneksel eğitime göre büyük fırsatlar sunmaktadır. Tek yönlü eğitim akışı, uzaktan eğitim uygulamalarıyla farklı bir boyut kazanacaktır. Öte yandan uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran çok fazla özellik yer almaktadır. Bu özelliklerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Çoban, 2013, s. 64-65):

- Uzaktan eğitim, kesintisiz ve dinamik bir eğitim ortamı hazırlar.
- Uzaktan eğitim, öğrencilere özel ders imkânı sağlamakla birlikte zamandan bağımsız yönetim imkânı vardır.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin kişisel ve grup değerlendirilmesi daha hızlı, ayrıntılı ve geri bildirim açısından çok kolaydır.
- Uzaktan eğitimde zaman ve mekân sınırlaması yoktur. Mekândan bağımsız öğrenme-öğretme ortamları ile eğitim alınabilir.
- Uzaktan eğitimde duyuşsal faktörler en aza inmekte ve öğrenci herhangi bir idare zorluğu altında kalmadan kendi iradesi ile öğrenme etkinliğini gerçekleştirir.
- Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen farklı iletişim yolları ile kesintisiz bir arada olabilmektedir.
- Uzaktan eğitim aracılığıyla hem eğitmen, hem öğretmen ders materyallerini kolay bir şekilde kullanabilmektedir.

2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan dünyada birçok ülkeyi etkilediği gibi ülkemizi de etkileyen Covid-19 salgınından kısa bir süre sonra yüz yüze eğitime ara verilmiş ve hızlıca uzaktan eğitime geçilmiştir. Ardından gerek eğitimciler, gerek öğrenci ve veliler aynı anda birçok yeni duruma uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı, 23 Mart 2020 tarihinden başlayarak EBA (Eğitim ve Bilişim Ağı) üzerinden canlı ders ve TRT üzerinden yapılan bant yayınlarla öğretim faaliyetlerine ara vermeden devam etmeye çalışmıştır.

Sonuç olarak, yeni yüzyılda eğitim sisteminin değişmez parçalarından biri olması muhtemel görünen uzaktan eğitim, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemle üzerinde durulması gereken hususlardan birisi olacaktır. Literatür incelendiğinde, uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlerin (Alea vd., 2020; Fidan, 2020; Hebebcı vd., 2020; Kocayığit ve Uşun, 2020; Karaca vd., 2020; Kurnaz vd., 2020; Kosir vd., 2020; Mikuşková ve Vereşová, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Syauqi vd., 2020), öğretmen adaylarının (Ateş ve Altun, 2008; Başar vd., 2019; Duban ve Şen, 2020; Er Türküresin, 2020; Karakuş vd., 2020; Paydar ve

Doğan, 2020; Yılmaz ve Güven, 2015), öğrenci, veli ve yöneticiler gibi çeşitli eğitim paydaşlarının (Baraşan vd., 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020) görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanda öğretmen ve eğitim paydaşları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde Covid-19 pandemi süreci ile eğitimcilerin uzaktan eğitimle ilgili yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler, nitelikli bir uzaktan eğitim planlaması için son derece önemlidir. Türkiye ölçeğinde öğretmen çeşitliliği açısından araştırmamız kadar geniş çaplı bir araştırma yapılmadığı görülmüş olup araştırma sonuçlarının eğitim araştırmacılarına, yöneticilerine ve planlamacılarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin, uzaktan eğitime yönelik algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki deneyim, yaş ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının ne düzeyde olduğunu görmek amacıyla yapılan araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, herhangi bir alanla ilgili topluluğun tutum, düşünce ve görüşlerinin alındığı ve durum veya olgunun olduğu şekilde betimlendiği araştırmalardır (Karasar, 2017, s. 79).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan 198.165 devlet okulu öğretmeninden oluşmaktadır (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021). Araştırmada elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir ya da elverişli örnekleme yöntemi olarak da adlandırılan örnekleme yönteminde araştırmacı maddiyat, işyükü ve zaman kaybı yaşamamak adına örneklemin uygulaması ve ulaşılmasının kolay birimlerden belirlediği olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 34). Salgın sebebiyle öğretmenlere ulaşabilmek amacıyla Google Form üzerinden hazırlanan ölçek,

İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri vasıtasıyla öğretmenlere gönderilmiş olup dolduran 1938 öğretmen örneklem olarak baz alınmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Kadın	1426	74
	Erkek	512	26
Mezuniyet	Lisans	1679	87
	Lisansüstü	259	13
Okul Türü	İlkokul	744	38
	Ortaokul	536	28
	Lise	658	34
Mesleki Deneyim	5 yıl ve altı	285	15
	6-10 yıl	411	21
	11-15 yıl	351	18
	16-20 yıl	292	15
	21 yıl ve üzeri	599	31
Yaş	21-30	325	17
	31-40	734	38
	41-50	579	30
	51 yaş ve üzeri	300	15
Toplam		1938	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 1938 öğretmenin %26'sı erkek, % 74'ü kadın öğretmenlerden oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 87'si lisans mezunu iken % 13'ü lisansüstü bölümlerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38'i ilkökul, %28'i ortaokul ve % 34'ü lise türünde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %15'i 0-5 yıl, % 21'i 6-10 yıl, % 18'i 11-15 yıl, %15'i 16-20 yıl aralığında görev yapmaktayken, % 31'i 21 yıldan daha uzun süreli olarak görev yapmaktadır. Son olarak öğretmenlerin %17'si 21-30 yaş, %38'i 31-40 yaş, %30'u 41-50 yaş aralığındayken %15'i 51 yaş ve üzerindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki deneyim, yaş ve okul türü sorularını içeren demografik bilgiler bölümüdür.

İkinci bölümde “Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek, Gök ve Kılıç Çakmak (2020) tarafından geliştirilmiş olup ölçek 5'li likert yapıda 21 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum” olarak en olumsuzdan en olumlu seçeneğe doğru artan bir biçimde 21-105 arası puanlanmıştır. Ölçek; 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. sorulardan oluşan; “temel bakışa ilişkin algı”, 11,12,13,14,15,16. sorulardan oluşan; “kaynaklara erişim” ve 17,18,19,20,21. sorulardan oluşan; “eğitim öğretimi planlama” olarak 3 alt boyuttan

oluşmaktadır. Katılımcılara uygulanan ölçek için yapılan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı “temel bakışa ilişkin algıda” 0,915; “kaynaklara erişimde” 0,765; eğitim öğretimi planlamada” 0,600 “UE toplamda” ise 0,889 bulunmuş ve bulunan değerler güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenirlik referans aralıklarının $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ölçek oldukça güvenilir; $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ölçek yüksek derecede güvenilir” olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004, s. 633)

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS programıyla analizi edilmiş öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının belirlenmesinde; “frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma” gibi istatistiki ölçümler kullanılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılacak olan analizler öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için basıklık (-,627 ile ,301 arası) ve çarpıklık (-,275 ile ,938 arası) değerleri hesaplanmış ve normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo. 2). (-1 ile +1) aralığında kalan çarpıklık değerleri, büyük ölçüde normal bir dağılımı olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2009, s. 54). Bu bağlamda parametrik testlerden “bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi” (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca farklılığın nereden kaynaklandığını bulabilmek için ve örneklem gruplarındaki sayıların birbirinden çok farklı olması sebebiyle önerilen (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016, s. 326) Post Hoc Hochberg's GT2 ve varyansların eşit olmadığı durumlarda kullanılan Post Hoc Games-Howell testi (Games, 1971) yapılmıştır.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Ölçeği Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) Değerleri

Puanlar	N	Skewness	Kurtosis	Cronbach's Alpha
Temel Algıya İlişkin	1938	,301	-,275	,915
Kaynaklara Erişim	1938	-,261	-,180	,765
Eğitim Öğretim Planlama	1938	-,627	,938	,600
UE Toplamı	1938	,066	,315	,889

Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını görmek amacıyla yapılan test sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Ölçeği (alt boyutları) Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Puanlar	N	M	SD
Temel Algıya İlişkin	1938	2,57	0,19
Kaynaklara Erişim	1938	3,02	0,18
Eğitim Öğretim Planlama	1938	3,62	0,15
UE Toplam	1938	2,95	0,14

Tablo 3’de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarına aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları “orta” düzeydedir (M=2,95; SD=,14). Alt boyutlara yönelik algı ise “temel algıya ilişkin” boyutun “düşük” düzeyde (M=2,57; SD=,19); “kaynaklara erişime” ilişkin boyutun “orta” düzeyde (M=3,02; SD=,18); “eğitim öğretim planlamasına” ilişkin boyutun “yüksek” olduğu (M=3,62; SD=,15) belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular yorumlanırken ölçeklerde, “1,00-1,80 Hiç”, “1,81-2,61 Düşük”, “2,62-3,42 Orta”, “3,43-4,23 Yüksek” ve “4,24-5,00 Çok Yüksek” değerleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığını Gösterir t- Testi Analiz Sonucu

Alt Boyutları	Gruplar	N	M	SD	t - Testi		
					t	Sd	p
Temel Algıya Yönelik	Erkek	512	2,57	,90	-0,54	1936	,957
	Kadın	1426	2,56	,81			
Kaynaklara Erişim	Erkek	512	3,00	,80	0,77	1936	,439
	Kadın	1426	3,03	,77			
Eğitim Öğretim Planlama	Erkek	512	3,53	,62	3,42	1936	,001
	Kadın	1426	3,64	,69			
UE Algı Toplam	Erkek	512	2,92	,64	1,09	1936	,273
	Kadın	1426	2,95	,60			

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim yönelik algılarında “eğitim öğretim planlama” alt boyutu [(t(342)=,001p<.05] cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Kadın öğretmenlerin (M= 3,64) uzaktan eğitimde “eğitim öğretim planlama” alt boyutunda erkek öğretmenlere (M=3,53) göre daha yüksek ortalaması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında mezuniyet durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığını Gösterir t- Testi Analiz Sonucu

Alt Boyutları	Gruplar	N	M	SD	t - Testi		
					t	Sd	p
Temel Algıya Yönelik	Lisans	1679	2,55	,84	-1,68	1936	,092
	Lisansüstü	259	2,65	,83			
Kaynaklara Erişim	Lisans	1679	3,01	,77	-1,34	1936	,178
	Lisansüstü	259	3,08	,82			
Eğitim Öğretim Planlama	Lisans	1679	3,61	,64	-,375	1936	,708
	Lisansüstü	259	3,63	,65			
UE Algı Toplam	Lisans	1679	2,94	,61	-1,67	1936	,094
	Lisansüstü	259	3,00	,62			

Tablo 5’de bulgular incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonucunda ortalamalarının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi arttıkça ortalamaların yükselmesine rağmen anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Yaşa Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığını Gösterir Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Puan	Yaş	n	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Temel Algıya Yönelik	A-21-30	325	2,62	.82	G. Arası	2,90	3	,967			
	B- 31-40	734	2,56	.82	G. İçi	1370,86	1934	,709			
	C- 41-50	579	2,52	.87	Toplam	1373,76	1937		1,364	,252	---
	D- 51+	300	2,61	.82							
	Toplam	1938	2,57	.84							
Kaynaklara Erişim	A-21-30	325	3.13	.73	G. Arası	4,64	3	1,547			
	B- 31-40	734	3.00	.78	G. İçi	1184,02	1934	,612			
	C- 41-50	579	3.00	.78	Toplam	1188,66	1937		2,526	,056	---
	D- 51+	300	2,98	.81							
	Toplam	1938	3.02	.78							
Eğitim Öğretim Planlama	A-21-30	325	3.76	.60	G. Arası	1,15	3	3,505			
	B- 31-40	734	3.62	.64	G. İçi	203,00	1934	,412			
	C- 41-50	579	3.54	.65	Toplam	204,55	1937		8,512	,000	A>B,C,D
	D- 51+	300	3,58	.65							
	Toplam	1938	3.61	.64							

UE Toplam	A-21-30	325	3,04	.58	G. Arası	1,30	3	1,316		
	B- 31-40	734	2,94	.59	G. İçi	188,40	1934	,380		
	C- 41-50	579	2,90	.64	Toplam	189,70	1937		3,465	,016 A>C
	D- 51+	300	2,95	.64						
	Toplam	1938	2,94	.61						

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, “UE toplam” ve “eğitim öğretim planlama” boyutunda yaşlara göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır [F(8,512)=1,15, p<,05]. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Levene testi, varyansların eşit dağıldığını göstermiş ve post hoc Hochberg’s GT2 testi sonucuna göre; 21-30 yaş öğretmenlerin “eğitim öğretim planlama” algıları (M=3,76), 31-40 yaş (M=3,62), 41-50 yaş (M=3,54) ve 51+ yaş (M =3,58) öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca 21-30 yaş öğretmenlerin “UE toplam” algıları (M=3,04), 41-50 yaş (M=2,90) öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Mesleki Deneyime Göre Farklaşım-Farklaşmadığını Gösterir Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Puan	Deneyim Yılı	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Temel Algıya Yönelik	A- 1-5	285	2,66	.84	G. Arası	9,20	4	2,302			
	B- 6-10	411	2,63	.81	G. İçi	1364,55	1933	,706			
	C- 11-15	351	2,46	.80	Toplam	1373,76	1937		3,261	,011	A>C
	D- 16-20	292	2,58	.89							
	E- 21+	599	2,53	,85							
	Toplam	1938	2,57	.84							
Kaynaklara Erişim	A- 1-5	285	3,17	.76	G. Arası	15,19	4	3,799			
	B- 6-10	411	3,09	.73	G. İçi	1173,46	1933	,607			
	C- 11-15	351	2,93	.76	Toplam	1188,66	1937		6,258	,000	A>C B>C
	D- 16-20	292	3,06	.77							
	E- 21+	599	2,94	,81							
	Toplam	1938	3,02	.78							
Eğitim Öğretim Planlama	A- 1-5	285	3,78	,60	G. Arası	11,40	4	2,852			
	B- 6-10	411	3,65	,65	G. İçi	795,47	1933	,412			
	C- 11-15	351	3,57	,65	Toplam	806,88	1937		6,931	,000	A>C,D,E
	D- 16-20	292	3,59	,62							
	E- 21+	599	3,55	,64							
	Toplam	1938	3,61	.64							
UE Toplam	A- 1-5	285	3,07	.59	G. Arası	10,352	4	2,632			
	B- 6-10	411	3,00	.59	G. İçi	727,91	1933	,377	6,989	,000	A>C,E B>C,E
	C- 11-15	351	2,86	.58	Toplam	738,42	1937				

D- 16-20	292	2,96	,64
E- 21+	599	2,89	,64
Toplam	1938	2,94	,61

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, tüm boyutlarda mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır [$F(6,989)=10,35$, $p<,05$]. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Levene testi, “kaynaklara erişim” boyutu dışında varyansların eşit dağıldığını göstermiş ve post hoc Hochberg’s GT2 testi sonucuna göre; “temel algıya” yönelik alt boyutunda 1-5 yıl öğretmenlerin ($M=2,66$), 11-15 yıl ($M=2,46$) öğretmenlere göre daha yüksektir. “Eğitim öğretim planlama” alt boyutunda 1-5 yıl öğretmenlerin ($M=3,78$), 11-15 yıl ($M=3,57$), 16-20 yıl ($M=3,59$) ve 21+ yıl ($M=3,55$) öğretmenlere göre daha yüksektir. Son olarak “UE toplam” ölçeğinde 1-5 yıl öğretmenlerin ($M=3,07$) 11-15 yıl ($M=2,86$), 21+ yıl ($M=2,89$) öğretmenlere; 6-10 yıl ($M=3,09$) öğretmenlerin 11-15 yıl ($M=2,86$) ve 21+ yıl ($M=2,89$) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. “Kaynaklara erişim” alt boyutunda varyanslar eşit dağılım göstermediği için seçilen Post Hoc Games-Howell testi sonucuna göre; 1-5 yıl öğretmenlerin ($M=3,17$), 11-15 yıl ($M=2,93$) öğretmenlere göre; 6-10 yıl öğretmenlerin ($M=3,09$) 11-15 yıl ($M=2,93$) öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığını Gösterir Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Temel Algıya Yönelik	İlkokul	744	2,52	,81	G. Arası	3,04	2	1,504	2,152	,117	--
	Ortaokul	536	2,60	,86	G. İçi	1370,71	1935	,708			
	Lise	658	2,59	,85	Toplam	1373,76	1937				
	Toplam	1938	2,57	,84							
Kaynaklara Erişim	İlkokul	744	2,98	,79	G. Arası	2,31	2	1,157	1,887	,152	--
	Ortaokul	536	3,04	,77	G. İçi	1186,34	1935	,613			
	Lise	658	3,05	,78	Toplam	1188,66	1937				
	Toplam	1938	3,02	,78							
Eğitim	İlkokul	744	3,60	,63	G. Arası	,129	2	,064	,154	,857	--
	Ortaokul	536	3,62	,64	G. İçi	806,75	1935	,417			

	Lise	658	3,62	,65	Toplam	806,88	1937			
	Toplam	1938	3,61	,64						
UE Toplam	İlkokul	744	2,91	,61	G. Arası	1,798	2	,899		
	Ortaokul	536	2,97	,61	G. İçi	736,64	1935	,381	2,362	,095
	Lise	658	2,97	,61	Toplam	738,43	1937			
	Toplam	1938	2,94	,61						

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, okul türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın birinci alt amacına yönelik, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekteki ifadelerine göre 19. ve 20. maddenin “Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.”; “Uzaktan eğitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.” “Katılıyorum” düzeyinde ortalamaya sahip olduğu, 2. ve 7. maddesinde “Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.”; “Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.” sorularına “Katılmıyorum” düzeyinde çok düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler, uzaktan eğitimin öncesinde içerik hazırlama, ders planlaması ve teknik alt yapı açısından hazırlık gerektirdiği bunda zaman ve emek açısından yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitim için daha çok işyükü anlamına geldiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte UE ölçeği toplam ve alt boyutlarından alınan puanlamalarda, “eğitim öğretim planlama” alt boyutunda yüksek düzeyde çıkarken diğer alt boyutlarda orta düzeyde ortalama alınmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde, yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı, etkileşimin az olduğu, teknik ve internet tabanlı problemlerin fazla olduğu bu yüzden uzaktan eğitime temkinli yaklaşıtları sonucuna varılmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin yükü yüz yüze eğitime göre daha fazla olması (Picciano, 2007), dijital içerik hazırlama, ayrıntılı ders planlaması, teknik sorunların üstesinden gelmesi, öğretmenleri uzaktan eğitim sürecini daha etkili ve yoğun bir şekilde deneyimlemelerine sebep olmaktadır (Gören vd., 2020; Paydar ve Doğan, 2020). Bu konuda çalışması olan Serçelemeli ve Kurnaz (2020), Moçoşoğlu ve Kaya (2020) ve Arabacı (2020) benzer sonuçlara ulaşmış olup Barış ve Çankaya (2016) öğrenci devamsızlıklarının artıp motivasyonun azaldığını; Arona ve Srinivasan (2020), Mikušková ve Verešová (2020) kişisel temasın eksikliğini; Lau ve arkadaşları (2020) sosyo-ekonomik açıdan bazı grupların teknolojik eksikliği ve ekipman ihtiyacını; Orhan ve Beyhan

(2020) öğretmenlerin uzaktan eğitimde dahi geleneksel öğretim tekniklerini koruduğunu; Bergdahl ve Nouri (2021) uzaktan eğitim öğrenme ortamında ihtiyaç duyulan pedagojik stratejilerden yoksun olduğunu belirtmiş araştırma sonucumuzu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Hebebe ve arkadaşları (2020); Kuşkonmaz (2011) ve Kocayigit ve Uşun (2020) araştırmalarında, uzaktan eğitimin önemli yönlerini vurgulayarak; planlı ve programlı şekilde devam etmesi gerektiğini ayrıca fırsat eşitliğini de sağladığını belirtmektedir. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere uzaktan eğitim öğretmenler arasında henüz tam anlamıyla kabullenilmiş durumda değildir. Eksiklikler ve sorunlar, yüz yüze eğitimde kazanılmış alışkanlıklar uzaktan eğitimin benimsenemediğini, bireyin duygularını sosyal sınıf ortamında yansıtmak istediği yüz yüze eğitim, hala popülerliğini korumaya devam ediyor.

Araştırmamızın ikinci alt amacına yönelik, öğretmenlerin uzaktan eğitim algısını oluşturan alt boyutlara, demografik değişkenlerin etkisi detaylı olarak incelenmiştir. Uzaktan eğitim ölçeği “eğitim öğretim planlama” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta olup kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarımıza benzer sonuçlar literatürde yer almaktadır (Alea vd., 2020; Gök ve Kılıç Çakmak, 2020; Özen ve Baran, 2020). Kadın öğretmenlerin programlı öğretim materyali, öğretimin amacına uygun materyal seçmede ve hazırlamada erkek öğretmenlerden daha iyi olduğu (Erdemir vd., 2009), erkek öğretmenlerden daha fazla sorumluluk aldığı sabırlı, esnek, planlamada daha özverili olduğu belirtilmektedir (Galpin ve Sander, 2007). Literatürde erkek öğretmenlerin uzaktan eğitim yönelik algılarının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Ateş ve Altun, 2008; Başar vd., 2019; Yenilmez vd., 2017). Kurtde Fidan ve arkadaşları (2016) erkek öğretmenlerin Türkiye’de EBA eğitim platformunu daha yoğun kullandıklarını bunun sebebini de teknolojiye olan yoğun ilgisi ile ifade etmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı araştırmalarda mevcuttur (Bayram vd., 2019; Çok, 2021; Yahşi ve Kırkıç, 2020; Yılmaz ve Üredi, 2020). Genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet faktörünün uzaktan eğitime yönelik hazırlık, planlama ve uygulamada belirleyici olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, mezuniyet durumuna göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Araştırmamızın bulguları aksine, eğitim düzeyleri arttıkça anlamlı farklılık gösteren araştırmalar da mevcuttur (Karaca vd., 2021; Yahşi ve Kırkıç, 2020). Lisansüstü eğitim düzeyinde yer alan öğretmenlerin bilgiyi bulma ve kullanma becerisi kazandığı (Alhas, 2006), mesleki ve akademik yönden kendini geliştirdiği (Bağrıacık Yılmaz vd., 2017) araştırma

sonuçlarına yansımıştır. Bu bağlamda lisansüstü eğitim alan öğretmenler, çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha fazla araştırma yaptıkları ve etkileşimde buldukları varsayılarak uzaktan eğitim faaliyetlerine yatkın olabilecekleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. “Eğitim öğretim planlama” ve “UE toplam” algıda farklılık saptanırken öğretmenlerin yaş kademeleri arttıkça uzaktan eğitim yönelik algılarında düşme görülmektedir. Moçoşoğlu ve Kaya (2020) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Güler ve arkadaşlarının (2017) araştırmalarına göre bireylerde yaş arttıkça internet kullanımının azaldığı görüldüğünden mesleğin başında olan öğretmenlerde teknolojinin öğretimde kullanım alanı, teknolojiye ulaşılabilirlik, içerik hazırlama ve teknoloji okuryazarlığı gibi hazırbulunuşluklarının olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının, uzaktan öğrenme ortamlarının geleceğine yönelik olumlu görüşler sergilemesi (Paydar ve Doğan, 2019) ve uzaktan eğitim sürecinde kendi öğrenmelerini yönlendirmek zorunda kalan öğretmen adaylarının dijital becerilerinin geliştiği (Seyhan, 2021) tespitleri, çalışmamızda 21-30 yaş arası öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha olumlu algılamasını destekler nitelikte çalışmalardır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Alea ve arkadaşları (2020); Karaca ve arkadaşları (2021); Kocayiğit ve Uşun (2020); Özen ve Baran (2020) araştırma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yaş değişkeninde bulunan sonuçlara benzer sonuçların yer aldığı araştırmada, mesleğin ilk yıllarında görevlerini sürdüren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları daha yüksektir. Özçelik ve Kurt (2007); Yılmaz Eroldoğan (2007) yaptıkları araştırmada mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin internet ve bilgisayar teknolojilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinde daha heyecanlı ve istekli olmaları da (Çoban, 2019) bu durumu destekler niteliktedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki hayatı boyunca dijital beceriler konusunda eksik kalması ve öğretmenler arasındaki farkın yüksek olması (MEB, 2019), yaşı ilerleyen öğretmenler için daha fazla kaygı yaratabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaca ve arkadaşları (2020) anaokulunda, Özen ve Baran (2020) ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik algıları ile ilgili daha olumlu oldukları belirlenmiştir (Kurnaz vd., 2021; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Genel olarak

değerlendirildiğinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, farklı kademedeki sınıflarda görev alıyor olması uzaktan eğitimle ilgili sorunların, beklentilerin ve fırsatların değişmediği düşüncesini oluşturmaktadır.

Öneriler

1- Millî Eğitim Bakanlığının, bölge okullarda bulunan formatör bilgisayar öğretmenleri ile okul içinde yapılacak uzaktan eğitim derslerinin teknik sorunlarını gidermek adına planlamalar yapmalıdır. Ayrıca evinden uzaktan eğitim yapacak öğretmenler için canlı teknik destek sağlayabilir olmalıdır.

2- Dijital içerik arşivi ile her branştan öğretmene yeterli dijital içerik sunulmalıdır.

3- Öğretmenlere mesleğe başlamasından itibaren düzenli şekilde hizmetiçi eğitimler yapılarak uzaktan eğitim ve teknolojik yeterlilik açısından gelişimleri sağlanmalıdır.

4- Eğitim fakülteleri, “eğitim teknolojileri” ve “uzaktan eğitim” vb. dersler ile öğretmen adaylarını bilişim araçlarını kullanma, web araçları ile öğretim yapabilme ve teknoloji okuryazarlığı gibi beceriler kazandırarak yetişmelerini sağlamalıdır.

5- Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin uzun ders sürelerinde odaklanamama, motivasyon kaybı ve bilgisayar/tablet başında durmalarını azaltmak için uzaktan eğitim ders sürelerini kısaltarak derslerin verimliliğini arttırmalıdır.

Kaynakça

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), 127-144.

Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arabacı, S. (2020). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching–learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56.
- Ateş, A., ve Altun, E., (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Bağrıacık Yılmaz, A., Su Tonga, E. ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-45 .
- Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri . *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22 .
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve 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>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E.A., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. M. Akgül, M. U. Çağlayan, E. Derman, A. Özgüt, E. Baranseli ve Ş. Özdemir (Ed.) *İstanbul: XVI. Türkiye’de internet konferansı* içinde (s.63-69). İnternet Teknolojileri Derneği Yayını.

- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- Deveci, M. (2019). *Türkiye’de yeni iletişim teknolojilerinin yükseköğrenim kurumlarında uzaktan eğitim alanında kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357- 376.
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 597-618. Doi: 10.37669/milliegitim.787509
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 99-108.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde eğitim: ilkökulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Galpin, V. C., & Sander, I. D. (2007). Perceptions of computer science at a South African University. *Computers & Education*, 49, 1330–1356.
- Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(3), 531–565.
- Gök, B., ve Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931. Doi: 10.24106/kefdergi.3914
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Millî Eğitim Dergisi* 49(1), 69-94.

- Güler, H. , Şahinkayası, Y. ve Şahinkayası, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: fırsatlar ve sınırlılıklar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 7 (14), 186-207. DOI: 10.31834/kilissbd.341511
- Hair Jr. J.F., Black W. C., Babin B. J. & Anderson R. E. (2009) *Multivariate Data Analysis (7th Edition)*. Pearson
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- İslamoğlu, H. ve Alnıaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayınları.
- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2021). *Öğrenci ve öğretmen sayıları*. istanbul.meb.gov.tr adresinden 07.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karakuş, N. , Ucuzsatar, N. , Karacaoğlu, M. Ö. , Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* ,(19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (32. baskı). Nobel Yayıncılık
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5(2), 59-67.
- Kocayiğit, A., ve 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.
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z. & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 1-5.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.

- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(45), 626-637.
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Latchem, C. (2018). Open and distance non-formal education. In C. Latchem (Eds.). *Open and distance non-formal education in developing countries* (pp. 11-17). Springer, Singapore.
- Lau, J., Yang, B. & Dasgupta, R. (2020). *Will the coronavirus make online education go viral?* <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral>
- Mikušková, E. B. & Verešová, M. (2020). Distance education during COVID-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of education in the 21st century*, 78(6), 884-906.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *2019-2023 Stratejik planı*. meb.gov.tr/stratejik_plan adresinden edinilmiştir.
- Moçoşoğlu, B. ve 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.
- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, Kaan Kitabevi.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.

- Özen, E. ve Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği. *International Open & Distance Learning Conference*, 631-638.
- Paydar, S. ve Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji* 1(2), 154-162.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: seeking an integrated model. *Online Learning* 21(3), 166-190.
- Romiszowski, A. J. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational technology*, 44(1), 5-27.
- Serçemeli, M. ve 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.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93. DOI: 10.51948/auad.910385
- Syauqi, K., Munadi, S., & Triyono, M. B. (2020). Students' Perceptions toward Vocational Education on Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 881-886.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. Akademik Bilişim 2010 Konferansı, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3827-3847.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut M. (2017). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91- 107.
- Yılmaz Eroldoğan, A. (2007). *İlköğretim 2. kademe okullarındaki branş öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.

- Yılmaz, G. K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322
- Yılmaz, M. ve Üredi, L. (2020). İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin değerlendirilmesi . *OPUS International Journal of Society Researches* , 16 (32), 4723-4742 . DOI: 10.26466/opus.779338
- Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.

Extended Abstract

Introduction

Developments in information and communication technologies have also shown their effects in education, and technology-based solutions have been sought in the education sector, especially during the pandemic process. While great efforts are made to ensure that education and training activities are not disrupted during difficult times, technology-based education continues to be popular in the last 20 years, both in our country and in the world. While it is a method that eliminates the necessity of the spatial presence of the teacher and the student and allows to overcome the boundaries with information technology systems, it is also important to offer well-structured content (Latchem, 2018, p.13-16).

In the 21st century, countries have started to give importance to information technologies in overcoming the difficulties encountered in education, and technology literacy has become an important concept. Although the countries' problems and approaches to solving problems are different, the main logic is the same; To eliminate educational problems by eliminating inequalities of opportunity following the requirements of the age. Therefore, the use of information technologies in educational environments has created a new education model. This new education model has been distance education. Distance education is a web-based system that provides learning environments independent of place to the extent of the individual's own time, interests, and expectations and meets the educational needs of individuals who cannot attend face-to-face education for certain reasons (Şen et al., 2010, p. 383-384).

Shortly after the Covid-19 pandemic, which emerged in Wuhan, China at the end of 2019, affecting many countries in the world as well as our country, face-to-face education was interrupted and distance education was quickly started. Then, educators, students, and parents had to adapt to many new situations at the same time. Since 23 March 2020, the Ministry of National Education in Turkey has tried to continue its teaching activities without interruption, with live lessons over EBA (Education and Informatics Network) and tape broadcasts on TRT.

As a result, distance education, which seems likely to be one of the constant parts of the education system in the new century, will be one of the issues that should be emphasized in Turkey as well as in the whole world. When the literature is examined, some studies examine the views of teachers (Alea et al., 2020; Kurnaz et al., 2020), teacher candidates (Ateş & Altun, 2008), students, parents, and administrators of various education (Baraşan et al., 2020) stakeholders about distance education. When the studies conducted on teachers and education

stakeholders in the national and international arena are examined, the positive and negative experiences of educators with the Covid-19 pandemic process are extremely important for qualified distance education planning. It has been observed that there has not been a large-scale study in terms of teacher diversity in Turkey, and it is thought that the results of the research will benefit education researchers, administrators, and planners.

This research aims to examine the perceptions of teachers towards distance education. In line with this main purpose, answers were sought for the following sub-objectives:

- 1- What is the teachers' perception of distance education?
- 2- Do teachers' perceptions of distance education differ significantly according to gender, graduation status, professional experience, age, and school type?

Method

A descriptive survey model was used in the research conducted to see the level of teachers' perceptions towards distance education. The population of the research consists of 198,165 permanent teachers working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. An easily accessible sampling method was used in the study. 1938 teachers were reached with the 5-point Likert-type scale consisting of 3 sub-dimensions developed by Gök and Kılıç Çakmak (2020). Parametric tests (frequency, mean, t-test, ANOVA) were used in the analysis of normally distributed data.

Conclusion, Discussion & Suggestion

For the first sub-aim of our research, the scores obtained from the total and sub-dimensions of the UE scale were high in the "education and training planning" sub-dimension, and average in the other sub-dimensions. It is concluded that teachers' attitudes towards distance education are moderate, it is not a substitute for face-to-face education, interaction is low, technical and internet-based problems are high, so they approach distance education cautiously. Serçelemeli and Kurnaz (2020) who have worked on this subject have reached similar results, and Barış and Çankaya (2016) stated that student absenteeism increases and motivation decreases; Arona and Srinivasan (2020) emphasized the lack of personal contact; Lau et al. (2020) emphasized on socio-economically some groups' lack of technology and equipment needs; Orhan and Beyhan (2020) stated that teachers maintain traditional teaching techniques even in distance education; Bergdahl and Nouri (2021) stated that they lacked the pedagogical strategies needed in the distance education learning environment and reached results that support our research result. Hebebcı et al. (2020); In their research, Kuşkonmaz (2011) emphasized the important aspects

of distance education; states that it should continue in a planned and programmed manner and that it also provides equality of opportunity. As can be seen from the results of the research, distance education has not yet been fully accepted among teachers. Deficiencies and problems, habits gained in face-to-face education, distance education cannot be adopted, face-to-face education, where the individual wants to reflect his feelings in the social class environment, continues to maintain its popularity.

The distance education scale creates a significant difference according to gender in the sub-dimension of "education and training planning", and it is seen that teachers' perceptions of distance education are higher than male teachers. Results similar to our research results are available in the literature (Alea et al., 2020). It is stated that female teachers are better than male teachers in choosing and preparing programmed teaching materials, materials suitable for teaching (Erdemir et al., 2009), they take more responsibility than male teachers, are patient, flexible, and are more devoted in planning (Galpin & Sander, 2007). There are also studies in the literature showing that male teachers have higher perceptions of distance education (Ateş & Altun, 2008). Kurtdede Fidan et al. (2016) stated that male teachers use the EBA education platform more intensively in Turkey, and the reason for this is their intense interest in technology. When evaluated in general, it is thought that the gender factor is not a determining factor in the preparation, planning, and implementation of distance education.

Teachers' perceptions of distance education do not show any difference according to their graduation status. Contrary to the findings of our study, some studies show significant differences as education levels increase (Karaca et al., 2021). It is seen in the research results that teachers at the postgraduate education level gain the ability to find and use information (Alhas, 2006) and develop themselves professionally and academically (Bağrıacık Yılmaz et al., 2017). In this context, it is thought that teachers who receive postgraduate education may be prone to distance education activities, assuming that they do more research and interact in online learning environments.

Teachers' perceptions of distance education make a significant difference according to age. While there is a difference in the perception of "educational planning" and "total of UE", it is observed that the perceptions of distance education decrease as the age levels of the teachers increase. Moçoşoğlu and Kaya (2020) reached similar results in their research. According to the research of Güler et al. (2017), since it is seen that internet use decreases as the age increases, it is thought that the teachers who are at the beginning of the profession have readiness such as the use of technology in teaching, accessibility to technology, content preparation, and

technology literacy. The positive views of the prospective teachers towards the future of distance learning environments (Paydar & Doğan, 2019) and the findings that the digital skills of the teacher candidates who had to direct their learning during the distance education process improved (Seyhan, 2021) revealed that the distance education of the teachers between the ages of 21-30 was more positive in our study. studies that support perception.

It is seen that the perceptions of teachers towards distance education show a significant difference according to their professional experience. Alea et al. (2020) reached similar results with their research findings. In the study, which has similar results to the results found in the age variable, the perceptions of teachers who continue their duties in the first years of the profession are higher towards distance education. Özçelik and Kurt (2007); Yılmaz Eroldoğan (2007) found in their research that teachers with low professional experience use internet and computer technologies more. In addition, the fact that new teachers are more excited and eager in their profession (Çoban, 2019) supports this situation. When evaluated in general, it is thought that teachers' lack of digital skills throughout their professional life and the high difference between teachers (MEB, 2019) may cause more anxiety for older teachers.

It was concluded that the perceptions of teachers towards distance education did not make a significant difference according to the type of school. Karaca et al. (2020) concluded that teachers working in kindergarten and Özen and Baran (2020) in primary school have higher perceptions of distance education. In addition, it has been determined that teachers working in private schools are more positive about their perceptions of distance education than teachers working in public schools (Kurnaz et al., 2021). As a result of the research, it is suggested that the Ministry of National Education should create digital archives for teachers' distance education lessons, give importance to infrastructure development and live support, improve teachers' technology use skills with in-service training, and shorten distance education lesson times.