

## Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması

Özgül Mutluer<sup>a</sup>, Mine Çeliköz<sup>b</sup>

Yükleme: 20.12.2021; Kabul: 27.03.2022; Yayınlanma: 28.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.008

## ÖZET

**Anahtar Kelimeler:**  
Covid-19,  
İlkokul,  
Pandemi  
Sınıf Öğretmeni,  
Uzaktan Eğitim**Keywords:**  
Covid-19,  
Distance Education,  
Primary School,  
Classroom Teacher,  
Pandemic

Çalışmanın amacı, Türkiye’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek, uzaktan eğitimin Türkiye’de nasıl uygulandığını anlamak ve elde edilen bulguların genellenebilir olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma, karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı karma araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile farklı illerde görev yapan 10 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Nitel boyutta elde edilen veriler doğrultusunda, öncelikle ölçek geliştirme çalışmaları yapılarak nicel veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda oluşturulan MEB’in İlkokula Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri Ölçeği ve kişisel bilgi formu Türkiye genelinde toplam 719 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek için betimsel istatistiklerden, öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde ise, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu farkın kaynağını tespit etmek için de Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin %11,68’i salgın dönemi uzaktan eğitim uygulamalarını ilkökul kademesi için uygun bulmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı, öğrenci sayısı, görev yeri ve görev yapılan bölge değişkenlerine göre alt boyutların bir kısmında anlamlı farklılık gözlemlenirken; uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında ise öneriler boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

<sup>a</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
İstanbul, Türkiye  
Orcid: 0000-0002-1990-7900  
ozgulyakiin@gmail.com  
Sorumlu Yazar<sup>b</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
İstanbul, Türkiye,  
Orcid: 0000-0003-1582-331X  
mcelikoz25@gmail.com

## **Classroom Teachers' Opinions on Distance Education during the Pandemic Process: A Mixed Method Research**

### **ABSTRACT**

This study aims to determine the views of classroom teachers about distance education during the pandemic period, to understand how distance education was applied in Turkey, and to determine whether the findings can be generalizable. For this purpose, the study was designed with the exploratory sequential mixed research design. In the qualitative dimension, opinions were obtained from 10 classroom teachers working in different provinces through a semi-structured interview form. In line with the data obtained in the qualitative dimension, initially scale development studies were carried out and a quantitative data collection tool was created. The Teacher Opinions and Suggestions About Distance Education Applications of MEB (Turkish Ministry of Education) for Primary School Scale and the personal information form, were created in the quantitative dimension of the research and applied to a total of 719 classroom teachers throughout Turkey. Descriptive statistics were used to determine teachers' characteristics, opinions, and suggestions; a t-test, one-way analysis of variance was used to determine whether there was a difference between teachers' opinions according to some personal characteristics. The Scheffe test was used to determine the source of the differences. As a result of the research, it is found that %11,68 of all teachers believe that distance education practices are suitable for primary school students. Further, it is observed that there is a significant difference in some sub-dimensions such as experience, class size, place of duty, and the region where they work. But, there was no significant difference in terms of suggestions.

## GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri, insanlar arasındaki ilişkilerden ekonomiye hayatın her alanında önemli değişimlere yol açmıştır. Bu değişim sürecinde eğitim bilimi de önemli bir dönüşüm içine girmiştir (Akpınar ve Aydın, 2007). Söz konusu dönüşüm, teknolojik gelişmelerin eğitim alanında yaygın olarak kullanılır olmasını sağlamış uzaktan öğretim teknolojileri de web ağı sayesinde eğitim sistemi içerisinde kendine yer bulmuştur. Bu dönüşüm eğitim kavramının da yeni bir boyut kazanmasına neden olmuş, teknoloji eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur (Özbay, 2015). Teknolojinin eğitime entegrasyonunun bir yansıması da uzaktan eğitimin modern yöntemlerle yapılandırılmasında görülmüştür.

Uzaktan eğitime ilişkin literatürde çeşitli tanımlar mevcuttur (Boz, 2019; Demiray, 2005; İşman, 2011; Moore ve Kearsly 1996; Uşun, 2006). Moore ve Kearsly (1996) uzaktan eğitimi tanımlarken özel öğretim yöntem, teknik ve uygulamaların yanı sıra elektronik olan ya da olmayan sistemlerin kullanıldığı, çeşitli iletişim yolları ile normal öğretim etkinliklerinin farklı ortamlarda yürütüldüğü bir oluşumdan söz etmektedir. Diğer bir deyişle, uzaktan eğitimle, öğretimin hedefleri değişmezken uygulanan yöntem, teknikle birlikte aslında öğretim ortamı değişmektedir (Ağır, 2007). Uzaktan eğitimin çeşitli avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Avantajları arasında zaman ve mekan sınırı olmadan eğitimin yapılabilmesi, fırsat eşitliği sunması, teknolojik araçlardan yararlanma olanağı sunması, her öğrenene kendi hızında öğrenme olanağı sunması gibi özellikler sayılabilirken (Doğan, 2014; Kaya ve Önder, 2002); sosyal becerileri olumsuz etkilemesi, uygulama gerektiren çalışmaların yapılamaması, bilişim teknolojilerine bağımlılık yaratması, öğrenenleri motive etmenin zorluğu gibi dezavantajları bulunmaktadır (Ağır, 2007; Akça, 2006).

Uzaktan eğitimin bilgi ve iletişim teknolojileri ile yaygın bir öğretim yaklaşımı haline gelmesine karşın aslında çok daha eski bir kavram olduğu bilinmektedir (Kırık, 2014). İlk olarak, 1800'lerin sonunda Winconsin Üniversitesi'nin yıllık kataloğunda bir kavram olarak ele alınan uzaktan eğitim, 1900'lerin ortalarından sonra ancak Almanya ve Fransa'da uygulanır hale gelmiştir (Kaya, 2002). Türkiye'de ise ilk uzaktan eğitim uygulamaları televizyon aracılığıyla ve 1961'de uygulanan mektupla aracılığıyla yapılırken zaman içerisinde bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanım kapasitesi geliştirilmiştir (Zırhlıoğlu, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) teknolojik gelişmelerin eğitime uyarlanması amacıyla uygulamaya geçirdiği Fatih Projesinin (MEB, 2020a) ardından, 2012 yılı itibarıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (Yeğitek) çevrimiçi sosyal eğitim platformu olarak tanıtılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) öğretmen- öğrenci- veli için güvenilir bilgiye erişim imkânı sunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2020b).

Türkiye'de ve tüm dünyada nispeten uzun bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim çalışmalarının en çok yaygınlık kazandığı dönem, pandemi süreci olmuştur (Jowsey, Foster, Cooper-Ioelu ve Jacobs, 2020). Çünkü 2020 yılının ilk aylarından itibaren tüm dünyayı etkisi altına almaya başlayan Covid-19 pandemisi sebebiyle pek çok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş (UNESCO, 2020) ve bu dönemde dünyanın her yerindeki

eğitimcilerin uzaktan eğitime geçiş yapması, tasarımlarını Covid-19 pandemisinin gerektirdiği değişen ihtiyaçlara göre uyarlamaları gerekmiştir (Karakaya, 2021). Öğrenme kaybını önlemek ve eğitimin devamlılığını sağlamak için uzaktan eğitim tek çözüm yolu olmuştur (TEDMEM, 2020). Türkiye dahil pek çok ülke çeşitli önlemlerle eğitim faaliyetlerinin aksamasının önüne geçmeye çalışmıştır (Er ve Ünal, 2020). Türkiye’de alınan önlemler kapsamında 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020c). Uzaktan eğitimin, çok sayıda öğrenenin yaşadığı yerde eğitim hizmeti almasına imkan tanırken öğretim içeriklerinin ve uygulamalarının merkezden sağlanması ve denetlenebilir olması (Yurdakul, 2005), pandemi önlemleri kapsamında öğretime ara verilen süreçte okula alternatif bir yol sunmasını sağlamıştır. Planlanan uzaktan eğitim sürecinde öğretimin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT-EBA TV üzerinden yürütülmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2020d). EBA ve TRT-EBA TV aracılığıyla gerçekleştirilecek uzaktan öğretim hizmetinden, zorunlu eğitim kapsamında olan temel eğitim, orta öğretim ve özel öğretim öğrencilerinin faydalanması sağlanmıştır. 2020 Eylül ayında okula dönüş sürecinde ise ilkokul düzeyinde 1. sınıf öğrencilerine öncelik verilerek, kademeli şekilde hibrit eğitime geçilmiş ancak ülke genelindeki vaka sayılarının yükselmesi ile birlikte yeniden tam zamanlı uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020e). 2019-2020 eğitim öğretim yılının pandemi gölgesinde geçirilmesi nedeniyle uygulanan hibrit eğitimin büyük bir kısmı uzaktan eğitim araçlarıyla sürdürülmüştür. Uzaktan eğitime ilişkin çalışmaların Türkiye’de de her ne kadar erken dönemde başlamış olduğundan söz edilebilse de bu çalışmaların büyük bir kısmı yüksek eğitime yönelik çalışmalardır (Zırhlıoğlu, 2006). Bundan hareketle Türkiye bağlamında ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik uzaktan eğitim deneyiminin bulunduğu söylenemez. Küçük yaş gruplarında ise uzaktan eğitime uyumun hızlı bir şekilde sağlanması pek mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin eğitimlerini üstlenen sınıf öğretmenlerinin de süreçteki rolleri değişmiş ve sorumlulukları önemli ölçüde artmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin Türkiye genelindeki yaygınlık durumu, ülke ölçeğinde sürece ilişkin önemli ipuçları verecektir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, pandemi öncesinde, genel olarak uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırmaların, uzaktan eğitime yönelik öğretim elemanı-öğretmen-öğretmen adaylarının tutum, görüş ve algıları (Ağır, 2007; Antalyalı, 2014; Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019; Boz, 2019; Ergin, 2013; Gök, 2011; Gündüz, 2013; Koloğlu, 2016; Umurhan, 2014;) uzaktan eğitimin farklı yöntemlerle yürütülmesi (Aker, 2002); öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Barış, 2015); uzaktan eğitim uygulamaları (Bayram, 2002; Çukadar ve Çelik, 2003; İçten, 2006) ve uzaktan eğitimin gelişimsel süreçleri (Bozkurt, 2017; Çoban, 2015; Fırat, 2016) konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Pandemi ile birlikte, kitlesel olarak uzaktan eğitime geçişin bir yansıması olarak uzaktan eğitimi konu alan araştırmaların sayısında büyük bir artış gözlemlenmiştir (Jowsey vd., 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Bu çalışmalarda özellikle pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan eğitime ilişkin olarak acil durum uzaktan eğitim gibi kavramlar kullanıldığı görülmektedir (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu tanımın, özellikle planlama, sürdürülebilir olma, sistematik olma açısından klasik uzaktan eğitim anlayışından farklılıklar barındırdığı savunulmaktadır (Hodges, Moore, Lockee,

Trust ve Bond, 2020; Milman, 2020). Ancak pandemi süreci uzaktan eğitim uygulamaları her ne kadar planlamanın eksikliği, sistematiklik ve sürdürülebilirlik açısından farklılıklar arz etse de uygulayıcılara uzaktan eğitimi uygulama deneyimi kazandırmıştır ve uzaktan eğitimin bir uygulanma şeklidir. Mevcut çalışmada, gerçekleştirilen alanyazın taraması bu kavramları da kapsayacak şekilde uzaktan eğitim temel kavramı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ele alan Türkiye kaynaklı, ulaşılan araştırmalarda, nitel araştırma yöntemlerinin daha sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Alkan ve Kurt, 2021; Altıntaş Yüksel, 2021; Arslan ve Demiröz, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Erbil, Demir ve Erbil, 2021; Etopçubaşı, Topçubaşı ve Sezgin, 2020; Ergüç Şahan ve Parlar, 2021; Fidan, 2020; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021; Talayhan ve Gültekin, 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Aynı şekilde, Türkiye’de yapılmış olan daha geniş bir payda olarak uzaktan eğitime ilişkin tüm branşlarda (sınıf öğretmenlerini de kapsayacak şekilde) öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalarda (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş, 2021) ve farklı paydaşların görüşlerini (sınıf öğretmenlerini de kapsayacak şekilde) ele alan çalışmalarda (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Çokyaman ve Ünal, 2021; Kaden, 2020; Koçoğlu ve Tekdal, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020) da nitel araştırma yönteminin sıklıkla benimsendiği görülmektedir. Pandemi dönemini içeren uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik örneklem olarak öğretmenlerin (sınıf öğretmenlerini de kapsayan) seçildiği araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin ise nispeten daha az tercih edildiği görülmektedir (Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan, 2021; Kocayiğit ve Uşun, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarının tam zamanlı olarak temel eğitim ve ortaöğretimde uygulanmaya başlanması sürecin asıl yürütücüsü olan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Sürecin merkezinde bulunan bu uygulayıcıların görüşleri, yaşanan aksaklıkların önemli problemlere yol açmadan önlenmesi ve gelecekte yaygın bir eğitim modeli olarak kullanılması beklenen uzaktan eğitim sürecinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine ilişkin de aydınlatıcı bilgiler sunacaktır. Alanyazında yer alan uzaktan eğitim konulu araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri karma araştırma paradigması ile ele alınarak, nitel boyutta öğretmenlerden alınan görüşlerin nicel boyutta Türkiye çapında genellenebilir olup olmadığı incelenmektedir. 23 Mart 2020 tarihiyle uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim uygulamasının Türkiye tarihinde işlerlik kazanan en geniş çaplı uzaktan eğitim uygulaması olması nedeniyle sürece ilişkin görüşler de bu yaygın uygulamaya yönelik önceki araştırma verileri ile karşılaştırma imkânı sunacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit ederek; bu görüşlerden hareketle sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin uygulanması sonucunda Türkiye’de sürdürülen uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları açık bir şekilde ortaya koymaktır. Mevcut çalışmada keşfedici karma desen kullanılması, araştırmanın nitel ve nicel boyutları bir arada kullanarak sonuca ulaşma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yine Türkiye’deki pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin referans olarak alınması

yurt içindeki uygulamalara hitap etme konusunda önemlidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri genellenebilir midir?

## YÖNTEM

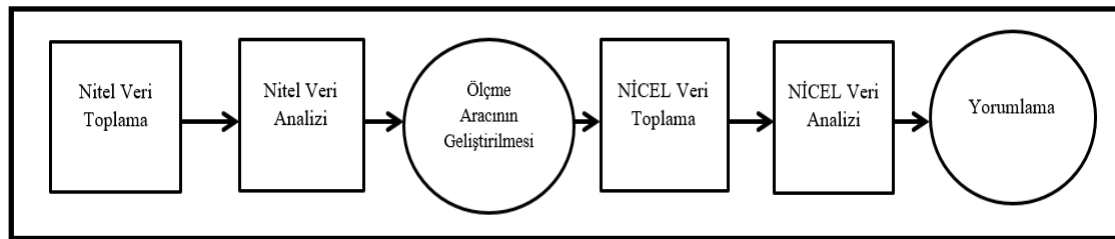
### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden biri olan keşfedici sıralı desene uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmada öncelikle temel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ışığında hazırlanan nicel veri toplama aracıyla bu görüşlerin diğer sınıf öğretmenleri tarafından kabul görüp görmediğinin diğer bir deyişle bulguların genellenebilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla keşfedici sıralı desen tercih edilmiştir. Teddlie ve Tashakkori (2015), karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanılarak anlam derinliği sağlayan bütünlük araştırma yöntemleridir. Yıldırım ve Şimşek (2018) karma yöntem araştırmasının iki işlevi olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan ilki gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede ortaya koymakken ikincisi farklı yöntemlerle toplanan verilerle araştırma sonuçlarının inandırıcılığının güçlendirilmesidir. Karma araştırma yöntemi araştırmanın amacına uygun olarak seçildiğinde iki yöntemin (nitel ve nicel) dezavantajlarını ortadan kaldırırken bu iki yöntemin sahip olduğu avantajlarını birleştirmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015).

Keşfedici sıralı karma desende, nitel yöntemlerle elde edilen veriler, nicel yöntemde kullanılacak ölçme aracının oluşturulmasına kaynaklık ederek elde edilen verilerin genellenebilirliğini belirlemeye imkân tanımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırma sürecinde öncelikle nitel veriler, uzaktan eğitim hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan nicel bir ölçek tasarlamak ve geliştirmek için kullanılacaktır. Nicel ölçme aracının uygulanması sonucunda, nitel bulguların test edilmesi ve genellenebilirliğinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sürecinde nicel ve nitel yöntemlerin kullanımı, "NİTEL → nicel" olarak sembolize edilmektedir. Araştırma süreci Şekil- 1'de şematize edilmiştir.

### Şekil 1.

*Keşfedici Sıralı Desene Uygun Olarak Yapılandırılmış Araştırma Süreci Diyagramı*



## Evren ve Örneklem

### Nitel çalışma grubu

Araştırmanın nitel boyutunda, çalışma grubu, kolay erişilebilirlik ve amaçlı örnekleme yöntemiyle Yalova, İstanbul, Ankara, Eskişehir illerindeki devlet ilkokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim çalışmaları yürüten 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır (Tablo 1). Uzaktan eğitim hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma grubuna farklı il ve farklı sınıf düzeylerinde görev yapan ve en az 5 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenler dahil edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların sınıf düzeyleri değişkeninin de eşit sayıda temsil edilmesine dikkat edilmiştir.

**Tablo 1.**

*Nitel Çalışma Grubundaki Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Mesleki Deneyim
K1	K	3	24	25 yıl
K2	K	2	25	32 yıl
K3	K	2	18	10 yıl
K4	E	1	30	18 yıl
K5	K	3	22	9 yıl
K6	E	4	33	10 yıl
K7	E	4	19	14 yıl
K8	E	1	20	10 yıl
K9	K	4	25	12 yıl
K10	K	3	33	28 yıl

### Nitel boyuta ilişkin örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye genelinde devlete bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2020 yılı verilerine göre Türkiye genelinde devlete bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 275.733'tür. Nicel verinin toplanacağı örneklem büyüklüğü, % 95'lik güven seviyesi ve %5'lik örnekleme hatası dikkate alınarak 384 olarak hesaplanmıştır (Can, 2014). Bundan hareketle, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 719 sınıf öğretmeni örneklem grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Nicel verilerin toplandığı örneklem grubuna ait demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur. Örneklem grubu oluşturulurken tüm coğrafi bölgelerden sınıf öğretmenin araştırılmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir.

**Tablo 2.**

*Nicel Verinin Toplandığı Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Cinsiyet	f	%
Kadın	434	60,36
Erkek	285	39,63

**Tablo 2.***Devam*

<b>Hizmet yılı</b>		
1-5 yıl	94	13,07
6-15 yıl	245	34,07
16-25 yıl	219	30,45
26 yıl ve üstü	161	22,39
<b>Görev yapılan bölge</b>		
Marmara	115	15,99
Ege	67	9,31
İç Anadolu	33	4,58
Akdeniz	60	8,34
Karadeniz	54	7,51
Doğu Anadolu	20	2,78
Güney Doğu Anadolu	58	8,06
<b>Görev yeri</b>		
İl merkezi	197	27,39
İlçe merkezi	144	20,02
Köy	66	9,17
<b>Sınıf mevcudu</b>		
15 kişi ve altı (1)	133	18,49
16-25 kişi (2)	250	3,47
26-35 kişi (3)	260	3,61
36 kişi ve üstü (4)	76	10,57

**Veri Toplama Araçları****Nitel veri toplama aracı**

Nitel boyutta katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde, yalnızca görüşme formundaki sorularla sınırlı kalınmayarak, görüşmenin seyrine göre farklı sayıda ve içerikte soruya yer verilmiştir. Görüşmeler, bir çevrimiçi iletişim programı üzerinden görüntülü olarak yapılmış ve görüşme sırasında ses kayıt cihazı ile konuşmalar kayıt altına alınırken aynı zamanda araştırma notları tutulmuştur. Görüşme süreleri, her katılımcı için değişmekle birlikte yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmacılardan biri tarafından ilgili literatür taranarak bir form oluşturulmuş, sonrasında eğitim bilimleri alanında ve karma araştırma konusunda uzman olan diğer araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler sonrasında form yeniden düzenlenmiştir. Ardından çalışma grubuna dahil edilmeyen 2 öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, 4 soru ve bunlara bağlı sondaj sorularından oluşan veri toplama aracı elde edilmiştir.

**Nicel veri toplama aracı**

Araştırmanın nicel verilerini toplamada, araştırmacılar tarafından hazırlanan "MEB'in İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri" ölçeği ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı, (1)



Öğretmen, (2) Öğrenci, (3) Veli, (4) Plan, (5) Ortam, (6) Katılım, (7) Yöntem (8) Ölçme değerlendirme ve (9) Öneriler olmak üzere 9 alt ölçekten ve 28'i olumsuz, 18'si olumlu olmak üzere toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu ise cinsiyeti, hizmet yılı, okuttuğu sınıf düzeyi, velilerle görüşme sıklığı, öğrenci sayısını içeren 14 sorudan oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk etapta araştırmanın nitel veri analizi doğrultusunda ulaşılan temalardan hareket ederek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında katılımcıların belirttikleri ortak görüşlere, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan tipik durumlara, katılımcıların ısrarla vurguladıkları görüşlere ve dikkat çeken ifadelere yer vermeye dikkat edilmiştir. Madde havuzu oluşturulduktan sonra ölçek maddelerinin nitel bulgular açısından kapsamı ve tutarlılığı iki uzman tarafından incelenmiştir. Ayrıca 2 sınıf öğretmenine ölçek uygulanarak görünüş geçerliliği açısından görüşleri alınmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu nihai olarak 64 maddeden oluşan ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

### İşlem Basamakları

Nicel verilerin analizi sürecinde öncelikle ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla belirtke tablosu oluşturularak, her boyuta ilişkin yazılan maddeler gözden geçirilmiştir. Pilot uygulama ile Türkiye genelindeki 300 öğretmene uygulanan 64 maddelik taslak formdan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu ve örneklemin evreni temsil yeterliliğinin bulunup bulunmadığını belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin=,903) ve Bartlett Sphericity testi ( $X^2 = 6155,47$ ,  $sd=1275$ ,  $p=,000$ ) yapılmıştır. Elde edilen KMO katsayısı örneklem büyüklüğünün "çok iyi" olduğunu, Bartlett Sphericity testi sonucu ise 0,05 anlamlılık derecesinden daha küçük bir p değeri bulunması nedeniyle ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığını ve değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu değerler, araştırma verilerinin açılımlayıcı faktör analizine (AFA) uygunluğunu kanıtlamaktadır (Bryman ve Cramer, 2001; Field, 2005).

Yapılan faktör analiz sonucuna göre ölçeğin öneriler boyutu hariç tutulduğunda 39 maddeden oluşan ölçeğin 8 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı %61,55'dir ve faktör yük değerleri ,21 ile ,73 arasında değişmektedir. Ölçekte ,30'un altında yük değerine sahip beş madde bulunmaktadır. Bu maddeler uzman görüşü doğrultusunda ölçekten çıkarılması uygun görülmediğinden ölçek kapsamında kalmıştır. Ayrıca ölçek boyutları arasında yer alan "Öneriler" boyutu ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir değer sağlamadığı için diğer boyutlardan bağımsız olarak analiz edilmiştir. Bu boyuta ilişkin yapılan faktör analiz sonucunda ise, 7 maddeden oluşan bu boyutun toplam varyansı açıklama oranının %46,48 ve faktör yük değerlerinin 0.35 ve 0.52 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması doğrultusunda Cronbach Alpha ve testi yarılama yöntemi kullanılarak ölçekte yer alan maddelerin tutarlılığı incelenmiştir. Ölçeğin tümü için testi yarılama yöntemiyle hesaplanan Spearman Brown güvenirliliği ,91 bulunurken, Cronbach Alpha güvenirliliği ,93 bulunmuştur. Öneriler boyutu için ise Cronbach Alpha güvenirliliği

,81, Spearman Brown güvenilirliği ,72 olarak bulunmuştur. Tablo 3a ve 3b' de ölçeğe yönelik faktör analizi sonuçları ile genel ve alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmektedir.

**Tablo 3a.**

*Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	Cronbach Alpha Güvenirliğı
1. Öğretmen	Öğretmen4	,443	40,81	,71
	Öğretmen5	,447		
	Öğretmen7	,267		
	Öğretmen8	,510		
	Öğretmen9	,419		
	Öğretmen10	,363		
2. Öğrenci	Öğrenci1	,484	51,92	,62
	Öğrenci2	,429		
	Öğrenci4	,704		
	Öğrenci5	,683		
	Öğrenci7	,534		
	Öğrenci8	,468		
3. Veli	Veli1	,237	49,22	,78
	Veli2	,519		
	Veli3	,586		
	Veli4	,596		
	Veli5	,477		
	Veli6	,538		
4. Plan	Plan1	,583	50,68	,51
	Plan2	,486		
	Plan3	,452		
5. Ortam	Ortam9	,435	50,63	,84
	Ortam1	,383		
	Ortam2	,589		
	Ortam7	,639		
	Ortam8	,428		
	Ortam3	,721		
6. Katılım	Katılım1	,645	58,05	,74
	Katılım2	,734		
	Katılım6	,259		
	Katılım3	,684		
7. Yöntem	Yöntemt1	,729	72,93	,63
	Yöntemt3	,729		
8. Ölçme değerlendirme	Ölçme1	,212	41,69	,52
	Ölçme2	,624		
	Ölçme3	,612		
	Ölçme4	,219		
Toplam (8 Boyut)			61,55	,93

**Tablo 3b.***Öneriler Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	Cronbach Alpha Güvenirliğı
Öneri	Öneri1	,445	46,48	,81
	Öneri2	,489		
	Öneri3	,350		
	Öneri4	,486		
	Öneri7	,507		
	Öneri8	,454		
	Öneri9	,522		

Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranları açısından yapılan analiz sonuçlarında ise birinci faktörün toplam varyansın %14,842'sini açıkladığı görülmüştür. Devamında ikinci faktörün toplam varyansa %11,04, üçüncü faktörün %7,31, dördüncü faktörün %6,79, beşinci faktörün %6,76, altıncı faktörün %6,53, yedinci faktörün %4,64 ve sekizinci faktörün %4,0 katkı getirerek açıklanan toplam varyansı %61,56'a çıkardığı görülmektedir. Tablo 4'te ölçeğin toplam varyansı açıklama oranları verilmektedir.

**Tablo 4.***Ölçeğin Toplam Varyansı Açıklama Oranları*

Boyutlar	Açıklanan Varyansa Katkısı	Açıklanan Toplam Varyans
1	14,482	14,482
2	11,038	25,520
3	7,313	32,833
4	6,789	39,622
5	6,755	46,377
6	6,535	52,912
7	4,636	57,548
8	4,006	61,554

Sonuç olarak "MEB'in İlkokul 1. Kademeye Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri Ölçeği"ne ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiği için, ölçeğin bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanımına karar verilmiştir. Öneriler boyutu dâhil edilmeksizin hesaplanan ölçek toplam puanının yüksek olması İlkokul 1. Kademedeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğunu, düşük olması da olumsuz olduğunu göstermektedir. 5'li Likert şeklinde tipinde oluşturulan ölçek maddelerinin puanlaması "Kesinlikle Katılmıyorum" dan "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğine doğru 1'den 5'e kadar puanlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

#### Nitel verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması öncesinde MEB'in ilgili birimlerinden gerekli araştırma izni alınmıştır. Verilerin toplanma süreci 2020 güz dönemi Kasım ve Aralık aylarını

kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Araştırma sürecinde kaydedilen görüşmeler transkript edilerek, alan notları ile birleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından transkriptler tekrar okunarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde sorulara verilen yanıt sıralamasına değil yanıtlar arasındaki nedensel ilişkiye dikkat edilmiştir. Kodlanan veriler, neden sonuç ilişkisi göz önüne alınarak kategorize edilmiş ve elde edilen kategoriler birbiriyle ilişkilendirilerek araştırmanın amacı doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi sonucunda belirlenen temalar, nicel verilerin toplanması için oluşturulan ölçeğin alt boyutlarını oluştururken; elde edilen kodlar madde havuzu oluşturma sürecinde kullanılmıştır.

### Nicel verilerin toplanması ve analizi

Hazırlanan ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması için öncelikle etik kurul izni alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçek, Google Formlar aracılığıyla Türkiye genelinde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Örnekleme ulaşma sürecinde, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden destek alınmıştır. Katılımcılar, gönüllülük esasına uygun olarak veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Nicel verileri toplama süreci, 2020-2021 bahar dönemini kapsamaktadır. Bu süreç, 2021 yılı Ocak ve Mayıs ayları arasında yaklaşık 5 aylık zaman dilimi içerisinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde ilk olarak verilerin dağılımı ve homojenliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için toplam öğretmen görüşleri değişkeninin Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) ve Kolmogorov-Smirnov değerine bakılmıştır. Skewness katsayısı, -0,49, kurtosis katsayısı -1,72 ve Kolmogorov-Smirnov ise ,18 bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerlerin, +2,58 ile -2,58 arasında olması (Mayers, 2013) ve Kolmogorov-Smirnov değerinin de  $p>0,05$  olması (Can, 2014) nedeniyle verilerin dağılımının normal ve homojen olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek için betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmadan (ss), öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde ise, t testi, tek yönlü varyans analizi ve farkın kaynağını belirlemek için de Scheffe testinden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

### Etik

Araştırma sürecinde, veri toplama aşamasına geçilmeden önce ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde, katılımcılar bilgilendirilmiş ve aydınlatılmış onayları alınarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Nicel verilerin toplanması amacıyla ölçek başlangıcında yer alan ifade ve açıklamalarla katılımcıların araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış, onayları alınmıştır. Katılımcıların kimliğine ve görev yerlerine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmeyerek, katılımcılara ilişkin özel bilgiler gizli tutulmuştur.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21.03.2021 tarihinde 2021/01 toplantı no ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular iki ayrı başlıkta ele alınmıştır. Öncelikle nitel verilere ilişkin bulgulara, sonrasında, nicel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin içerik analizi ile yorumlanması sonucunda 9 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; “öğretmen”, “öğrenci”, “veli”, “plan”, “ortam”, “katılım”, “yöntem”, “ölçme-değerlendirme” ve “öneriler” dir. Bu ana temalar doğrultusunda ulaşılan kodlar nicel veri toplama aracının oluşturulmasında birer veri olarak kullanılmıştır.

Öğretmen teması içerisinde ulaşılan kodlar, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler üzerinde birtakım fiziksel ve psikolojik etkileri olduğunu göstermektedir. Buna ilişkin olarak K2 şu ifadeleri kullanmıştır: “...kesinlikle bir sınıf ortamını tutmuyor. Ayrıca benim için gerçekten çok yorucu oluyor. Ben sıfırtayken hiç bu kadar yorulduğumu hatırlamıyorum...”.

Öğrenci teması içerisinde ulaşılan kodlar, bazı öğrencilerin bu süreçten keyif aldığını, bireysel öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve verimli bir öğrenme süreci geçirdiğini; bazı öğrencilerin ise duygusal yoksunluk ve isteksizlik gibi sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki olumsuz yansımalarına örnek olarak K1 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Başta hepsi çok heyecanlanıyordu görüntülü konuşurken. Sonra sıkıldılar onlar da. Bıktılar onlar da bu süreçten ...”.

Veli teması içerisinde de uzaktan eğitimin veliler üzerinde birtakım avantaj ve dezavantajları olduğunu gösteren kodlara ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre, veliler uzaktan eğitim sürecinde, çocuklarına vakit ayırma, öğretim aktivitelerine dâhil olma fırsatı bulabilirken, teknolojik araçları kullanma konusunda da bazı sorunlar yaşamıştır. Aynı zamanda, katılımcılar velilerin bu süreçte ilgisiz olabildiğini, uzaktan eğitim uygulamalarını faydasız bulabildiklerini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak K5 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Çocuk tek başına oturup ben biraz ders çalışıyorum, öğretmenime mesaj göndereyim demiyor. Yeterli bilince sahip değil birçoğu. İlgili velilerin çocukları daha çok dönüş yapıyor. İlgisiz ya da eğitim düzeyi düşük, teknolojiyle arası olmayan velilerimden ise geri dönüş olmuyor...”

Plan teması altında ulaşılan kodlar, sınıf öğretmenlerinin planlama sürecinde öğretimi aksatmamak amacıyla hızlı bir dönüşüm ve adaptasyon içine girdiklerini göstermektedir. Bununla ilgili olarak, K8, “...Normal eğitimdeki aylık ve yıllık planlarımdan yararlandım ...” ifadelerini kullanırken; K1 ise “...EBA TV ders konularını ben de izliyorum ve aynı konuyla ilgili ödev veriyorum ...” şeklinde konuşmuştur.

Ortam teması içerisinde ise, çevrimiçi ortamların öğretim süreci üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren kodlara ulaşılmıştır. Katılımcılar, donanım ve bağlantı sorununun yanı sıra uzaktan eğitimin bir getirisi olarak sosyal etkileşim eksikliğinin yaşandığına dikkat çekmektedir. Örnek olarak, K4 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Bir kere öğretmenlik demek özellikle ilkokulda sevgi demek, sıcaklık demek birebir iletişim demek. Burada o heyecandan yoksun kalıyoruz...”.

Katılım teması içerisinde ulaşılan kodlar, öğrenci katılımına ilişkin olarak da uzaktan eğitim sürecinde bazı sorunlar yaşandığını göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin düzenli olarak uzaktan eğitim etkinliklerine katılmadıklarını, katılım sağlayan

öğrencilerin ise derslerde aktif olmadığını belirtmektedir. Örneğin, K7 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Uzaktan eğitim amacıyla yapılan canlı derslerin öğretmen merkezli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci pasif ve dinleyici konumunda oluyor. Sadece soru sormak istediği zaman aktif oluyor. ...”

Yöntem teması içerisinde ise, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde çeşitli çevrimiçi araç ve uygulamalardan yararlandıklarını ancak bunları yeterli görmediklerini gösteren kodlara ulaşılmıştır. Ölçme- değerlendirme teması içerisinde ulaşılan kodlar da aynı şekilde, uzaktan eğitimde kullanılan araçlarla yeterli ölçme gerçekleştiremediğini göstermektedir. Örnek olarak, K2 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Ama mesela dördüncü sınıflar için online test olarak yapılabilir. Online testin de birçok dezavantajı olacağını düşünüyorum. Anne-babasının cevapları söyleyip söylemediğini bilemezsin. Doğru ölçüp ölçmediğini anlayamazsın...”.

Öneriler teması içerisinde ulaşılan kodlar, maddi destek sağlama, alt yapı ve iletişimi güçlendirme, içerik zenginleştirme, veli eğitimi ve basılı materyal sağlamaya ilişkin önerilerin ileri sürüldüğünü göstermektedir. Örneğin, K2 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Bence evde internet bağlantısı veya bilgisayarı olmayan çocuklara bu imkanlar sağlansa herkes için daha adaletli olabilirdi.”

### Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda, ölçek puanları betimsel analizlerine yer verildikten sonra değişkenlere göre bulgular ve korelasyon bulgularına yer verilmiştir. Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesine yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin betimsel istatistik sonuçları görülmektedir.

**Tablo 5.**

*İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Öge	Sıra	Madde	N	$\bar{X}$	ss
Öğretmen	4	Öğretme motivasyonum yüz yüze eğitime göre daha düşük oluyor	719	2,97	1,47
	5	Zihinsel açıdan çok yoruluyorum	719	1,93	1,19
	7	Derslerimden çok keyif alıyorum	719	3,56	1,15
	8	Yüz yüze eğitimdeki gibi duygusal etkileşim olmadığı için kendimi kötü hissediyorum	719	2,50	1,29
	9	Öğrenci ve velilerimle iletişim sorunu yaşıyorum	719	3,18	1,32
	10	Bilgisayar ekranına sürekli bakmak göz sağlığımı bozuyor	719	1,75	1,05
Toplam			719	2,65	0,79
Öğrenci	1	Uzaktan eğitim sürecinde verim alamıyorum	719	2,78	0,77
	2	Bu süreci tatil gibi algılıyorlar	719	2,86	1,33
	4	İlgili ve meraklılar	719	3,59	1,08
	5	Derslerden keyif alıyorlar	719	3,72	1,01
	7	Etkinliklere katılmakta isteksizler	719	3,21	1,27
	8	Bireysel öğrenme becerilerini geliştirdiler	719	3,53	1,09
	9	Fiziksel temas olmadığı için duygusal yoksunluk yaşıyorlar	719	2,04	1,14
Toplam			719	3,10	0,62

Tablo 5.

Devam

Öge	Sıra	Madde	N	$\bar{X}$	ss
Veli	1	Uzaktan eğitim araçlarını kullanmakta zorluk çekiyorlar	719	2,63	1,30
	2	Verilen eğitimden genel olarak memnun kalıyorlar	719	3,93	1,03
	3	İlgisizler	719	3,42	1,25
	4	Kendilerinden beklenen desteği çocuklarına verebiliyorlar	719	3,52	1,18
	5	Çocuklarına daha çok vakit ayırıyorlar	719	3,49	1,22
	6	Eğitimi faydasız buluyorlar	719	3,71	1,27
Toplam			719	3,45	0,84
Plan	1	Planlarımı sorunsuz uygulayabiliyorum	719	3,72	1,10
	2	Derslerimi EBA TV ile paralel olarak yürütüyorum	719	3,51	1,26
	3	Üst düzey kazanımlara ulaşamıyorum	719	2,67	1,28
Toplam			719	3,30	0,86
Ortam	1	Öğrencilerim derse katılmak için gerekli donanımı (bilgisayar, internet vb.) temin edemiyor	719	2,68	1,29
	2	Öğrencilerim sık sık erişim sorunu yaşıyor	719	2,49	1,20
	3	Erişim sorunu yaşıyorum	719	3,00	1,33
	4	Öğrencilerle etkileşim kurmakta zorlanıyorum	719	3,08	1,38
	7	Öğrencilerin dikkatini toplamakta zorluk çekiyorum	719	2,83	1,31
	8	Derslerimde sinerji oluşturamıyorum	719	3,13	1,34
9	Öğrencilerim derslerde yeterince sosyal etkileşim kuramıyor	719	2,23	1,25	
Toplam			719	2,78	0,92
Katılım	1	Öğrencilerim etkinlikleri düzenli olarak takip etmiyor	719	2,94	1,26
	2	Düşük düzeyde katılım gösteriyorlar	719	2,95	1,41
	3	Öğrenci katılımını sağlamakta zorlanıyorum	719	2,80	1,36
	6	Öğrencilerimin derste aktif olması için süre yeterli olmuyor	719	2,73	1,37
Toplam			719	2,86	1,02
Yöntem	1	Kullanmak istediğim etkili yöntem ve teknikleri kullanamıyorum	719	2,57	1,22
	3	Derste tartışma yapılması mümkün olmuyor	719	2,45	1,28
Toplam			719	2,51	1,06
Ölçme-Değerlendirme	1	Ödevlerini yapamayan öğrencilerle birebir görüşme yapabiliyorum	719	3,71	1,14
	2	Ödevleri kontrol etmekte zorlanıyorum	719	2,59	1,39
	3	Güvenilir bir ölçme ve değerlendirme yapamıyorum	719	2,46	1,24
	4	Öğrencilerim yüz yüze eğitim sürecindeki öğrenmelerini unutmadılar	719	3,87	1,13
Toplam			719	3,16	0,79
Öneriler	1	Gerekli donanıma sahip olmayan öğrencilere maddi destek sağlanmalıdır.	719	4,73	0,67
	2	Uzaktan eğitimin tüm öğrenciler için eş zamanlı yürütülebilmesi için alt yapı güçlendirilmelidir.	719	4,69	0,75
	3	EBA uygulamasında yer alan içerik zenginleştirilmelidir.	719	4,66	0,71
	4	Öğrencilerin ilgisini çekecek eğlenceli etkinlikler yapılmalıdır.	719	4,75	0,60
	7	Velilere uzaktan eğitime ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır.	719	4,61	0,75
	8	Öğretmen ve velilerin sürekli iletişim halinde olmaları sağlanmalıdır.	719	4,52	0,79
	9	Öğrenciler için basılı materyaller sağlanmalıdır.	719	4,63	0,73
Toplam			719	4,65	0,49

Tablo 5'te yer alan betimsel istatistik verileri, sınıf öğretmenlerinin ilkökul

kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlere katılım düzeylerini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, öğretmen ( $\bar{X}=2,65$ ), öğrenci ( $\bar{X}=3,10$ ), plan ( $\bar{X}=3,30$ ), ortam ( $\bar{X}=2,78$ ), katılım ( $\bar{X}=2,86$ ), ölçme-değerlendirme ( $\bar{X}=3,16$ ) boyutlarında ileri sürülen görüşlere orta düzeyde katılım gösterdikleri; veli ( $\bar{X}=3,45$ ) boyutunda ileri sürülen görüşlere yüksek katılım gösterdikleri; öneriler ( $\bar{X}=4,65$ ) boyutuna ilişkin olarak ise çok yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Yöntem ( $\bar{X}=2,51$ ), boyutuna ilişkin olarak da sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimde, derslerden hem öğrencilerin ( $\bar{X}=3,72$ ) hem de öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,56$ ) keyif aldığına ilişkin görüşlere yüksek katılım sağlandığı görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin öneriler konusunda yüksek oranda fikir birliği içerisinde. Tablo 6'da, Türkiye genelindeki farklı coğrafi bölgeler bazında ilkökul kademesi uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki karşılaştırma verilerini içeren tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Coğrafi Bölgelere Göre İlkokul Kademesindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Bölge	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlam
Öğretmen	Marmara	115	2,49	,72	2,19	,043*	GDA-M, GDA-E, GDA-K, DA-E, İA-E
	Ege	67	2,59	,68			
	İç Anadolu	33	2,33	,70			
	Akdeniz	60	2,34	,78			
	Karadeniz	54	2,47	,61			
	Doğu Anadolu	20	2,33	,86			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,20	,62			
Öğrenci	Marmara	115	3,08	,60	2,89	,009*	GDA-E, GDA-M, GDA-K, GDA-DA, GDA-A, E-İA, E-A
	Ege	67	3,27	,56			
	İç Anadolu	33	3,03	,45			
	Akdeniz	60	3,05	,68			
	Karadeniz	54	3,19	,54			
	Doğu Anadolu	20	3,10	,57			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,85	,69			
Veli	Marmara	115	3,44	,75	3,47	,002*	GDA-M, DA-M, GDA-E, GDA-İA, K-A, GDA-A, K-DA, GDA-K, GDA-DA
	Ege	67	3,51	,78			
	İç Anadolu	33	3,48	,81			
	Akdeniz	60	3,33	,77			
	Karadeniz	54	3,64	,74			
	Doğu Anadolu	20	3,42	,71			
	Güney Doğu Anadolu	58	3,03	,93			
Plan	Marmara	115	3,22	,76	2,67	,015*	GDA-K, GDA-A, GDA-E, GDA-M, DA-E, İA-E, E-M
	Ege	67	3,48	,83			
	İç Anadolu	33	3,10	,77			
	Akdeniz	60	3,28	,81			
	Karadeniz	54	3,27	,81			
	Doğu Anadolu	20	3,07	,62			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,94	,92			



Tablo 6.

Devam

Boyut	Bölge	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Ortam	Marmara	115	2,85	,81	7,16	,000*	M-GDA, E-GDA, İA-GDA, A-GDA, K-GDA, E-İA, E-A, E-K, İA-M, M-A, DA-M, E-DA, DA-İA, DA- A, DA-K, DA- GDA
	Ege	67	2,93	,92			
	İç Anadolu	33	2,54	,84			
	Akdeniz	60	2,56	,83			
	Karadeniz	54	2,64	,89			
	Doğu Anadolu	20	1,92	,76			
Katılım	Güney Doğu Anadolu	58	2,21	1,00	6,65	,000*	DA-GDA, DA-K, DA-A, DA-İA, DA-E, DA-M, GDA- K, GDA-A, GDA-İA, GDA-E, GDA-M, İA-M
	Marmara	115	2,82	1,02			
	Ege	67	3,04	,94			
	İç Anadolu	33	2,49	1,04			
	Akdeniz	60	2,68	,92			
	Karadeniz	54	2,71	1,08			
Yöntem	Doğu Anadolu	20	1,86	,61	2,93	,008*	GDA-M, GDA-E, GDA-İA, GDA-A, DA-A, DA-E, DA-M, İA-E
	Güney Doğu Anadolu	58	2,21	,97			
	Marmara	115	2,55	1,04			
	Ege	67	2,58	1,05			
	İç Anadolu	33	2,33	1,04			
	Akdeniz	60	2,52	1,08			
Ölçme-değerlendirme	Karadeniz	54	2,25	,90	2,17	,046*	GDA-K, GDA-M, GDA-E, DA-E, DA-M, A-E
	Doğu Anadolu	20	2,10	,94			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,01	,84			
	Marmara	115	3,17	,69			
	Ege	67	3,25	,77			
	İç Anadolu	33	3,04	,65			
Genel Toplam	Akdeniz	60	2,99	,86	5,35	,000*	GDA-K, GDA-A, GDA-İA, GDA-E, GDA-M, DA-K, DA-A, DA-E, DA-M, İA-E
	Karadeniz	54	3,16	,77			
	Doğu Anadolu	20	2,89	,91			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,85	,79			
	Marmara	115	3,53	,61			
	Ege	67	3,66	,62			
Öneriler	İç Anadolu	33	3,37	,51	,33	,920	-
	Akdeniz	60	3,42	,66			
	Karadeniz	54	3,50	,55			
	Doğu Anadolu	20	3,18	,49			
	Güney Doğu Anadolu	58	3,12	,65			
	Marmara	115	4,65	,54			
Ege	67	4,60	,47				
İç Anadolu	33	4,62	,62				
Akdeniz	60	4,63	,44				
Karadeniz	54	4,68	,46				
Doğu Anadolu	20	4,74	,36				
Güney Doğu Anadolu	58	4,68	,42				

 $p < ,05$ 

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim kademesine yönelik uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin öneriler boyutunda coğrafi bölgelere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğretmen boyutunda ( $F=2,19$ ;  $p < ,05$ ), öğrenci boyutunda ( $F=2,89$ ;  $p < ,05$ ), veli boyutunda ( $F=3,47$ ;  $p < ,05$ ), plan boyutunda ( $F=2,67$ ;  $p < ,05$ ), ortam boyutunda ( $F=7,16$ ;  $p < ,05$ ), katılım boyutunda ( $F=6,65$ ;  $p < ,05$ ), yöntem boyutunda ( $F=2,93$ ;  $p < ,05$ ), ölçme-değerlendirme boyutunda ( $F=2,17$ ;  $p < ,05$ ) ve toplam ölçek boyutunda ( $F=5,35$ ;  $p < ,05$ )

,05) coğrafi bölge değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Hizmet Yılına Göre İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Öğretmen	1-5 yıl (1)	94	2,48	,76	13,44	,000	1-4
	6-15 yıl (2)	245	2,46	,73			2-3
	16-25 yıl (3)	219	2,73	,76			2-4
	26 yıl ve üstü (4)	161	2,91	,85			
Öğrenci	1-5 yıl	94	2,85	,64	7,67	,000	1-2
	6-15 yıl	245	3,08	,58			1-3
	16-25 yıl	219	3,19	,63			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,16	,61			
Veli	1-5 yıl	94	3,16	,87	15,12	,000	1-3
	6-15 yıl	245	3,27	,89			1-4
	16-25 yıl	219	3,61	,76			2-3
	26 yıl ve üstü	161	3,69	,75			2-4
Plan	1-5 yıl	94	2,82	,82	22,12	,000	1-2
	6-15 yıl	245	3,15	,87			1-3
	16-25 yıl	219	3,54	,78			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,48	,81			2-3
Ortam	1-5 yıl	94	2,24	,88	27,23	,000	1-2
	6-15 yıl	245	2,58	,83			1-3
	16-25 yıl	219	3,01	,93			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,08	,87			2-3
Katılım	1-5 yıl	94	2,32	,97	17,11	,000	1-2
	6-15 yıl	245	2,73	,98			1-3
	16-25 yıl	219	3,07	1,02			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,08	,95			2-3
Yöntem	1-5 yıl (1)	94	2,14	,99	9,60	,000	1-2
	6-15 yıl (2)	245	2,38	1,00			1-3
	16-25 yıl (3)	219	2,63	1,09			1-4
	26 yıl ve üstü (4)	161	2,76	1,05			2-4
Ölçme-değerlendirme	1-5 yıl	94	2,97	,81	8,00	,000	1-3
	6-15 yıl	245	3,03	,78			1-4
	16-25 yıl	219	3,33	,82			2-3
	26 yıl ve üstü	161	3,23	,71			
Genel Toplam	1-5 yıl	94	3,21	,63	23,12	,000	1-3
	6-15 yıl	245	3,42	,62			1-4
	16-25 yıl	219	3,72	,67			2-3
	26 yıl ve üstü	161	3,75	,62			2-4
Öneriler	1-5 yıl	94	4,70	,43	1,60	,187	-
	6-15 yıl	245	4,66	,49			
	16-25 yıl	219	4,68	,42			
	26 yıl ve üstü	161	4,58	,59			

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ileri sürdükleri öneriler boyutunda, hizmet yılına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen boyutunda ( $F=13,44$ ;  $p< ,05$ ), öğrenci boyutunda ( $F=7,67$ ;  $p< ,05$ ), veli boyutunda ( $F=15,12$ ;  $p< ,05$ ), plan boyutunda ( $F=22,12$ ;  $p< ,05$ ), ortam boyutunda ( $F=27,23$ ;  $p< ,05$ ), katılım boyutunda ( $F=17,11$ ;  $p< ,05$ ), yöntem boyutunda ( $F=9,60$ ;  $p< ,05$ ), ölçme-değerlendirme boyutunda ( $F=8,00$ ;  $p< ,05$ ) ve toplam ölçek boyutunda ( $F=23,12$ ;  $p< ,05$ ) görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Bütün alt boyutlarda en düşük ortalamaya mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Görev yerine Göre İlkokul Kademesindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Öğretmen	İl merkezi	197	2,44	,69	,82	,443	-
	İlçe merkezi	144	2,44	,73			
	Köy	66	2,32	,72			
Öğrenci	İl merkezi	197	3,07	,59	2,50	,083	-
	İlçe merkezi	144	3,16	,63			
	Köy	66	2,96	,61			
Veli	İl merkezi	197	3,42	,73	2,09	,125	-
	İlçe merkezi	144	3,47	,82			
	Köy	66	3,23	,93			
Plan	İl merkezi	197	3,26	,76	6,65	,001	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	3,31	,88			
	Köy	66	2,89	,75			
Ortam	İl merkezi	197	2,73	,90	12,11	,000	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	2,72	,90			
	Köy	66	2,14	,82			
Katılım	İl merkezi	197	2,70	1,00	4,20	,016	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	2,76	1,02			
	Köy	66	2,34	1,02			
Yöntem	İl merkezi	197	2,44	1,00	3,94	,020	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	2,47	,97			
	Köy	66	2,08	1,09			
Ölçme- değerlendirme	İl merkezi	197	3,08	,75	3,92	,021	İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	3,19	,81			
	Köy	66	2,88	,71			
Genel Toplam	İl merkezi	197	3,47	,60	6,83	,001	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	3,53	,63			
	Köy	66	3,19	,62			
Öneriler	İl merkezi	197	4,61	,55	1,57	,209	-
	İlçe merkezi	144	4,67	,44			
	Köy	66	4,72	,34			

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin öğretmen, öğrenci, veli ve öneriler boyutunda, görev yeri değişkenine göre de anlamlı bir fark saptanmamıştır. İl ve ilçe merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime

ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında toplam ölçek boyutunda ( $F=6,83$ ;  $p<,05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda, plan ( $F=6,65$ ;  $p<,05$ ), ortam ( $F=12,11$ ;  $p<,05$ ), katılım ( $F=4,20$ ;  $p<,05$ ), yöntem ( $F=3,94$ ;  $p<,05$ ) ve ölçme-değerlendirme ( $F=3,92$ ;  $p<,05$ ) boyutlarında da görev yeri değişkenine göre görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 9’da öğrenci sayısına göre ilkökul kademesine yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüş ve önerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğrenci Sayısına Göre İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Öğrenci sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Öğretmen	15 kişi ve altı (1)	133	2,58	,77	1,10	,347	-
	16-25 kişi (2)	250	2,61	,79			
	26-35 kişi (3)	260	2,71	,80			
	36 kişi ve üstü (4)	76	2,67	,82			
Öğrenci	15 kişi ve altı (1)	133	2,98	,59	2,59	,052	-
	16-25 kişi (2)	250	3,11	,60			
	26-35 kişi (3)	260	3,13	,63			
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,21	,66			
Veli	15 kişi ve altı (1)	133	3,25	,78	4,16	,006	1-3
	16-25 kişi (2)	250	3,44	,83			
	26-35 kişi (3)	260	3,53	,85			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,60	,89			
Plan	15 kişi ve altı (1)	133	2,98	,85	9,73	,000	1-2
	16-25 kişi (2)	250	3,28	,85			
	26-35 kişi (3)	260	3,46	,80			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,39	,94			
Ortam	15 kişi ve altı (1)	133	2,54	,90	6,19	,000	1-3
	16-25 kişi (2)	250	2,74	,88			
	26-35 kişi (3)	260	2,85	,91			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,06	1,02			
Katılım	15 kişi ve altı (1)	133	2,61	1,01	4,67	,003	1-4
	16-25 kişi (2)	250	2,87	1,02			
	26-35 kişi (3)	260	2,89	,97			
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,13	1,07			
Yöntem	15 kişi ve altı (1)	133	2,39	1,05	1,85	,137	-
	16-25 kişi (2)	250	2,47	1,02			
	26-35 kişi (3)	260	2,55	1,06			
	36 kişi ve üstü (4)	76	2,72	1,16			
Ölçme-değerlendirme	15 kişi ve altı (1)	133	3,08	,79	1,94	,122	-
	16-25 kişi (2)	250	3,12	,82			
	26-35 kişi (3)	260	3,25	,77			
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,09	,76			
Genel Toplam	15 kişi ve altı (1)	133	3,38	,63	5,29	,001	1-3
	16-25 kişi (2)	250	3,54	,65			
	26-35 kişi (3)	260	3,63	,66			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,68	,73			
Öneriler	15 kişi ve altı (1)	133	4,62	,60	1,01	,386	-
	16-25 kişi (2)	250	4,66	,48			
	26-35 kişi (3)	260	4,68	,41			
	36 kişi ve üstü (4)	76	4,59	,53			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında, öğretmen, öğrenci, yöntem ve ölçme- değerlendirme boyutlarında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark yoktur. Öneriler boyutunda da öğrenci sayısına göre görüşler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, veli ( $F=4,16$ ;  $p< ,05$ ), plan ( $F=9,73$ ;  $p< ,05$ ), ortam ( $F=6,19$ ;  $p< ,05$ ), katılım ( $F=4,67$ ;  $p< ,05$ ) ve toplam ölçek ( $F=5,29$ ;  $p< ,05$ ) boyutlarında öğrenci sayısı değişkenine göre görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bütün alt boyutlarda en düşük ortalamaya sınıf mevcudu 15 kişi ve altı olan sınıf öğretmenleri sahiptir. Tablo 10’da cinsiyet değişkenine göre ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t- testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Cinsiyetlerine Göre İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen	Kadın	434	2,71	,78	2,55	,011
	Erkek	285	2,55	,81		
Öğrenci	Kadın	434	3,17	,62	3,69	,000
	Erkek	285	3,00	,61		
Veli	Kadın	434	3,55	,84	3,72	,000
	Erkek	285	3,31	,83		
Plan	Kadın	434	3,39	,86	3,35	,001
	Erkek	285	3,17	,84		
Ortam	Kadın	434	2,87	,93	3,45	,001
	Erkek	285	2,63	,89		
Katılım	Kadın	434	2,99	1,02	4,43	,000
	Erkek	285	2,65	,98		
Yöntem	Kadın	434	2,55	1,06	1,31	,190
	Erkek	285	2,45	1,04		
Ölçme- değerlendirme	Kadın	434	3,25	,79	3,92	,000
	Erkek	285	3,02	,77		
Genel toplam	Kadın	434	3,64	,67	4,43	,000
	Erkek	285	3,42	,64		
Öneriler	Kadın	434	4,68	,45	1,88	,061
	Erkek	285	4,61	,54		

Tablo 10’da görüldüğü gibi, kadın sınıf öğretmenleri ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen ( $\bar{X}=2,71$ ), öğrenci ( $\bar{X}=2,71$ ), veli ( $\bar{X}=2,71$ ), plan ( $\bar{X}=2,71$ ), ortam ( $\bar{X}=2,87$ ), katılım( $\bar{X}=2,99$ ), ölçme-değerlendirme ( $\bar{X}=3,25$ ) ve toplam ölçek ( $\bar{X}=3,64$ ) boyutundaki görüşlere, erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek katılım göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, yöntem boyutunda ve öneriler boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Yöntem boyutu ( $t(719)=1,31$ ;  $p> ,05$ ), öneriler boyutu ( $t(719)=1,88$ ;  $p> ,05$ )).

**Tablo 11.**

*Uzaktan Eğitimin İlkokul Kademesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Frekans ve Yüzde Değerleri*

Öğretmen Görüşü	f	%
Evet	84	11,68
Hayır	256	35,61
Kısmen	379	52,71

Uzaktan eğitim uygulamalarının ilkökul kademesine uygunluğuna ilişkin olarak ulaşılan veriler, sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının uzaktan eğitimi ilkökul öğrencileri için kısmen uygun bulduklarını göstermektedir. Tablo 11’de uzaktan eğitimin ilkökul kademesine uygunluğuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin yüzde ve frekans bilgisine yer verilmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52,71’i uzaktan eğitimi ilkökul öğrencileri için kısmen uygun bulurken, %35,6’sı uzaktan eğitimin ilkökul öğrencileri için uygun görmemektedir. %11,68’i ise uzaktan eğitimi ilkökul kademesi için uygun bulmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, COVID-19 pandemisi ile birlikte dünya genelinde geniş bir uygulama alanı bulan uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin ilkökul kademesindeki sürecin nasıl yürütüldüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri ele alınmış ve Türkiye genelinde bu görüşlerin belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun salgın dönemi uzaktan eğitim uygulamalarını ilkökul kademesi için uygun bulmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %11,68’i uzaktan eğitimi ilkökul öğrencileri için uygun görmektedir. Aynı şekilde, Altıntaş Yüksel (2021), Arslan ve Demiröz (2020), Kurt ve arkadaşları (2021), Yurtbakan ve Akyıldız (2020) da araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimin ilkökul öğrencileri için uygun olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, uzaktan eğitimde derslerin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından keyifli olduğu düşünülmektedir. Velilerin ise bu süreçte hem yapılan uzaktan eğitim çalışmalarından memnun kaldıkları hem de yetersiz veya faydasız buldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, velilerin ilgisiz olduğu ve çocuklarına daha çok vakit ayırabildikleri görüşlerine yüksek bir katılım görülmüştür. Bu şekilde birbiriyle çelişen ifadelerle ulaşılmamasının nedeninin, veli profilinin okul, şehir ve bölge çapında değişiklik göstermesi olduğu düşünülebilir. Ancak, veli boyutuna ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin köy, il ve ya ilçe merkezinde görev yapmaları bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte, görev yapılan coğrafi bölge bakımından ise veli boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından yapılan araştırmada, velilerin Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerini yeterli buldukları, ancak ders sürelerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Fidan (2020) da bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak, velilerin uzaktan eğitimde çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilenebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Farklı

olarak, uzaktan eğitimin amacına ulaşmadığı yönünde de veli görüşlerine ulaşan araştırmalar mevcuttur (Erol ve Erol, 2020).

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerle iletişim sorunu yaşadıklarına ilişkin görüşe orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Ancak öneriler boyutunda öğretmen öğrenci iletişiminin güçlendirilmesine ilişkin görüşe yüksek düzeyde katılım gözlemlenmiştir. Bundan hareketle, süreç içerisinde iletişim sağlanmasının önemli bir husus olarak görüldüğü ve bu iletişimin sağlanmasında ciddi sorunlarla karşılaşmadığı sonucuna varılabilir. Başaran ve arkadaşları (2020), Çakın ve Akyavuz (2020), Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen- öğrenci arasındaki iletişim sorunları, uzaktan eğitimi etkileyen önemli problemlerden biri olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda uzaktan eğitim sürecinin hem fiziksel hem de psikolojik açıdan yorucu olduğu ve öğretmenlerin göz sağlığına olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılrken, bu görüşün yaygın olarak kabul edilmediği görülmüştür. Altıntaş Yüksel (2021) ise araştırmasında, bilgisayar ekranına uzun süre maruz kalmanın öğretmenler üzerinde sağlık sorunlarına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Uzaktan eğitim sürecinin planlanmasında, sınıf öğretmenlerinin ciddi sorunlarla karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin yürütülmesi ve ölçme-değerlendirme aşamalarında birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Uzaktan eğitimin yürütülmesinde yaşanan sorunlar ortam ve katılım boyutlarında belirginleşmektedir. Ortam boyutuna ilişkin sorunlar, öncelikle erişim sorunu ve öğrencilerle etkileşim kurulamamasıdır. Öğrencilerin derse katılmak için gerekli donanımına sahip olmadığı görüşüne ise orta düzeyde katılım sağlandığı görülmektedir. MEB tarafından yayınlanan 2020 yılı izleme ve değerlendirme raporuna göre de araştırmaya katılan öğrencilerin %7,1'i internete erişimi olmadığı uzaktan eğitim derslerine katılmadıklarını belirtmiştir. Ancak Karadağ ve Yücel (2020) tarafından yapılan, 17.939 üniversite öğrencisinin katıldığı uzaktan eğitim araştırmasında, öğrencilerin %63'ünün uzaktan eğitime katılmak için evinde internet olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, Başaran vd. (2020) de öğrencilerin uzaktan eğitime katılmak için gerekli araçlara sahip olmadığına ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırılık oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Katılıma ilişkin olarak da öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine yeterli düzeyde katılmadıkları, katılan öğrencilerin ise yine yeterince aktif olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de uzaktan eğitim derslerine katılımın düşük oluşu bir sorun olarak ileri sürülmektedir. Kurnaz vd. (2020) de yaptıkları araştırmada, öğrencilerin derste tartışma yapabilme olanağı bulamadığını belirtmektedir. Bu sonuç, katılım boyutunda öğrenci mevcudunun etkili olduğunu akla getirmektedir. Aynı şekilde, sınıf mevcudu değişkenine göre 15 kişi ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenler ile 36 kişi ve üstü öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. MEB'in salgın sürecindeki eğitim faaliyetlerine yönelik 2020 yılı izleme ve değerlendirme raporunda ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %76'sı, velilerin ise %80'i çocuklarının canlı derslere katılım sağladığını belirtmiştir (MEB, 2020f). Yönteme ilişkin olarak ise araştırmaya katılan öğretmenler etkili yöntem ve teknikleri kullanamadıkları görüşüne düşük katılım göstermiştir. Diğer bir deyişle, uzaktan eğitimin yürütülmesinde etkili

yöntemleri kullanmaya ilişkin olarak ciddi sorunlar yaşanmadığı düşünülmektedir. Ancak, Bakıoğlu ve Çevik (2020), Erbil vd. (2020), Kavuk ve Demirtaş (2021), Uyar (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinden faydalanmaya devam ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ölçme ve değerlendirme aşamasında, birebir görüşmelerin yapıldığı ve uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimdeki öğrenmelerin unutulmadığı görüşlerine katılımın yüksek olduğu gözlemlenirken; ödev kontrolünün zorluğu ve güvenilir ölçme-değerlendirme yapılamaması hakkındaki görüşlere düşük düzeyde katılım gözlemlenmiştir. Kurt vd. (2021) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ise, sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ölçme-değerlendirme boyutunda öğrenci sayısının da etkili bir değişken olduğu akla gelse de, sınıf mevcudu değişkenine göre ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda, farklı coğrafi bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitime ilişkin farklı görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye'deki coğrafi bölgelerin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip olmasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. İl, ilçe ve köy olarak belirlenen görev yeri değişkenine göre ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında, öğretmen, öğrenci ve veli boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmasa da uzaktan eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin olarak anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Metin vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, görev yeri değişkenine öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri arasında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Başka bir araştırma sonucuna göre de il ve ilçede görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kurnaz vd. 2020). Özellikle kırsal kesimlerde bulunan köy okullarının donanım ve alt yapı sorunları nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde daha dezavantajlı duruma düştükleri düşünülmektedir (Alpago ve Oduncu Alpago, 2020). Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin algılarını şekillendiren bir unsur olarak görülen hizmet yılı değişkenine göre de öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Benzer doğrultuda Kocayigit ve Uşun (2020) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre mesleki tecrübe ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilirken; farklı olarak, Karaca vd. (2021), Kurnaz vd. (2020), Metin vd. (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyal etkileşimini olumsuz etki etkilediğine ilişkin dünya genelinde yaygın eleştiriler mevcut olsa da (Yamamoto ve Altun, 2020), nitel boyutta bu bulgu desteklenmekle birlikte araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenleri bu görüşe düşük düzeyde katılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin olarak ileri sürülen önerilerde büyük oranda fikir birliği içerisinde. Cinsiyet, görev yeri, sınıf mevcudu, hizmet yılı ve görev yapılan coğrafi bölge değişkenlerine göre öneriler boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Buna göre gerekli donanımına sahip olmayan öğrencilere maddi destek sağlanması, uzaktan eğitimin tüm öğrenciler için eş zamanlı yürütülebilmesi için alt yapı güçlendirilmesi, EBA uygulamasında yer alan içeriğin zenginleştirilmesi, uzaktan eğitimde öğrencilerin ilgisini



çekecek eğlenceli etkinlikler yapılması, velilere uzaktan eğitime ilişkin bilgilendirme yapılması, öğretmen-veli arasındaki iletişim kanallarının güçlendirilmesi ve öğrenciler için basılı materyaller sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Erbil vd. (2020), Demir ve Özdaş (2020), Kurnaz vd. (2020), Şahan ve Parlar (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, benzer doğrultuda EBA içeriklerinin geliştirilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Arslan ve Demiröz (2020), Bakioğlu ve Çevik (2020), Fidan (2020), Can (2020), Özdoğan ve Berkant (2020) da benzer şekilde alt yapı ve teknik donanım konusundaki iyileştirmelerin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Teknoloji veya güvenilir internet erişimi olmayan öğrencilerin içinde buldukları durumun psikolojik sorunlara yol açacağına işaret eden ve bu durumu "işlemsel mesafe" olarak adlandıran araştırmalar da mevcuttur (Moore 1993; Zilka vd. 2018). MEB'in 2020 yılı izleme ve değerlendirme raporunda da uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi durumunda yeterli donanıma sahip olmayan öğrencilere destek olunması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda, MEB tarafından 2021 yılı içerisinde, ekonomik imkânları yeterli olmayan öğrencilere tablet sağlanması çalışmaları devam etmektedir (MEB, 2021).

Tüm ölçek boyutunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesinde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farklı olarak, Karaca vd. (2021), Kocayığıt ve Uşun (2020), Kurnaz vd. (2020), Moçoşoğlu ve Kaya (2020), Metin vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre cinsiyete bağlı olarak, uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak Karaca vd. (2021) ve Kurnaz vd. (2020) kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum konusunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, örnekleme yalnızca MEB'e bağlı ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin dâhil edilmesidir. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin de araştırmaya dâhil edilmesi hem karşılaştırma imkânı tanıyabilir hem de daha kapsamlı veriler elde edilmesini sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmada ilkökul kademesine yönelik uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak süreçteki tek bir paydaş grubunun bakış açısı değerlendirilmiştir. İlkökul öğrenci, veli ve yöneticilerin de dahil olduğu daha kapsamlı bir araştırmada farklı veriler elde edilmesi mümkündür.

## ÖNERİLER

Pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim çalışmaları teknolojiye dayalı araçların eğitimde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle eğitim teknoloji konusunda öğretmen bilgilerinin güncellenmesi ve özellikle dezavantajlı okullardaki teknolojik altyapı problemlerinin çözümüne ilişkin yapıcı adımlar atılmalıdır.

Uzaktan eğitim ile birlikte eğitim öğretim çalışmalarının daha aktif bir üyesi haline gelen veliler süreç hakkında geçmişe oranla daha çok bilgi sahibi olabilmıştır. Bunun yüzyüze eğitim sürecinde de faydalarının olacağı açıktır. Bu nedenle, zaman ve mekan esnekliği sağlaması açısından uzaktan eğitim yoluyla yapıyla veli eğitimlerine ağırlık verilmeli ve okuldaki eğitim sürecinde velilere aktif roller sunulmalıdır.

Gelecekte de yaşanabilecek olası küresel krizlerde eğitimin kesintiye uğramaması için yine uzaktan eğitim yoluna başvurulması olasılığı düşünülerek, pandemi döneminde yaşanan uzaktan eğitim sorunlarına ilişkin tedbirler alınmalıdır. Mevcut araştırmada ortaya çıkan öğretmen-öğrenci-veli arasındaki iletişim sorunları bunlardan birisidir. Bu nedenle iletişimin uzaktan nasıl yürütülebileceğine ilişkin sınıf öğretmenlerine yönelik rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

Uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarında teknoloji odaklı yaşanan sorunlar ön plana çıkmıştır. Bu durum da teknolojinin aktif bir şekilde eğitim sürecinde kullanılmadığını düşündürmektedir. Teknolojinin eğitime akıllı bir şekilde entegrasyonunun ve sürdürülebilirliğin sağlanması için uzaktan eğitim artık ilkökul düzeyinde de mevcut eğitim sürecinin sürekli bir parçası olarak kullanılmalıdır. Bu doğrultuda, bazı derslerin veya ders içi etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim kanalıyla yapılması sağlanabilir.

### KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akan, A., & Kurt, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerinde etkili okula ilişkin algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(51), 531-546. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.49406> adresinden erişildi.
- Akça, Ö. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aker, M. B. (2002). *Hipermedya destekli uzaktan eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Educational and Science*, 32, 143-145.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303.
- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Arslan, S. & Demiröz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *International SocialSciences Studies Journal*, 6(75), 5633-5645.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Barış, M. F. (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.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & 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, Y. (2002). *Türkiye’de uzaktan eğitim ve Sakarya Üniversitesi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. New York: Routledge.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskıdan Çeviri). (Y. Dede ve S. B. Demir çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. XVII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı 7 - 09 Kasım 2012 içinde (s. 30). İstanbul.
- Çokyaman, M., & Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715.
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim Özel Sayısı*, 273-292.
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Doğan, H. G. B. (2014). *Uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme*. <http://www.egitimdeteknoloji.com/uzaktan-egitim-yasam-boyu-ogrenme-nedir/> adresinden erişildi.
- Er, A. G. & Ünal, S. (2020). Dünyada ve Türkiye’de 2019 koronavirüs pandemisi. *Flora*, 25(1), 1-8.
- Erbil, D.G., Demir, E., & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745> adresinden erişildi.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları: Van İl Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ergüç Şahan, B. & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407.

- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 142-150.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Field, A.P. (2005) *Discovering statistics using SPSS* (2. Ed.). London: Sage.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden erişildi.
- İçten, T. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencileri için web tabanlı çevrimiçi sınav sistemi uygulaması geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu P. & Jacobs, S. (2020). Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, 44, doi: 10.1016/j.nepr.2020.102775
- Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a k-12 teachers. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z., & Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54. <http://www.tojet.net/articles/v1i1/118.pdf> adresinden erişildi.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 1-12.
- Karakaya, K. (2021). Design considerations in emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic: a human-centered approach. *Education Tech Research*, 69, 295-299.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi(e-upad)*, 1(1), 55-73.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları: Burdur İli Örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during Covid-19 pandemic. *Educational Research and Reviews* 15(9), 536-543.

- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kurt, K., Kandemir, M., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/62625/826114> adresinden erişildi.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- MEB (2020a). *FATİH Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB (2020b). *EBA*. <http://EBA.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB (2020c). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı haberi*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden erişildi.
- MEB (2020d). *TRT EBA TV haberi*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr> adresinden erişildi.
- MEB (2020e). *18 Kasım 2020 tarihli haber*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> adresinden erişildi.
- MEB (2020f). *İzleme ve değerlendirme raporu 2020: Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim*. [https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/297/original/MEB\\_rapor.pdf?1613124134](https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/297/original/MEB_rapor.pdf?1613124134). adresinden erişildi.
- MEB (2021). *15 Nisan 2021 tarihli haber*. <http://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030/tr> adresinden erişildi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Milman, N. (2020). This is emergency remote teaching, not just online teaching. *Education Week*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/30/this-is-Emergency-remote-teaching-not-just.html> adresinden erişildi.
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H., & Demirbaş, S. (2021). Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 19-47.
- 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. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (ss. 22-38). London and New York: Routledge.
- Moore, M. G. & Kearsly, G. (1996). *Distance education A systems view*. Belmont, C. A. Wadsworth Publishing Company.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 4, 377-394.
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim Özel Sayı*, 13-43.

- Talayhan, E., & Gültekin, M. (2021). Covid-19 pandemisinde sınıf öğretmenlerinin zorunlu uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(83), 2328-2336.
- Teddle, C., & Tashakkori, F. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (S. B. Demir, Y. Dede çev.). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. TEDMEM Analiz Dizisi 7*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Topçubaşı, T., Cebeci Topçubaşı, G., & Sezgin, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-4 15-18 Kasım 2020 Tam Metin e-kitabı içinde* (s. 672-685). Muğla.
- TÜİK. (2020). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf) adresinden erişildi.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse> adresinden erişildi.
- Umurhan, H. (2014). *Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden unsurlar: Gazi Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uyar, E. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). *Uzaktan eğitim*. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Apegem Akademi.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780> adresinden erişildi.
- Zırhloğlu, Ç. (2006). *Türkiye genelinde ve bölgeler arasında bilgisayar kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili istatistiksel analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zilka, G. C., Cohen, R., & Rahimi, I. D. (2018). Teacher presence and social presence in virtual and blended courses. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 103-126.