



# Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları


## Attitudes of Primary School Teachers Towards Distance Education During the Pandemic Process

 <https://doi.org/10.52105/temelegitim.15.2>

Nur Özge MENŞAN<sup>1</sup>,

 <https://orcid.org/0000-0002-6735-6218>

Fatih ÇEMREK<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-6528-7159>

Geliş Tarihi/Received: 25/01/2022 Kabul Tarihi/Accepted: 08/04/2022 Yayın Tarihi/Published: 15/07/2022

### Özet:

Covid-19 nedeniyle tüm dünyada ve ülkemizde eğitimin kesintiye uğramaması adına ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere bütün eğitim kademelerinde uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapılmıştır. Bu ani geçişle birlikte birçok öğretmen birtakım zorluklarla karşılaşmış ve bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemiştir. Bu çalışmada pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, çalışılan kurum, kıdem yılı, eğitim durumu ve uzaktan eğitim konusunda yeterli olup olmama değişkenleri açısından farklılaşma durumu araştırılacağından dolayı, tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye’de görev yapan 457 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde faktör analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kendini uzaktan eğitim konusunda yeterli görmektedir. Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Tutum

### Abstract:

In order not to interrupt education all over the world and in our country due to Covid-19, a rapid transition has been made to distance education in all education levels, including primary, secondary and higher education. With this sudden transition, many teachers faced some difficulties and this situation determined their attitudes towards distance education. In this study, it was aimed to determine the attitudes of primary school teachers towards distance education during the pandemic process. In the study, the survey model was used because the differentiation of primary school teachers' attitudes towards distance education during the pandemic process in terms of variables such as gender, institution, years of seniority, education level, whether or not they are sufficient in distance education. The data of the research conducted with 457 classroom teachers working in Turkey were collected through the "Distance Education Attitude Scale" developed by Ağır (2007). Factor analysis was used to analyze the data of the study. As a result of the research, it was seen that the attitudes of primary school teachers towards distance education were average. The majority of the primary teachers participating in the research consider themselves sufficient in distance education. When the attitudes of primary school teachers towards distance education during the pandemic process were examined according to the variable of seniority, it was determined that there was a significant difference.

**Keywords:** Distance Education, Primary School Teacher, Attitude

**Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article:** Menşan, N. Ö., & Çemrek, F. (2022). Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları, *Temel Eğitim Dergisi*, 15, 23-33



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.



<sup>1</sup> Sınıf Öğretmeni, ORCID:0000-0002-6735-6218, ozgemensan@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., ORCID:0000-0002-6528-7159, fchemrek@ogu.edu.tr

## 1. Giriş

Tüm dünyayı saran Covid-19'un hayatımıza girmesiyle birlikte sosyal mesafe ve izolasyon nedeniyle günlük yaşamdaki birçok faaliyete ara vermek zorunda kalındı. Yüz yüze eğitime ara verilmesiyle anaokulundan yükseköğretime kadar eğitim kesintiye uğramıştır (Şahin İpek vd., 2020). Temel bir insan hakkı olan eğitimin, pandemi sebebiyle kesintiye uğramaması adına pek çok eğitim kurumunda uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de bilim kurulunun tavsiyesi ve yetkin organların aldığı kararlar doğrultusunda ilk ve orta düzey kademelerde, öğretimde uzaktan eğitime geçilmiş, yükseköğretim kademesinde ise ilk etapta eğitim-öğretime 3 hafta ara verilmiş ardından 2019-2020 bahar döneminin tamamında uzaktan eğitim ile sürdürüleceğine karar verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Covid-19 tedbirleri nedeniyle eğitime ara verilen dönemde, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kesintiye uğramaması adına uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim dönemi ise ilk ve orta düzey öğretim kademelerinde kısmi bir şekilde, yükseköğretim kurumlarında ise tamamen uzaktan eğitimle devam etmiştir.

İlk uzaktan eğitim uygulamasının 1840 yılında, İngiltere'de, Isaac Pitman tarafından başlatıldığı kabul edilmektedir. Türkiye'de ise uzaktan eğitim fikri 1927-1950 yılları arasında ara sıra gündeme gelse de ilk uygulama, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuk Araştırma Enstitüsü'nde banka çalışanları mektupla öğrenim görmüşlerdir (Kaya, 2002). 1961 yılında MEB tarafından Mektupla Öğretim Merkezi kurularak öğretime başlamış, bu çalışmalar 1966 yılında Mektupla Öğretim Merkezinin Genel Müdürlük düzeyine getirilmesiyle okula devam edemeyen çocuklar ile okulu dışarıdan bitirmek isteyen yetişkinler için önemli bir fırsat olmuştur (Oral, 2010; Şahin ve Perkmen, 2011). Zaman içerisinde teknolojik gelişmelerle beraber uzaktan eğitim süreci radyo, video, televizyon ve internet üzerinden yürütülmüştür. Nipper (1989) bu süreci uzaktan eğitimin üç nesil olarak tanımlamaktadır. İlk nesil, öğrenci öğretmen iletişimi için tek araç olan geleneksel yazışma modelidir. İkinci nesil uzaktan eğitim ise ses/ video kasetleri, bilgisayarlar ve televizyonlar aracılığıyla yapılan eğitimidir. Birini ve ikinci nesil uzaktan eğitimin en önemli ortak noktası ise öğrenci/öğrenci ve öğretmen/öğrenci etkileşiminin çok az ya da hiç olmamasıdır. Üçüncü nesil uzaktan eğitimde ise, interaktif eğitim olarak da bilinen bilgisayar yoluyla interaktif medyanın kullanıldığı, iletişim ve öğrenmenin sosyal bir süreç olarak kabul edildiği kuşaktır (Jones, 1996). Gelişen teknoloji sayesinde dijital öğrenme araçları ile uzaktan eğitim; yer ve zamandan bağımsız, öğrenenin öğrenme hızına ve öğrenme stiline göre ilerleyebilmesi açısından pandemi bitse bile yakın gelecekte eğitimin asıl zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020).

Bozkurt (2017), Türkiye'de uzaktan eğitimle ilgili önemli olaylar dikkate alındığında ülkemizde dört dönemin yaşandığını belirtmiştir. İlk dönem (1923-1955), uzaktan eğitimle ilgili kavramsal tartışmaların ve önerilerin olduğu dönem, ikinci dönem (1956-1975) ise uzaktan eğitimle ilgili adımların atıldığı ve mektupla yazışarak gerçekleşen eğitim dönemidir. Üçüncü dönemde (1976-1995) uzaktan eğitim, radyo ve televizyon gibi görsel-işitsel araçlar aracılığıyla yürütülmüştür. 1996 yılından itibaren teknolojinin ilerlemesi ve internetin yaygınlaşmasıyla beraber uzaktan eğitim, eğitimde ana akımın bir parçası olmaya başlamıştır. Uzaktan eğitimin öğrenmede çift yönlü iletişimi mümkün kılması açısından eğitim sektöründe bulunan birçok özel ve kamu kuruluşu tarafından kullanımı günden güne artmıştır (Bozkurt, 2017).

Simonson vd., (2015) uzaktan eğitimle ilgili dört önemli bileşen olduğunu vurgulamışlardır. Bunlardan ilki uzaktan eğitimin bir kurum tarafından yürütülen formal eğitim olmasıdır. Bu bakımdan uzaktan eğitim kendi kendine öğrenme modelinden ayrılmaktadır. İkinci bileşen, öğretmen ve öğrencinin mekân veya zaman ya da hem mekân hem de zaman olarak birbirlerinden ayrı olmalarıdır. Keegan'da (2002) uzaktan eğitimin en önemli özelliğinin öğretmen ve öğrencinin öğrenme süreci boyunca fiziksel olarak ayrı olması olarak yorumlamıştır. Simonson vd., (2015) için uzaktan eğitimin üçüncü bileşeni, öğrenme yönetim sistemleri ile öğrenci, öğretmen, kaynaklar ve içerikler arasında öğretim tasarımlarını etkin kullanabilmektir. Son bileşen ise televizyon, internet, web tabanlı video sistemleri gibi iletişim teknolojileri aracılığıyla eş zamanlı (senkron) ya da eş zamanlı olmayan (asenkron) eğitimidir. Eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğretmen aynı anda etkileşim içerisindeyken; eş zamanlı olmayan (asenkron) eğitimde, öğrenci ve öğretmenler arasında etkileşim yoktur.

İnternet bağlantısı bulunan her yerde uzaktan eğitim aracılığıyla eğitime ulaşılabilmektedir. Bu yönüyle öğrenme yeri ve zamanı açısından esneklik sağlamaktadır. Kitle iletişimini kolaylaştırarak fiziksel uzaklık engellerini kaldırmaktadır. Fırsat eşitsizliğini tamamen ortadan kaldıramasa da en az seviyeye indirgemektedir. Bağımsız ve bireysel öğrenme imkânı sağladığı gibi öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki sorumluluk bilinçlerini de geliştirmektedir. Bunlarla beraber eğitimde maliyeti düşürmesi ve öğrencilere zengin bir eğitim ortamı sunması uzaktan eğitimin yararları olarak sayılabilir (Karaağaçlı, 2008; Kaya, 2002; Işman, 2011).

Uzaktan eğitimin yararları olduğu kadar sınırlılıkları da mevcuttur. Her ne kadar video konferans programları aracılığıyla öğrencilere gerçek sınıf ortamı yaratılmaya çalışılsa da yüz yüze eğitim ilişkileri kadar verimli olmayabilir. Bu durum zamanla öğrencilerin okula ya da bir sınıfa ait olma duygularını azaltabilir. Beceri ve tutuma dayalı davranışların öğrencilere kazandırılması ve kazanılan bu davranışların değerlendirilmesi aşamasında uzaktan eğitim yeterli olmayabilir. Benzer şekilde uygulamaya yönelik derslerde de bazı becerilerin öğrencilere kazandırılması ve kazanılan bu becerilerin değerlendirilmesinde problemler yaşanabilir. Bireysel iç çalışma ve öğrenme sorumluluğu az olan öğrencilerde başarı düşük olabilir ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı edinmemiş bu öğrenciler, yeterli yardımı uzaktan eğitimle alamayabilirler. Öğrencilerin motivasyonunu sağlamada ve dikkatlerini toplamada sıkıntılar yaşanabilir. Ayrıca uzaktan eğitim, internet ve iletişim teknolojilerine bağlı bir şekilde yürütüldüğü için bunların eksikliğinde eğitimden uzak kalınması da sınırlılıklarından biridir (İşman, 2011).

Türkiye’de ilk korona vakasının çıkmasının ardından okulların kapanmasıyla MEB tarafından, dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) işbirliği ile uzaktan öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğrenciler, televizyon ve EBA içerikleriyle asenkron bir eğitim alırken; Google Classroom, Zoom ve Microsoft Teams gibi video konferans programları aracılığıyla senkron bir şekilde de eğitim-öğretimi sürdürmüşlerdir (Ülkar, 2020). 4.972.430 ilkökul öğrencisinin uzaktan eğitimle eğitim-öğretime devam ettikleri düşünüldüğünde burada en büyük görevin sınıf öğretmenlerinde ve onların teknoloji becerilerinde olduğu görülmektedir (UNESCO, 2020). Diğer yandan birçok araştırmacı öğretmenlerin teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanmalarının teknolojiye yönelik olumlu tutumlarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Teknolojiye yönelik olumlu öğretmen tutumları, öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin etkili kullanımı için gerekli bir koşul olarak yaygın olarak kabul edilmektedir (Christensen, 2002; Foon Hew & Brush, 2007).

### Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları uzaktan eğitim verimi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yeterli görmelerine ilişkin tutumları nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları;
  1. Cinsiyet,
  2. Kurum türü,
  3. Kıdem yılı,
  4. Eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

### 2. Yöntem

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, çalışılan kurum, kıdem yılı, eğitim durumu ve uzaktan eğitim konusunda kendilerini yeterli görmelerine ilişkin tutum değişkenleri açısından farklılaşma durumu araştırılacağı için araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemanın oluşturduğu bir evrende, evren hakkında genel bir fikir elde etmek amacıyla evrenin tamamında ya da ondan alınacak bir grupta yapılan tarama düzenlemeleridir (Creswell, 2014). Türkiye’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından kolayda örnekleme ile rasgele seçilen 457 sınıf öğretmenin tamamı ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmada, evren (populasyon) parametrelerinin daha önce genel çaplı bir çalışma olmadığından hareketle sağlıklı olarak bilinmediği belirlenmiş ve varsayılmıştır. Bu nedenle

- n: Örneklem büyüklüğü
- p: Evrendeki X’in gözlenme oranı,
- q= (1-p): X’in gözlenmeme oranı
- Z<sub>α</sub> : α= 0.05, 0.01, 0.001 için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri
- d= Örneklem hatası

$$n = \frac{z^2 p * q}{d^2}$$

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tolerans Düzeyi (genelde d=0,05 alınır)

t= Güven Düzeyi ( $\alpha=0.05$  için 1,96;  $\alpha=0.01$  için 2.58)

p= Olayın Görülme Sıklığı (  $q=1-p$  )

Tablo 1’de örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri verilmiştir.

**Tablo-1: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri**

Değişken	Düzye	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	107	23,4
	Kadın	350	76,6
Çalışılan Kurum	Devlet Okulu	349	76,4
	Özel Okul	108	23,6
Kıdem Yılı	0-5 Yıl	175	38,3
	6-10 Yıl	115	25,2
	11-15 Yıl	52	11,4
	16-20 Yıl	49	10,7
Eğitim Durumu	21 Yıl ve daha fazla	66	14,4
	Ön Lisans	7	1,5
	Lisans	393	86,0
Uzaktan Eğitim Konusunda Kendiniz Yeterli Buluyor musunuz?	Yüksek Lisans	57	12,5
	Evet	237	51,9
	Hayır	220	48,1

Tablo 1’e bakıldığında; örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu (%76,6); %76’6’sının devlet okulunda çalıştığı; kıdem yılı 0-5 yıl olanların daha fazla olduğu (% 38,3); büyük çoğunluğunun lisans mezunu (%86); uzaktan eğitim konusunda kendilerini yeterli bulanlar ile bulmayanların oranının birbirine yakın olduğu ancak uzaktan eğitim konusunda kendini yeterli görenlerin daha fazla olduğu (%51,9) görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” isimli ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ağır’ın (2007) ölçeğinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasının üzerinden uzun bir süre geçmesinden dolayı (15 yıl) araştırmacılar tarafından kullanılacak veri toplama aracı için yeniden güvenirlik analizi uygulanmıştır.

Ölçek 4 faktöre sahiptir ve ölçekte 21 madde yer almaktadır. Bu ölçekte alınabilecek en düşük puan 21 ve en yüksek puan 105 olabilmektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 12-22 Haziran 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması için ölçeği geliştiren yazar(lar)dan izin alınmıştır. Kullanılan ölçek 2007’de geliştirilmiş ve 2021 yılında kullanılmıştır. Uygulanan topluluk ve zaman değiştiğinden, kullanılan veri toplama aracı için yeniden faktör analizi uygulanmış ve 4 faktör elde edilmiştir.

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesi aşamasında faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizinde, birbiriyle ilişkili olan çok sayıda değişken bir araya getirilir. Faktör analizi, kavramsal olarak anlamlı olduğu düşünülen daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmanın veya keşfetmenin amaçlandığı çok değişkenli bir istatistiksel tekniktir. Faktörleştirme yapılırken değişken sayısı azalır. Ortaya çıkan yeni varsayımsal değişken ya da faktörler birbiriyle ilişkisizdir. Elde edilen faktörler anlamlıdır (Büyüköztürk, 2005).

Faktör Analizi dört temel aşamada gerçekleştirilmektedir. Bunlar veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesidir (Akgül ve Çevik, 2003). Bu çalışmada faktörler uzaktan eğitim yararları, uzaktan eğitim ve yüz

yüze eğitimin karşılaştırılması, uzaktan eğitimin olumsuz yanları ve yüz yüze eğitimin olumlu yanları olmak üzere dört faktör belirlenmiştir.

**Tablo-2: Faktör Analizi Sonuçları**

Uzaktan eğitimin yararları	Varyans açıklama Oranı (%)	Faktör ağırlığı	Cronbach Alfa
Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.		0,778	
Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.		0,768	
Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	35,626	0,752	0,854
Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.		0,723	
Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.		0,541	
Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.		0,518	
Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.		0,498	
Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması	Varyans açıklama Oranı (%)	Faktör ağırlığı	Cronbach Alfa
Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.		0,805	
Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	9,503	0,758	0,838
Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.		0,596	
Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.		0,562	
Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.		0,541	
Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.		0,528	
Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.		0,504	
Uzaktan eğitimin olumsuz yanları	Varyans açıklama Oranı (%)	Faktör ağırlığı	Cronbach Alfa
Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.		0,771	
Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	6,816	0,699	0,726
Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.		0,617	
Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.		0,566	
Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.		0,552	
Yüz yüze eğitimin olumlu yanları	Varyans açıklama Oranı (%)	Faktör ağırlığı	Cronbach Alfa
Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.		0,848	
Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	4,879	0,562	0,682
KMO:0.916; Bartlett Küresellik Testi:3884,290 (p<0.01), Cronbach Alfa:0,797			

Birinci faktörün varyans açıklama oranı %35,26 olup; bu faktörde 7 madde yer almıştır. Bu faktör “uzaktan eğitimin yararları” şekline ifade edilebilir. İkinci faktörde 7 madde yer almıştır ve varyans açıklama oranı %9,503’dir. Bu faktöre de “uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması” adı verilebilir. Üçüncü faktörün varyans açıklama oranı %6,816 olup, 5 madde bu faktörde toplanmıştır. Bu faktör ise, “uzaktan eğitimin olumsuz yanları” olarak adlandırılabilir. Dördüncü faktörün varyans açıklama oranı %4,879’tur. Bu faktör iki maddenin toplandığı ve “yüz yüze eğitimin olumlu yanları” olarak adlandırılabilen bir faktördür.

Ayrıca, her bir faktörde toplanan tutum ifadelerine ilişkin faktör yükleri ile elde edilen her bir faktöre ilişkin Cronbach Alpha iç geçerlilik katsayıları da Tablo 2’de yer almaktadır. Faktör yüklerinin 0.498 ile 0.848 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir faktörün, faktör yüklerine bakıldığında; faktör yükleri 1. faktör için 0.598 ile 0.778 arasında; 2. Faktör için 0.504 ile 0.805 arasında; 3. Faktör için 0.552 ile 0.771 arasında ve 4. Faktör için de 0.562 ile 0.848 arasında olduğu belirlenmiştir.

Her bir faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları değerlendirildiğinde ise, katsayıların 0.682 ile 0.854 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, her bir faktörün güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (07.05.2021 tarihi ve 2021-09 sayılı karar) onay alınmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo-3:** Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Sorularına Verdikleri Puanların Toplamına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tanımlayıcı İstatistikler	N	En Küçük	En Büyük	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Varyans
Toplam Puan	457	37,00	105,00	64,3020	9,18240	84,317

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum sorularına verdikleri puanların toplamının aritmetik ortalamasının 64,3020 olarak belirlendiği görülmektedir. Bu da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu biçiminde yorumlanabilir.

**Tablo-4:** Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına Yönelik Sorulara Verdikleri Cevapların Tanımlayıcı İstatistikleri

Faktör	N	Enk	Enb	Aritmetik Ort.	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Yararları	457	7	35	21,582	6,367
Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitimin Karşılaştırılması	457	7	35	14,936	5,464
Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yanları	457	5	25	18,683	4,184
Yüz Yüze Eğitimin Olumlu Yanları	457	2	10	9,101	1,553
Genel Ölçek Puanı	457	21	105	64,302	9,182

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu faktör 1. faktör; en düşük ortalamaya sahip olan faktörün ise 4. faktör olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yararlarına ilişkin faktörün yüksek ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin uzaktan eğitimi yararlı buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığı t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo-5:** Cinsiyete Göre Farklılığa İlişkin t-testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p
Uzaktan Eğitimin Yararları	Erkek	107	21,4766	6,25910	-0,196	0,845
	Kadın	350	21,6143	6,40758		
Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitimin Karşılaştırılması	Erkek	107	15,7009	5,73505	1,657	0,098
	Kadın	350	14,7029	5,36493		
Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yanları	Erkek	107	18,9439	4,15009	0,738	0,461
	Kadın	350	18,6029	4,19640		
Yüz Yüze Eğitimin Olumlu Yanları	Erkek	107	8,9252	1,61187	-1,337	0,182
	Kadın	350	9,1543	1,53252		
Genel Ölçek Puanı	Erkek	107	65,0467	9,76844	0,959	0,338
	Kadın	350	64,0743	8,99794		

Tablo 5'e göre; pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir. Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çalışılan kurum türü (devlet-özel) değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo-6:** Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin t-testi Sonuçları

Boyut	Çalışılan Kurum Türü	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p
Uzaktan Eğitimin Yararları	Devlet Okulu	338	21,6361	6,41637	0,075	0,940
	Özel Okul	108	21,5833	6,21293		
Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitimin Karşılaştırılması	Devlet Okulu	338	14,8373	5,45607	-0,850	0,396
	Özel Okul	108	15,3519	5,53040		
Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yanları	Devlet Okulu	338	18,5740	4,24916	-0,876	0,382
	Özel Okul	108	18,9815	4,07862		
Yüz Yüze Eğitimin Olumlu Yanları	Devlet Okulu	338	9,0740	1,62432	-0,430	0,667
	Özel Okul	108	9,1481	1,33826		
Genel Ölçek Puanı	Devlet Okulu	338	64,1213	9,01697	-0,927	0,354
	Özel Okul	108	65,0648	9,77626		

Tablo 6'ya göre; pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları çalışılan kurum türü değişkeni açısından farklı değildir. Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının uzaktan eğitim konusunda kendilerini yeterli görüp görmeme değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo-7:** Uzaktan Eğitim Konusunda Kendilerini Yeterli Görüp Görmeme Değişkenine Göre Farklılık Olup Olmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyut	Uzaktan Eğitimde Yeterlilik	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p
Uzaktan Eğitimin Yararları	Evet	237	23,7384	5,87864	8,020	<0,05
	Hayır	220	19,2591	6,05840		
Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitimin Karşılaştırılması	Evet	237	16,1688	5,86329	5,142	<0,05
	Hayır	220	13,6091	4,65837		
Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yanları	Evet	237	17,7806	4,29455	-4,904	<0,05
	Hayır	220	19,6545	3,83908		
Yüz Yüze Eğitimin Olumlu Yanları	Evet	237	9,0591	1,51989	-0,594	0,553
	Hayır	220	9,1455	1,58956		
Genel Ölçek Puanı	Evet	237	66,7468	8,58872	6,141	<0,05
	Hayır	220	23,7384	5,87864		

Tablo 7'ye göre; pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda kendilerini yeterli görüp görmeme değişkeni grupları arasında 1 2. 3. faktör puanları ve genel ölçek puanı bakımından farklılık görülmektedir. 1. ve 2. faktör ve genel ölçek puanı bakımından uzaktan eğitim konusunda yeterli olanların verdikleri puan ortalamaları daha yüksektir. 3. faktörde yer alan sorulara verilen puan ortalamaları bakımından kendini yeterli bulmayan grubun ortalaması daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kıdem yılı ve eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8 ve 9'da verilmiştir.

**Tablo-8:** Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F ist.	p	Farklı Olan Gruplar
Uzaktan Eğitimin Yararları	Gruplar Arası	143,968	4	35,992	0,887	0,471	*****
	Grup içi	18339,205	452	40,573			
	Toplam	18483,173	456				
Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze	Gruplar Arası	160,958	4	40,239	1,352	0,250	
	Grup içi	13452,202	452	29,762			

Eğitimin Karşılaştırılması	Toplam						*****
Uzaktan Eğitim Olumsuz Yanları	Gruplar Arası	13613,160	456				
	Grup içi	183,633	4	45,908			0-5
	Toplam	7797,361	452	17,251			Yıl_6-10
		7980,993	456		2,661	0,032	Yıl_0-5
							Yıl_11-15 Yıl
Yüz Yüze Eğitim Olumlu Yanları	Gruplar Arası	11,068	4	2,767			
	Grup içi	1088,302	452	2,408			
	Toplam	1099,370	456		1,149	0,333	*****
Genel Ölçek Puanı	Gruplar Arası	341,963	4	85,491			*****
	Grup içi	38106,366	452	84,306	1,014	0,400	
	Toplam	38448,328	456				

Tablo 8 incelendiğinde, pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 3. faktör bakımından kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. 3. faktör buna göre farklı olan gruplar 0-5 yıl ile 6-10 yıl ve 0-5 yıl ile 11-15 yıl grubu arasında farklılık vardır. Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 3. faktörde yer alan sorulara verilen puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak farklı olduğu ve farklı olan gruplar: 0-5 Yıl grubu-6-10 Yıl grubu ile 0-5 Yıl ile 11-15 Yıl grubu olduğu belirlenmiştir. Kıdem az olan ve dolayısıyla daha genç olan öğretmenler “uzaktan eğitimin olumsuz yanları” faktöründe yer alan sorulara verdikleri cevaplar bakımından daha kıdemli öğretmenler ile farklı düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo-9:** Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F ist.	p	Farklı Olan Gruplar
Uzaktan Eğitim Yararları	Gruplar Arası	28,744	2	14,372			*****
	Grup içi	634,873	125	37,079	0,388	0,679	
	Toplam	4663,617	127				
Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Karşılaştırılması	Gruplar Arası	114,386	2	57,193			*****
	Grup içi	3921,833	125	31,375	1,823	0,166	
	Toplam	4036,219	127				
Uzaktan Eğitim Olumsuz Yanları	Gruplar Arası	36,344	2	18,172			*****
	Grup içi	2046,523	125	16,372	1,110	0,333	
	Toplam	2082,867	127				
Yüz Yüze Eğitim Olumlu Yanları	Gruplar Arası	3,793	2	1,896			*****
	Grup içi	251,699	125	2,014	0,942	0,393	
	Toplam	255,492	127				
Genel Ölçek Puanı	Gruplar Arası	79,320	2	39,660			*****
	Grup içi	10671,485	125	85,372	0,465	0,629	
	Toplam	10750,805	127				

Tablo 9 incelendiğinde, pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 1., 2., 3., 4. faktör ile genel ölçek puanı bakımından sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 1., 2., 3. ve 4. faktörde yer alan sorulara verdikleri cevaplar ile genel ölçek toplam puanı bakımından eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olduğundan, bu konuda öğretmenlerin hepsinin aynı düşüncede olduğu söylenebilir.



#### 4. Tartışma ve Sonuç

Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada veriler ölçek yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya 350 kadın ve 107 erkek olmak üzere toplam 457 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%76,4) devlet okulunda çalışan ve 0-5 yıl (%38,3) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu büyük bir oranda (%86) lisans düzeyindedir.

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, Ağır'ın (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Ergin (2010), Ülkü (2018) ve Yumbul (2021) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da elde edilen bulgular öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu yönündedir. Ancak araştırmaların sonucunda elde edilen veriler, Kocayığit ve Uşun (2020), Moçoşoğlu ve Kaya (2020) ile Wang vd., (2020) çalışmalarıyla farklılık göstermektedir. Kocayığit ve Uşun (2020) ile Wang vd., (2020) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki tutumları yüksek çıkarken; Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) araştırmasında ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (%51,9) uzaktan eğitim konusunda kendini yeterli gördüğü belirlenmiştir. Bu sonuç Demir ve Kale'nin (2020) yaptığı araştırma sonucu ve Türk Eğitim Sendikası'nın (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde kendilerini yeterli görme durumlarına ilişkin gerçekleştirdiği "Salgın Sürecinde Eğitim Sisteminde Karşılaşılan Sorunlar ve Beklentiler" anketinin sonucu ile benzerlik göstermektedir. Alper'in (2020) K-12 düzeyindeki öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerini incelediği çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğunun bu süreçte kendini yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Ağır (2007) ile Kocayığit ve Uşun (2020) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucunu elde etmişlerdir.

Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda kendilerini yeterli görme değişkeni incelendiğinde; uzaktan eğitimde kendini yeterli gören sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ancak aynı değişken uzaktan eğitimde kendini yeterli görmeyen sınıf öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde ise uzaktan eğitimin olumsuz yanlarının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda uzaktan eğitimin olumlu ya da olumsuz yanlarının öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp görmemeleri açısından doğrudan ilişkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Kocayığit ve Uşun (2020)'un çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının yüksek çıkmasında, uzaktan eğitimle ilgili yeterli bilgi sahibi olmalarının etkili olduğu sonucuna ulaşmaları araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yararlarına ilişkin faktörde yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitimi yararlı buldukları biçiminde yorumlanabilir. Elde edilen bu sonuçtan farklı olarak, Yurtbakan ve Akıldız'ın (2020) çalışmasında sınıf öğretmenleri, derslerin yüzeysel gerçekleştiğine inandıkları için uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını ifade ederken Demir ve Kale'nin (2020) çalışmasında da öğretmenler uzaktan eğitim sırasında müfredatı tam olarak uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kıdem yılı 0-5 yıl olan genç öğretmenlerin "uzaktan eğitimin olumsuz yanları" faktöründe kıdem yılı 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerden farklı düşündükleri görülmüştür. Bu durum, kıdem yılı fazla öğretmenlerin genç öğretmenlere kıyasla uzaktan eğitimin olumsuz yanları olduğuna dair görüşlerinin daha fazla olduğu biçiminde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgu Ağır (2007), Ergin (2010), Alea vd., (2020), Moçoşoğlu ve Kaya (2020), Yahşi ve Kırkiç (2020), Gündüzalp (2021) ve Yumbul'un (2021) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada elde edilen ilginç bir bulgu ise 15 yıl üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile kıdem yılı 0-5 yıl olan genç öğretmenlerin "uzaktan eğitimin olumsuz yanları" faktöründe beklenenin aksine anlamlı bir farklılığın elde edilememesidir. Daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin yaşça da büyük olması nedeniyle teknolojik bilgilerinin yetersiz olmasına yol açtığı yaygın düşüncenin aksine elde edilen bu sonuç, Pala (2006), Baek, Zhang & Yun (2017), Ülkü (2018), Kurnaz vd., (2020), Hızarcıoğlu (2021) ve Çelik'in (2022) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. İçinde bulunduğumuz süreç ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda sadece genç öğretmenlerin değil kıdemli öğretmenlerin de teknoloji ile ilgili farklı görüşler içerisinde olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ışığında bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Teknoloji ile ilgili seminerler ve hizmetiçi eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı daha olumlu bir tutumda olmalarına yardımcı olacaktır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler sadece sınıf öğretmenleridir. Uzaktan eğitimin ilkokuldan yükseköğretime kadar her seviyede gerçekleştiği düşünüldüğünde gelecekte yapılacak çalışmalar ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile yükseköğretimde çalışan öğretim üyelerini de kapsayabilir.
- Ağır (2007) tarafından geliştirilen bu tutum ölçeği kullanılarak çalışma nicel desenlenmiştir. Gelecekteki çalışmalar nicel veri toplama aracının yanında nitel veri toplama araçlarından da yararlanarak gerçekleştirilirse daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilir.
- Örgün eğitim ve yüz yüze eğitimin farklılıklarını açık bir biçimde ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sadece öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve veli desteği de göz önünde tutularak onların bu süreçte uzaktan eğitime karşı tutumlarının ne yönde olduğu araştırılabilir.

## 5. Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akgül A., ve Çevik O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- 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. <https://doi.org/10.26803/ijter.19.6.8>
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim*, 49(1), 45-67. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787735>
- Baek, Y., Zhang, H. & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411-433. <https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782359>
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Çelik, B. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Aydın ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 23-51.
- Demir, S., ve Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Foon Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology Research and Development*, 55, 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271.
- Hızarcıoğlu, G. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının demografik analizi. *Social Sciences Research Journal*, 10(4), 764-776.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Jones, D. (1996). Computing by distance education: problems and solutions. *ACM SIGCSE Bulletin*, 28(SI), 139-146.
- Karaağaçlı, M. (2008). İnternet teknolojileri destekli uzaktan eğitimde sosyal kazanımlar gereksinimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 63-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Keegan, D. (2002). *The Future of Learning: From e-Learning to m-Learning*. FernUniversität Hagen, Hagen, Germany.
- Kocayığıt, A., ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020, 19 Mart). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/t> adresinden erişilmiştir.
- 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.

- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. R. Mason, & A. Kaye (Ed.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* in (63–73). Oxford: Pergamon.
- Oral, B. (2010). Uzaktan eğitim. Ö. Demirel, & E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (171-204). Ankara: Pegem.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 177-188.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (6th edition)*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Şahin, G. G., ve Perkmen, S. (2011). Uzaktan eğitim. S. Perkmen, ve E. Tezci (Ed.), *Eğitimde teknoloji entegrasyonu: Materyal geliştirme ve çoklu ortam tasarımı içinde* (95-107). Ankara: Pegem.
- Şahin İpek, D., Çetinkaya Aydın, G., Çelikdemir, K., Demirci Celep, N., ve Sunar, S. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. E. Karip (Ed.). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Telli Yamamoto, G., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Türk Eğitim Sendikası (2020, Kasım 13). *Salgın sürecinde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler anketi sonuçları açıklandı*. [https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=13798&fbclid=IwAR0m1rzxpD8pgo4j\\_oOrzGpDerLS\\_8QgzwX7DhCWRTunFeXhdCy\\_16gsxUs](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13798&fbclid=IwAR0m1rzxpD8pgo4j_oOrzGpDerLS_8QgzwX7DhCWRTunFeXhdCy_16gsxUs) adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2021, Haziran 30). *Global monitoring of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> adresinden erişilmiştir.
- Ülkar, E. (2020, Eylül 25). *Eğitim-öğretimde son gelişmeler*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitim-ogretimde-son-gelistmeler-41620090> adresinden erişilmiştir.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Wang, P., Chen, T., Liu, J., & Luo, H. (2020, December). *K-12 Teachers' Attitude Towards Online Learning Platforms During COVID-19 Epidemic in China*. In 2020 Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), Porto, Portugal, 2020 (p. 19-23). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EITT507.54.2020.00010>.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies- Education*, 15(5), 3827-3847. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46136>.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yurtbakan, E., ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul 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>.