

Kırgızistan'da Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi

Mehmet Arif ÖZERBAŞ¹, Kürşad YILMAZ², Akmatalı ALİMBEKOV³, Erkan EFİLTİ⁴, Yavuz Ercan GÜL⁵, Kadiyan BOOBKOVA⁶ ve Argen CUMGALBEKOV⁷

Öz

Bu araştırmada Kırgızistan'da uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde 3818 öğretmen bulunmaktadır. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek, Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları adlı iki faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimin sınırlılıklarının, avantajlarına göre daha fazla olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili tutumları cinsiyete, kıdeme ve eğitim durumuna göre farklılaşmamakta; ancak bransa, kendine ait bilgisayar sahibi olma durumuna, internet bağlantısı sahibi olma durumuna, günlük internet kullanma süresine, uzaktan eğitim uygulamalarına katılma durumuna ve zorluk yaşama durumuna göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili tutumları bransa, kıdeme, eğitim durumuna, kendine ait bilgisayar sahibi olma durumuna, internet bağlantısı sahibi olma durumuna, günlük internet kullanma süresine ve uzaktan eğitim uygulamalarına katılma durumuna göre farklılaşmamakta; cinsiyete ve zorluk yaşama durumuna göre farklılaşmaktadır. Enformatik öğretmenleri, Kendine ait bilgisayarı olan öğretmenler, internet bağlantısı sahibi olan öğretmenler, interneti günlük 5-10 saat kullanan öğretmenler, uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler ve uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamayan öğretmenler uzaktan eğitimin avantajları konusunda daha olumlu tutuma sahiptir. Kadın öğretmenler ve uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşayan öğretmenler uzaktan eğitimin sınırlılıkları konusunda daha olumsuz tutuma sahiptirler. Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmenlerin gelişimlerine yönelik olumlu etkilerinin de olduğu görülmektedir. Bundan dolayı uzaktan eğitim etkinliklerinin ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini daha fazla kullanacakları ortamların oluşturulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Öğretmen, Tutum, Kırgızistan

Investigation of Teachers' Attitudes towards Distance Education in Kyrgyzstan

Abstract

This study has investigated teachers' attitudes toward distance education in Kyrgyzstan. It is based on survey research and the sample has included 3818 teachers. The data of the study were collected with the "Distance Education Attitude Scale" in the 2021-2022 academic year. The scale has revealed two factors which are the advantages and disadvantages of distance education. The data have been analyzed with descriptive analysis, t-test and ANOVA. According to the teachers' opinion disadvantages of distance education prevail over its advantages. The participants' attitudes toward distance education have not differed as to their sex, seniority, and educational status. However, it has differed according to the branch, having their own computer, having an internet connection, daily internet usage time, participating in distance education applications, and experiencing difficulties. Teachers' attitudes towards the limitations of distance education have not differed according to the branch, seniority, educational status, having their own computer, having an internet connection, daily internet usage time and participating in distance education applications. However, it has differed according to sex and the fact of experiencing difficulties. Information technologies teachers, teachers who have computers, teachers who have an internet connection, teachers who use the internet 5-10 hours daily, and teachers who participate in distance education applications have a positive attitude regarding the advantages of the distance education. Female teachers and teachers who have difficulties in the process of distance education have a negative attitude regarding the limitations of distance education. Considering the abovementioned results, it is seen that the activities carried out in the distance education process for teachers also have positive effects on their professional development. Therefore, it can be suggested to create environment where distance education activities and teachers will use information and communication technologies more.

Key Words: Distance Education, Teacher, Attitude, Kyrgyzstan

Atf İçin / Please Cite As:

Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Alimbekov, A., Efiltili, E., Gül, Y. E., Boobekova, K. ve Cumgalbekov, A. (2022). Kırgızistan'da uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 1006-1020.

Geliş Tarihi / Received Date: 08.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 04.07.2022

¹ Prof. Dr. - KTMÜ Edebiyat Fakültesi, marif.ozerbash@manas.edu.kg,

² Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr,

³ Prof. Dr. - KTMÜ Edebiyat Fakültesi, akmatiali.alimbekov@manas.edu.kg,

⁴ Doç. Dr. - KTMÜ Edebiyat Fakültesi, erkan.efilti@manas.edu.kg,

⁵ Doç. Dr. - KTMÜ Edebiyat Fakültesi, yavuz.gul@manas.edu.kg,

⁶ Dr. - KTMÜ Edebiyat Fakültesi, kadiyan.boobekova@manas.edu.kg,

⁷ Yüksek Lisans Öğrencisi - KTMÜ SBE, argen.cumgalbekov@manas.edu.kg,

ORCID: 0000-0002-1612-9349

ORCID: 0000-0002-3705-5094

ORCID: 0000-0002-8376-529X

ORCID: 0000-0003-1158-5764

ORCID: 0000-0002-8191-2647

ORCID: 0000-0002-9322-3566

ORCID: 0000-0002-6238-9029

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda bilgi sürecinde büyük değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerin etkileri öğrenme öğretme sürecinde yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenme ortamları, yöntem, teknik ve teknolojilere uyum çabalarına yeni boyutlar getirmiştir. Bu değişimlere uyum sağlayabilmek ancak öğrenme yollarını bilmekle gerçekleşebilmektedir. Bu da öğretim programlarının, ders kitaplarının, öğretim materyallerinin, yöntemlerin ve öğretim ortamlarının sürekli olarak gelişen bilgi doğrultusunda yenilenmesini gerektirmektedir. Uyum çabalarından istenilen düzeyde verimin alınabilmesi için yeni teknolojik olanakların işe koşulması gerektiği açık bir gerçektir (Özerbaş, 2021). Ayrıca insanlık yaratılışı gereği yaşamı boyunca öğrenme ve değişime ihtiyaç duymaktadır. Öğrenmenin, insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğu düşünöldüğünde, eğitimin farklı yöntemlerle sunulması, gelişmesi, herkese ulaştırılması, ihtiyaca ve bireysel farklılıklara önem verilmesi ön plana çıkmaktadır. Değişimin ve yeniliğin her an hissedildiği ve gerekli olduğu bir ortamda öğrenmenin ve öğretimin yerinde sayması kabul edilemez bir gerçektir. Bu bağlamda günümüzde kabul gören önemli görüşlerden biri de eğitimin yaşam boyu devam ettiği yönündedir. UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu, 1972 yılında toplanmış ve toplantıda eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bütün ölkeler, kendi vatandaşlarına temel eğitim, temel eğitime dayalı mesleki eğitim, yeniden eğitilmek, mesleğinde ilerlemek isteyenlere yaşam boyu eğitim, tüm eğitim amaçlarının ekonomik olarak gerçekleşmesini sağlayan eğitim gibi eğitime ilişkin temel konularda ortak görüşleri benimsemişlerdir (Kaya, 2002). Yaşam boyu eğitimin topyekün örgün eğitim kurumlarında yapılamayacağı bilindiğine göre bunun için alternatif eğitim modelleri geliştirilmelidir. Nitelikli eğitimin sabit, kalıplaşmış sınırlar ve yöntemler içerisinde verilme olanağı kısıtlıdır. Bundan dolayı eğitim sisteminin kalıplaşmış sınırlar içinden çıkması, değişmesi ve gelişmesi gelecek nesiller için faydalı ve kaçınılmaz bir olgudur. Dünyada her öлке, kendi eğitim politikaları ve imkânları çerçevesinde teknolojik gelişmeleri takip etmekte ve iletişim teknolojilerini eğitim sistemlerinde etkili olarak kullanmaya çalışmaktadır. Bu iletişim teknolojileri ve teknolojik gelişmeler ölkelerin eğitim sistemlerinin yapılarında değişikliğe neden olmakta ve yeni yapılandırma çalışmalarına gitmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (İşman, 1999).

Bu konudaki bireysel ve toplumsal bilinçlenmenin sonucu olarak da her tür ve düzeydeki eğitime olan istek sürekli olarak artmaktadır. Zaman ve mekân sıkıntısının kendini hissettirdiği günümüzde, kişilerin eğitim isteği ve ihtiyacı eğitim kurumlarının zorlanmasına ve yenilik ihtiyacına neden olmakta, eğitim ihtiyacını karşılamak da bir sorun haline gelmektedir. Bu sorun, maliyeti devamlı yükselen eğitim harcamalarına neden olmaktadır. Eğitim alanındaki bu durum, yüz yüze uygulanan eğitime alternatif olabilecek yeni bir disiplinin oluşmasına zemin oluşturmuştur. Fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıran, isteyen veya ihtiyaç duyan her kişiye yaşam boyu eğitim sunan teknolojik araçlardan yararlanmaya ve bağımsız öğrenmeye dayalı olan bu disiplin “uzaktan eğitim” olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaylacı, 2000). Kişilere istedik davranışların yeterince kazandırılmaması ve eğitimin istenilen seviye ulaşmamasının nedeninin, eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar olduğu söylenebilir. Eğitim sorunlarının birçoğuna uzaktan eğitim uygulamalarıyla ya çözüm getirilebilmekte ya da sorunlar tümöyle ortadan kaldırılabilir (Kaya, 2002). Çünkü temelde eğitimin amacı eğitilenin istek ve beklentilerine karşılık verebilmektir; yani eğitimin temel objesi olan insanın kendisini geliştirmesine ve yenilemesine olanak sağlamak, eğitimin en temel hedefleri arasında yer almaktadır (Yayla, 2005).

Bugüne kadar uzaktan eğitim, gelişen bilgi ve teknolojiler doğrultusunda tanımlana gelmiştir. Günümüz bilgi ve iletişim teknolojileri dikkate alınarak uzaktan eğitim tanımlanırsa, bilginin “her yerde, her zamanda ve herkese” sağlıklı bir şekilde iletimini ve dönüşümünü sağlayan, öğretmen ve öğrencilerin aynı anda ve aynı ortamda bulunmalarına gerek kalmadan internet teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri şeklinde tanımlanabilir. Aynı zamanda uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütölme olanağı bulunmadığı durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı öğretim yöntemidir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimde yaş, mekân, coğrafya, para sıkıntısı, günlük yaşam şartlarındaki (iş ve çalışma hayatı, sağlık sorunları, ailevi durumlar vb.) engeller nedeniyle örgün eğitim imkânı bulamayan ve okuma arzusunda olan istekli kişilere eğitim verilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusu da önemli bir konuma yükselmektedir.

Uzaktan eğitim, öğrenenlerin zaman ve mekândan bağımsız ve öğrenme kaynaklarından uzak olduğu eğitim modelidir. Uzaktan eğitim, öğretmen ile öğrencinin aynı ortamda bulunmadığı durumlarda kullanılan gelişmiş eğitim teknolojileridir (Okulistik, 2020). Eğitim teknolojinin de etkisiyle sürekli gelişerek devam etmektedir. Özellikle son zamanlarda pek çok yazılım geliştirilmekte ve eğitimler düzenlenmektedir. Bilgi özgür irade ile kazanıldığında kalıcı olmakta dolayısıyla öğretmenler de öğrencileri özgür iradeleri ile ders dinlemeye teşvik etmelidirler. Uzaktan eğitim kişilere, kişinin hayatını kendisinin yönlendirmesine ve ders dinlemeye en hazır olduğu zamanda ders dinleme imkânı sunmaktadır. Özellikle 2019 yılı dünyayı saran Covid-19 salgını döneminde öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunamayıp örgün öğretimin gerçekleştirilemediği durumlarda uzaktan eğitim oldukça etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmıştır. Uzaktan eğitimde özel olarak hazırlanmış interaktif eğitim materyalleri kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim sayesinde öğrenciler mekândan bağımsız olarak kolaylıkla dersleri takip edebilmekte ve çeşitli etkinliklerde yer alabilmektedir. Animasyonlar ve interaktif etkinliklerle zenginleştirilen uzaktan eğitimin örgün eğitimden çok farklı dinamiklerinin olduğu görülmektedir. Uzaktan öğretimin avantajları şu şekilde sıralanmaktadır (Wiley, 2020).

Kişilere farklı eğitim seçeneği sunma, fırsat eşitsizliğini en aza indirme, kitle eğitimini kolaylaştırma, eğitim programlarında standart sağlama, eğitimde maliyeti düşürme, eğitimde niteliği artırma, öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma, öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama, bireysel öğrenmeyi sağlama, bağımsız öğrenme sağlama, kişiye öğrenme sorumluluğu kazandırma, ilk kaynaktan bilgi sağlama, uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama, başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama, eğitimi bir taraftan kitleselleştirebilirken, diğer taraftan bireyselleştirebilme ve belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Bunlarla birlikte uzaktan öğretim; yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, barınma, konaklama, beslenme gibi ek harcamaları ortadan kaldırır. Öğretim elemanlarıyla etkileşimli ve dinamik bir öğrenme süreci yaşatmaktadır. Uzaktan eğitimin mekândan bağımsız olması yönü, öğrencilerin internet erişimi olan herhangi bir yerden istedikleri zaman eğitim almalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencileri kısmen kendi haline bırakabilen uzaktan eğitim öğrencileri daha fazla aktif hale getirebilmektedir. Bu açıdan kişi başına düşen toplam eğitim maliyetlerini düşürüp, öğrenme sürecinde öğrencileri kısmen kendi haline bırakabilen uzaktan eğitim öğrencileri daha fazla aktif hale getirebilmekte ve öğretmen ve öğretim ortam kaynaklarının paylaşımındaki artış sağlamaktadır (Kuzem, 2009). Diğer yandan uzaktan eğitimi, geleneksel eğitimle karşılaştırmak ve eğitime katkısını öğrenmek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda, internet teknolojilerinin eğitimde kullanımının oldukça verimli sonuçlar doğurabileceği ve kısa bir zaman içinde ülkemizde etkin bir eğitim stratejisi olarak uygulamaya geçeceği öngörülmüş (Cebeci, 2000); ayrıca internet ile eğitime öncülük eden sitelerin hazırlanması önerilmiş ve üniversitelerin bu konu ile ilgili sorumluluklarına değinilmiştir (Yaylacı, 2000). Karasar da (1999) sanal eğitimin bir an önce teknoloji, iletişim, eğitim ve ekonomi boyutları ile üniversite ve diğer araştırma kurumlarının araştırma öncelikleri arasında yer alması gerektiğini vurgulamıştır.

Bütün eğitim uygulamalarında ya da yöntemlerinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de en önemli öge öğretmendir. Uzaktan eğitimde öğretmen süreci yönetecek, dezavantajları giderecek, avantajları daha etkili kullanacak kişidir ve bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Çünkü kişilerin herhangi bir sürece ya da uygulamaya dönük olumlu tutumları o sürecin başarısını artıran önemli bir etkidir. Yenilmez, Balbağ ve Turgut'a göre (2017) uzaktan eğitim sistemine dâhil olan bireylerin olumlu tutumları bu sistemin başarısını göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın problemi Kırgızistan'daki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesidir.

2020 yılı itibarıyla 6,3 milyon nüfusa sahip olan Kırgızistan'da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 1.414.565 öğrenci, 126.631 öğretmen bulunmaktadır (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı, 2022b). Kırgızistan eğitim sistemi Kırgız Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Covid-19 salgını döneminde Kırgızistan'daki çocuklar, çevrimiçi platformlar, üç ulusal TV kanalı ve iki mobil ağ uygulaması vasıtasıyla uzaktan eğitime ücretsiz olarak erişebilmiştir (UNICEF, 2020). Covid-19 salgını sırasında tahminen 1.180.330 ilkokul ve ortaokul öğrencisi uzaktan öğrenme araçlarıyla öğrenmeye devam etmiştir (UNICEF, 2022). Bu süreçte çeşitli sorunlarla karşılaşmış olsa da Kırgızistan UNICEF tarafında "uzaktan eğitime erişimde önemli ilerleme" kaydeden ülkelerden biri olarak gösterilmiştir (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı, 2022a).

Kırgızistan'da uzaktan eğitim ile ilgili bazı çalışmalar (Abdyldaev, 2012; Omurkanova, 2016a; 2016b; 2019; 2020; Salmorbekovna, 2020) yapılmıştır. Bu çalışmalarda genellikle uzaktan eğitim ile ilgili kavramsal

özmlerler yapılmıştır. Covid-19 salgını ile birlikte, salgın döneminde dijitalleşmenin eğitim sistemine etkisi (Askarbek, Bigaliev ve Khalilova, 2021); Kırgızistan’da eğitim alanında bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişme düzeyi (Kymbat, Sadyrbekovna ve Omaraliev, 2021); Kırgızistan’daki niversite ve okullarda uzaktan eğitimin sorun ve fırsatları (Omaraliev, 2021); uzaktan eğitim bağlamında öğrencilerin akademik motivasyonunun psikolojik yönleri (Dorohova ve Iurchenko, 2021) gibi konular da ele alınmıştır. Ancak bu araştırmaların hiçbiri, veriye dayalı nicel ya da nitel araştırma değildir, derleme türü makalelerdir. Yapılan taramalar sonucunda Kırgızistan’da uzaktan eğitim ile ilgili olarak öğretmenlerin tutumlarını ya da görüşlerini belirlemeye çalışan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca Kırgızistan’da Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim ile ilgili önemli çabalar gösterilmesine rağmen, öğretmenlerin bu süreçteki tutumlarını ya da görüşlerini belirleyen herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu sürecin en önemli parçası olan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde birçok sorun yaşamasına rağmen, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları belirlenmemiştir. Ancak unutulmamalıdır ki tutumlar davranışların en önemli belirleyicisidir. Bu bağlamda bu araştırmanın genel amacı Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kırgızistan’daki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları nasıldır?
2. Kırgızistan’daki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının
 - A. Cinsiyet,
 - B. Branş,
 - C. Kıdem,
 - D. Eğitim durumu,
 - E. Kendine ait bilgisayar sahibi olma durumu,
 - F. İnternet bağlantısı sahibi olma durumu,
 - G. Günlük internet kullanma süresi,
 - H. Uzaktan eğitim uygulamalarına katılma durumu,
 - İ. Uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşama durumu”gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada, ğretmenlerinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinin hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğretmenlerin tutumlarına dayalı olarak nicel araştırma türlerinden biri olan, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Bunun yanı sıra, araştırmaya konu olan kişi ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Evren-rnekleme

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim ğretim yılında Kırgızistan’daki kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığına bağlı okullarında görev yapan, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 3818 ğretmen oluşurmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, araştırmaya katılacak katılımcıların evren içerisinden rastgele bir şekilde seçildiği örnekleme tekniğidir (Ekiz, 2015, s. 104). Örnekleme grubuna ilişkin demografik ve tanımlayıcı istatistik bilgileri aşağdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri (n=3818)

Değişken	f	%	Değişken	f	%	
Branş (n=3804)	İlköğretim	635	16,6	Biyoloji	169	4,4
	Kırgız Dili ve Edebiyat	555	14,5	Kimya	163	4,3
	Rus Dili ve Edebiyat	357	9,4	Beden Eğitimi	101	2,6
	Matematik	392	10,3	Müzik	65	1,7
	İngilizce	267	7,0	Askere Hazırlık	49	1,3
	Enformatik	264	6,9	Resim	48	1,3
	Tarih	264	6,9	İş Eğitimi	42	1,1
	Coğrafya	213	5,6	Ekonomi	40	1,0
	Fizik	181	4,7			
Cinsiyet	Kadın			3457	90,5	
	Erkek			361	9,5	
Kıdem	1-7 yıl			868	22,7	
	8-14 yıl			813	21,3	
	15-21 yıl			836	21,9	
	22 yıl ve üstü			1301	34,1	
Eğitim Durumu	Eğitim Koleji			424	11,1	
	Enstitü			1454	38,1	
	Lisans			1637	42,9	
	Lisansüstü			303	7,9	
Kendine Ait Bilgisayar	Var			2411	63,1	
	Yok			1407	36,9	
İnternet Bağlantısı	Var			1779	46,6	
	Yok			1767	46,3	
Günlük İnternet Kullanma Süresi	Hiç kullanmam			204	5,3	
	1-5 saat			3234	84,7	
	5-10 saat			380	10,0	
Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Katılma Durumu	Evet			3243	84,9	
	Hayır			575	15,1	
Zorluk Yaşama Durumu	Evet			2993	78,4	
	Hayır			825	21,6	

Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcılar 18 farklı branşa sahiptir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kadın, 22 yıl ve üstü kıdeme sahip, enstitü ve lisans mezunu kişilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği, Uzaktan Eğitimin Avantajları (14 madde) ve Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (7 madde) adlı iki faktörden oluşmaktadır. Ölçekte 14 olumlu, 7 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin madde toplam korelasyonları .30 ile .50 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı .83; bu uygulamadaki iç tutarlılık katsayısı ise .85’tir. Ölçek “1-Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden “5-Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru yanıtlanmaktadır. Cevaplayan kişinin uzaktan eğitimin avantajları faktöründen aldığı puanın yükselmesi uzaktan eğitim ile ilgili olumlu tutuma işaret ederken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları faktöründen alınan puanın yükselmesi uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili tutumun fazla olduğuna işaret etmektedir.

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği, Kırgızistan’da uygulanmadan önce uyarılma çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Kırgızca’ya çevirme çalışması için öncelikle ölçeğin sahibi ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçeğin özgün formu olan Türkçeden Kırgızca’ya çeviri sürecine geçilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu üye araştırmacılar ve bir çeviri uzmanı tarafından Kırgızca’ya çevrilmiş ve elde edilen çeviriler iki çeviri uzmanı tarafından incelenmiştir ve her bir maddenin Kırgızca’ya uygunluğu tartışılarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sonra, maddeler iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve çevirinin anlaşılabilirliğini tespit etmek üzere yüksek lisans öğrencilerinden oluşan 10 kişilik bir gruba uygulama yapılmış ve alınan geribildirimler sonucu ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin deneme formu Bişkek’te görev yapan 500 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde gerekli analizler yapılmıştır. Analiz sonucu 382 öğretmenin verileri geçerli sayılıp bunlar üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi için, öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile sınanmıştır. KMO değeri, verilerin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığının bir ölçütüdür. Faktörleşebilirlik için bu değer 0.60’ın üzerinde olması beklenmektedir. Bartlett Küresellik testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelemektedir. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri

matrisinin uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmada KMO değeri 0.834 olarak bulunmuş ve Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=3879,311$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır. Hem KMO hem de Bartlett testi sonucu verilerin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun olduğunu göstermektedir. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktörlerin birbirinden bağımsız olacağına yönelik öngörü nedeniyle analizde varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizinde maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değerin alt sınırı 0.30 olarak benimsenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2013).

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin ilk boyutu olan “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutunda 14 madde bulunmakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürölmüş faktör yük değerleri 0,39 ile 0,77; madde-toplam korelasyonları ise 0,36 ile 0,71 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 22.26’dır. Bu alt boyutun Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,87’dir. Ölçeğin ikinci boyutu olan “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.36 ile 0.64; madde-toplam korelasyonları ise 0,43 ile 0,67 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 12.793’tür. Bu alt boyutun Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,71’dir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak olan test türlerinin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olacağına belirlenmesi için veri dağılımına bakılmıştır. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda verilerin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığına anlaşılmaması daha çok basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerleri ile sağlanmaktadır. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri +1 ve -1 aralığında, Field (2009) ile George ve Mallery’ye (2010) göre ise bu değerler +2 ile -2 arasında bulunuyorsa verilerin normallik dağılım koşulunu yerine getirdiği kabul edilmektedir. Bu araştırmanın verilerinin basıklık değerinin 0.24 ve çarpıklık değerinin ise 1.4 olduğu belirlenmiştir. Buna göre verilerin normal dağılım şartını yerine getirdiği anlaşılarak parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik testler örneklem grubunun evrenden rastgele seçildiğini ve popölasyondaki veri dağılımının bilinen bir temel dağılıma sahip olduğunu varsayar. Bu dağılım türleri arasında en yaygın dağılım varsayımı, dağılımın normal olduğudur. Normal dağılım günlük yaşama en yakın dağılım olmasıyla bilinmektedir (Zaid, 2015).

Çalışmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra araştırma sorularının yanıtlanması için kullanılacak istatistiksel yöntemlerin ön şartları için test edilmiştir. Çok değişkenli istatistiksel analizlerin her birinin kendine özgü ön şartları olmakla beraber genelde tüm tekniklerin temel olarak normallik, doğrusallık ve homojenlik olmak üzere üç sayılıya dayandığı ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 70). Elde edilen verilerin normal dağılımları histogram, Q-Q Plot, Boxplot, Normal Probability Plot grafikleri ve Kolmogorov-Smirnov (K-S), Shapiro-Wilk testi, Skewness-Çarpıklık (-0,314) ve Kurtosis-Basıklık (-0,130) katsayıları ile incelenmiştir. Dijital Akıcılık Ölçeği katılımcı verileri incelendiğinde Skewness-Çarpıklık (-0,346) ve Kurtosis-Basıklık (0,369) katsayıları elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeği sonuçları incelendiğinde ise Skewness- Çarpıklık (0,330) ve Kurtosis-Basıklık (0,879) katsayıları elde edilmiştir. Her iki ölçeğe ait Elde edilen verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin işe koşulabileceği belirlenmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanması için kullanılan istatistiksel yöntemler betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t-testi, üç ve üzeri örneklemde tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak kabul edilmiştir. Karşılaştırma işlemlerinde varyans eşteşliği Levene testi ile kontrol edilerek sağlanmıştır. t-testleri ve varyans analizlerinden elde edilen bulgular Levene testi sonuçlarına göre raporlanmıştır.

Araştırmada kullanılan aritmetik ortalamaların ve katılımcıların verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: “1.00-1.79: Hiç Katılmıyorum, 1.80-2.59: Katılmıyorum, 2.60-3.39: Kararsızım, 3.40-4.19: Katılıyorum, 4.20-5.00: Kesinlikle katılıyorum”.

Bulgular

Bu kısımda ilk önce öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumları ile ilgili genel durum betimlenmiş, daha sonra da bu tutumlar çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Tablo 2’de öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının genel durumuna yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları (n=3818)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
Uzaktan Eğitimin Avantajları	2,99	0,57
1. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir	4,16	0,75
2. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır	3,97	1,06
3. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamamaktadır	3,62	0,88
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	3,53	0,49
1. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişimin hızlı	3,77	0,81
2. Uzaktan eğitimle herkesin kendi düzeyinde eğitim alabildiğini	3,64	0,90

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimin sınırlılıklarının ($\bar{X}=3,53$) avantajlarına ($\bar{X}=2,99$) göre daha fazla olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili olarak “Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşimin gerekli olduğunu” ($\bar{X}=4,16$ -Katılıyorum); “Yüz yüze eğitimin, uzaktan eğitimden daha yararlı olduğunu” ($\bar{X}=3,97$ -Katılıyorum)” ve “Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolünün sağlıklı bir şekilde yapılamadığını” ($\bar{X}=3,62$ -Katılıyorum)” düşünmektedir. Katılımcılar uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili olarak ise “Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişimin hızlı olduğunu” ($\bar{X}=3,77$ -Katılıyorum)” ve “Uzaktan eğitimle herkesin kendi düzeyinde eğitim alabildiğini” ($\bar{X}=3,64$ -Katılıyorum)” düşünmektedir.

Tablo 3’te öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

<i>Puanlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1. Kadın	3457	2,98	0,58	3816	1,86	.06
	2. Erkek	361	3,04	0,53			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1. Kadın	3457	3,55	0,49	3816	9,03	.00
	2. Erkek	361	3,31	0,50			

Tablo 3’te de görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin avantajları [$t_{(3816)}=1,86$; $p>.05$] ile ilgili tutumları cinsiyete göre farklılaşmazken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$t_{(3816)}=1,86$; $p<.05$] ile ilgili tutumları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Kadın katılımcılar ($\bar{X}=3,55$) erkek katılımcılara ($\bar{X}=3,31$) göre uzaktan eğitimin sınırlılıklarına daha yüksek katılım göstermiştir.

Tablo 4’te öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4’te de görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$F_{(16-3804)}=1,68$; $p>.05$] ile ilgili tutumları branşa göre farklılaşmazken, uzaktan eğitimin avantajları [$F_{(16-3804)}=2,74$; $p<.05$] ile ilgili tutumları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu boyuttaki farklılık uzaktan eğitimin avantajları konusunda daha olumlu tutumlara sahip olan enformatik öğretmenleri ($\bar{X}=3,16$) ile görece olarak daha olumsuz tutumlara sahip olan ilköğretim, Kırgız dili ve edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı, matematik, kimya ve coğrafya öğretmenleri arasındadır.

Tablo 4. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Branş	n	X	S	sd	F	p	Levene	Anlamlı Fark (Tukey)
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1) İlköğretim	635	2,97	0,57	16-	2,74	.00	0,24	1-5
	2) Kırgız Dili ve edb.	555	2,98	0,59	3804				2-5
	3) Rus Dili ve edb.	357	2,90	0,60					3-5
	4) Matematik	392	2,97	0,59					4-5
	5) Enformatik	264	3,16	0,58					7-5
	6) Fizik	181	3,00	0,59					9-5
	7) Kimya	163	2,95	0,54					
	8) Biyoloji	169	2,99	0,54					
	9) Coğrafya	213	2,93	0,54					
	10) İngilizce	267	3,05	0,53					
	11) Tarih	264	2,99	0,55					
	12) Müzik	65	3,05	0,61					
	13) Askere hazırlık	49	3,00	0,43					
	14) Ekonomi	40	3,04	0,56					
	15) Beden eğitimi	101	3,08	0,57					
	16) Emek	42	2,94	0,55					
	17) Resim	48	2,88	0,58					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1) İlköğretim	635	3,56	0,49	16-	1,68	.06	0,83	-
	2) Kırgız dili ve edb.	555	3,56	0,49	3804				
	3) Rus dili ve edb.	357	3,58	0,48					
	4) Matematik	392	3,50	0,51					
	5) Enformatik	264	3,49	0,49					
	6) Fizik	181	3,50	0,55					
	7) Kimya	163	3,58	0,47					
	8) Biyoloji	169	3,48	0,49					
	9) Coğrafya	213	3,51	0,51					
	10) İngilizce	267	3,49	0,48					
	11) Tarih	264	3,55	0,47					
	12) Müzik	65	3,59	0,44					
	13) Askere hazırlık	49	3,41	0,45					
	14) Ekonomi	40	3,66	0,46					
	15) Beden eğitimi	101	3,44	0,51					
	16) İş Eğitimi	42	3,46	0,54					
	17) Resim	48	3,50	0,53					

Tablo 5'te öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Kıdem	n	X	S	sd	F	p	Levene	Anlamlı Fark (Tukey)
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1) 1-7 yıl	868	3,00	0,57	3-3817	1,86	.13	.26	-
	2) 8-14 yıl	813	2,95	0,56					
	3) 15-21 yıl	836	3,00	0,57					
	4) 22 yıl ve üstü	1301	3,00	0,58					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1) 1-7 yıl	868	3,51	0,49	3-3817	0,85	.46	.88	-
	2) 8-14 yıl	813	3,55	0,49					
	3) 15-21 yıl	836	3,53	0,47					
	4) 22 yıl ve üstü	1301	3,54	0,51					

Tablo 5'te de görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin avantajları [$F_{(3-3817)}=1,86$; $p>.05$] ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$F_{(3-3817)}=0,85$; $p>.05$] ile ilgili tutumları kıdeme göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 6'da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Levene	Anlamlı Fark
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1) Eğitim Koleji	424	2,99	0,58	3-3817	1,17	.32	0,09	-
	2) Enstitü	1454	3,00	0,59					
	3) Lisans	1637	2,97	0,55					
	4) Lisansüstü	303	3,02	0,61					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1) Eğitim Koleji	424	3,51	0,52	3-3817	1,88	.13	0,10	-
	2) Enstitü	1454	3,53	0,50					
	3) Lisans	1637	3,53	0,49					
	4) Lisansüstü	303	3,59	0,46					

Tablo 6'da da görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin avantajları [$F_{(3-3817)}=1,17$; $p>.05$] ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$F_{(3-3817)}=1,88$; $p>.05$] ile ilgili tutumları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 7'de öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Kendine Ait Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=3818)

Puanlar	Kendine Ait Bilgisayar	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1) Var	2411	3,01	0,57	3815	3,92	.00
	2) Yok	1406	2,94	0,57			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1) Var	2411	3,52	0,50	3815	1,19	.23
	2) Yok	1406	3,54	0,48			

Tablo 7'te de görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$t_{(3815)}=1,19$; $p>.05$] ile ilgili tutumları kendine ait bilgisayar sahibi olma durumuna göre farklılaşmazken, uzaktan eğitimin avantajları [$t_{(3815)}=3,92$; $p<.05$] ile ilgili tutumları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları konusunda kendine ait bilgisayarı olan öğretmenler ($\bar{X}=3,01$) bilgisayarı olmayan öğretmenlere ($\bar{X}=2,94$) göre daha olumlu tutumlara sahiptir.

Tablo 8'de öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Puanlar	İnternet Bağlantısı	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1) Var	1779	3,03	0,59	3544	3,35	.00
	2) Yok	1767	2,96	0,56			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1) Var	1779	3,52	0,51	3544	0,91	.36
	2) Yok	1767	3,54	0,48			

Tablo 8'de de görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$t_{(3544)}=0,91$; $p>.05$] ile ilgili tutumları internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre farklılaşmazken, uzaktan eğitimin avantajları [$t_{(3544)}=3,35$; $p<.05$] ile ilgili tutumları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları konusunda internet bağlantısı sahibi olan öğretmenler ($\bar{X}=3,03$) internet bağlantısı sahibi olmayan öğretmenlere ($\bar{X}=2,96$) göre daha olumlu tutumlara sahiptir.

Tablo 9'da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının günlük internet kullanma süresine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Günlük İnternet Kullanma Süresi	n	X̄	S	Sd	F	p	Levene	Anlamlı Fark (Tukey)
Uzaktan Eğitim Avantajları	1) Hiç kullanmam	204	2,92	0,52	2-3817	7,52	.00	0,16	1-3
	2) 1-5 saat	3234	2,98	0,57					2-3
	3) 5-10 saat	380	3,09	0,59					
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	1) Hiç kullanmam	204	3,46	0,46	2-3817	2,97	.06	0,43	--
	2) 1-5 saat	3234	3,54	0,49					
	3) 5-10 saat	380	3,51	0,50					

Tablo 9'da da görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$F_{(2-3817)}=2,97$; $p>.05$] ile ilgili tutumları günlük internet kullanma süresine göre farklılaşmazken, uzaktan eğitimin avantajları [$F_{(2-3817)}=7,52$; $p<.05$] ile ilgili tutumları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları konusunda günlük 5-10 saat internet kullanan öğretmenler ($X=3,09$), hiç kullanmayan ($X=2,92$) ve 1-5 saat kullanan öğretmenlere ($X=2,98$) göre daha olumlu tutumlara sahiptirler.

Tablo 10'da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=3818)

Puanlar	Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Katılma Durumu	n	X̄	S	sd	t	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1) Evet	3243	3,00	0,58	3816	3,79	.00
	2) Hayır	575	2,90	0,55			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1) Evet	3243	3,53	0,49	3816	1,13	.26
	2) Hayır	575	3,55	0,49			

Tablo 10'da da görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$t_{(3816)}=1,13$; $p>.05$] ile ilgili tutumları uzaktan eğitim uygulamalarına katılma durumuna göre farklılaşmazken, uzaktan eğitimin avantajları [$t_{(3816)}=3,79$; $p<.05$] ile ilgili tutumları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları konusunda uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler ($X=3,00$) katılmayanlara ($X=2,90$) göre daha olumlu tutumlara sahiptirler.

Tablo 11'de öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşama durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Zorluk Yaşama Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=3818)

Puanlar	Uzaktan Eğitim Sürecinde Zorluk Yaşama Durumu	n	X̄	S	sd	t	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1) Evet	2993	2,94	0,55	3816	9,18	.00
	2) Hayır	825	3,15	0,61			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1) Evet	2993	3,56	0,48	3816	7,51	.00
	2) Hayır	825	3,42	0,54			

Tablo 11'de de görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin avantajları [$t_{(3816)}=9,18$; $p<.05$] ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$t_{(3816)}=7,51$; $p<.05$] ile ilgili tutumları uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşama durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları konusunda, uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamayan öğretmenler ($X=3,15$) zorluk yaşayan öğretmenlere ($X=2,94$) göre daha olumlu tutumlara sahiptir. Tam tersi bir durum olarak zorluk yaşayan öğretmenler ($X=3,56$), zorluk yaşamayan öğretmenlere ($X=3,42$) göre uzaktan eğitimin sınırlılıklarına daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Kırgızistan'da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Kırgızistan'da uzaktan eğitim konusunda yazılan makaleler genellikle derleme türü makaleler olduğu için elde edilen sonuçları karşılaştıracak araştırmalara ulaşılamamıştır. Bu yüzden bu kısımda yapılan değerlendirmelerde genellikle diğer ülkelerde yapılan araştırmalar kullanılmıştır. Kırgızistan'daki kamu okullarında çalışan öğretmenler uzaktan eğitimin sınırlılıklarının, avantajlarına göre daha fazla olduğunu düşünmektedir. Katılımcılara göre uzaktan eğitim, bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişimin hızlı olması ve herkesin kendi düzeyinde eğitim alabilmesi gibi avantajlara sahip olsa da eğitimin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir ve yüz yüze eğitim uzaktan eğitimden daha yararlıdır. Bunun en önemli sebeplerinden biri uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolünün sağlıklı bir şekilde yapılamamasıdır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili tutumları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadın katılımcılar uzaktan eğitimin sınırlılıkları konusunda erkek katılımcılara göre daha yüksek katılım göstermiştir. Alanyazında uzaktan eğitim ve cinsiyet ilişkisi ile ilgili farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Bazı araştırmalarda (Horzum, 2003; Ağır ve Okçu, 2006; Pala, 2006; Ağır, 2007; Ateş ve Altun, 2008; Ergin, 2010; Ülkü, 2018; Kocayığit ve Uşun, 2020; Yahşi ve Kırkıç, 2020) cinsiyete göre fark belirlenmezken, fark tespit edilen araştırmalar da (Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017; Kurnaz vd., 2020) bulunmaktadır. Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada erkekler lehine fark belirlerken, Kurnaz vd. (2020) kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının, erkek öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Görüldüğü gibi cinsiyete göre fark belirleyen araştırmaların sonuçları da tutarsızdır. Bu tutarsız sonuçlar uzaktan eğitime yönelik tutumda cinsiyet değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak mevcut araştırmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre uzaktan eğitimi daha fazla sınırlı görmesinin sebebi kadın öğretmenlerin yüz yüze etkileşimi daha yararlı görmeleri olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili tutumlarında kıdeme göre fark yoktur. Kıdem konusunda alanyazında bu sonuca benzer veya desteklemeyen araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Pala (2006) öğretmenlerin eğitim teknolojilerine karşı tutumlarını incelediği çalışmasında kıdemle bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Kurnaz vd. (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin kıdemlerinin uzaktan eğitim görüşlerinde fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak fark belirleyen araştırmalar da (Ergin, 2010; Kocayığit ve Uşun, 2020; Yahşi ve Kırkıç, 2020) bulunmaktadır. Ergin (2010) ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarının kıdeme göre farklılaştığını ve 10-14 yıl kıdemi olan öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu belirlemiştir. Yahşi ve Kırkıç (2020) ise kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirlemiştir. Kocayığit ve Uşun (2020) ise kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına daha yüksek katılım gösterdiğini belirlemiştir. Görüldüğü gibi uzaktan eğitime ilişkin tutumu kıdeme göre karşılaştıran araştırmaların sonuçları da tutarsızlık göstermektedir. Son yıllarda aktif görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları ya da kullanmak zorunda kalmaları öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumunu benzeştirmiş olabilir.

Katılımcıların uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili tutumları branşa göre farklılaşmaktadır. Bu boyutta enformatik öğretmenlerin diğer branşlara göre daha olumlu tutuma sahiptir. Bu durum enformatik öğretmenlerinin branşları itibarıyla normaldir. Çünkü Kırgızistan'da enformatik öğretmenleri bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili dersleri yürütmektedir. Buna göre, enformatik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde diğer branşlara oranla daha az sorun yaşadıkları ve bu sürece ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Benzer bir bulgu olarak Ağır da (2007) araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumlarının branşa göre farklılık gösterdiğini ve bilgisayar öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirlemiştir. Horzum'un (2003) öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırmasında da enformatik bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının diğer bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarına göre internet destekli eğitim hakkında daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Ergin'in (2010) araştırmasında da bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha olumlu bakış açılarının olduğu belirlenmiştir, ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak Kocayığit ve Uşun (2020) ve Kurnaz vd.'nin (2020) araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde branşa göre bir farklılık tespit edilmemiştir. Kocayığit ve Uşun'un (2020) araştırmasında sadece 3 bilgisayar öğretmeni (% 1,5) olduğu için diğer branşlarla fark belirlenmemiş olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları

ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili tutumları eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ağır da (2007) alışmasında, retmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kırgızistan'daki üretmenler mezun oldukları okullardan benzer içerikte eğitimler aldıkları için farklılık tespit edilmemiş olabilir.

retmenlerin uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili tutumları kendine ait bilgisayar sahibi olma durumuna, internet bağlantısı sahibi olma durumuna, günlük internet kullanma süresine, uzaktan eğitim uygulamalarına katılma durumuna ve uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşama durumuna göre farklılaşmaktadır. Kendine ait bilgisayarı olan, internet bağlantısı olan, günlük 5-10 saat internet kullanan, uzaktan eğitim uygulamalarına katılan ve uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamayan üretmenler uzaktan eğitimin avantajları konusunda daha olumlu bir tutuma sahiptir. Ateş ve Altun'un (2008) bilgisayar retmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, iyi derecede bilgisayar kullanabilen adayların uzaktan eğitime bakış açılarının diğerlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ergin'in (2010) araştırmasında ise internet bağlantısı sahibi olan, internet kullanma süresi fazla olan, bilgisayar sahibi olan retmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaşı ve Kırkıç da (2020) araştırmasında teknolojiyi iyi düzeyde kullanan retmenlerin genel olarak uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirlemiştir.

Farklı bir bulgu olarak Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) ise araştırmasında retmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının internet kullanım süresine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bunun sebebi retmen adaylarının daha küçük yaşlardaki ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile daha fazla uğraşan kişilerden oluşması olabilir. Bu yaş grubundaki kişiler bilgi ve iletişim teknolojilerini daha fazla ve daha yoğun bir şekilde kullandıkları için uzaktan eğitime yönelik tutumları benzer düzeylerde ıkmiş olabilir. Katılımcıların uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili tutumları da uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşama durumuna göre farklılaşmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşayan üretmenler uzaktan eğitimin sınırlılıklarına daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Buna göre genel olarak, bilgi ve iletişim teknolojileri ile daha fazla uğraşan, bu tür işlere zaman ayıran kişilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu olması ve bu kişilerin uzaktan eğitim sürecinde daha az zorluk yaşaması normaldir. rnek olarak, Kırgızistan'da uygulanan uzaktan eğitim sürecine katılan ve bu süreçte daha az zorluk yaşadığını belirlen üretmenler uzaktan eğitimin yararları konusunda daha olumlu görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda, retmenlere yönelik uzaktan eğitim etkinliklerin olumlu sonuçlar getirebildiği de söylenebilir ve uzaktan eğitim etkinliklerinin ve retmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini daha fazla kullanacakları ortamların oluşturulması önerilebilir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiğinden derinlemesine bilgi elde edilememiştir. Bu bağlamda retmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerini derinlemesine analiz edecek nitel araştırmalar yapılabilir.

Etik Beyan

"Kırgızistan'da Uzaktan Eğitime Yönelik retmen Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gereklili olan etik kurul izinleri Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 07.05.2021 tarih ve 2021-01 sayılı toplantısında alınmıştır.

Not

Bu makale Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Proje Koordinasyon Başkanlığı'na desteklenen "Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik retmenlerin Görüş ve Tutumlarının Belirlenmesi (Kırgızistan rneği)" başlıklı projeye (Proje No: KTMU-BAP-2021.SB.02) dayalı olarak hazırlanmıştır.

Kaynakça

- Abdyldaev, O. T. (2012). The history of developing distance education and its future. *Наука II Новые Технологии, 1*, 350-354.
- Ağır, F. (2007). *zel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim retmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ağır, F. ve Okçu, A. (2006). İlköğretimde alışan retmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi zetler Kitabı*, 7-9 Eylül 2006. Gazi Üniversitesi, Ankara. ss. 288
- Akbaş, O. ve zdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu ğrenme. *Milli Eğitim Dergisi, 155*, 112-126.
- Askarbek, K. K., Bigaliev, A. N. ve Khalilova, M. V. (2021). Impact of digitalization on the education system in the context of the coronavirus pandemic. *Becmuuk KPCTY, 21(6)*, 162-167.

- Ateş, A ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3),125-145.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, E. D. (2000). *İşletmelerde teknolojik eğitim stratejileri kapsamında web tabanlı eğitimler* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dorohova, S. V. ve Iurchenko, M. G. (2021). Psychological aspects of students' academic motivation in the context of distance education. *Вестник КРСУ*, 21(6), 168-174.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th Edition.) Boston: Pearson.
- Horzum, M. B. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- İşman, A. (1999). Uzaktan Eğitim. *EDOK Uzaktan Eğitim Merkezi. Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, 15-16 Kasım 1999, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (5. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karasar, Ş. (1999). *Sanal yüksek eğitim. Yeni iletişim teknolojilerinden İnternet'in kullanımı* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı (2022a). <https://edu.gov.kg/posts/551/>
- Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı (2022b). Eğitim yönetim bilgi sistemi – Açık veri. <https://open.edu.gov.kg/index.php>
- Kocayığıt, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. DOI: 10.33692/avrasyad.662503
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 1(49), 293-322.
- Kuzem (2009). Uzaktan eğitim. 10.10.2009'da Kırıkkale Üniversitesi sayfasından alınmıştır. Web üzerinde: <http://kuzem.kku.edu.tr/uzaktanegitim.html>.
- Kymbat, M. K., Sadyrbekovna, A. G. ve Omaralieva, G. (2021). Information and communication technologies in the sphere of education of Kyrgyzstan. *ОшМУнун Жарчысы*, 1(4), 209-216.
- Okulistik (2020). http://www.okulistik.com/blog/?page_id=108.
- Omaralieva, G. (2021). Problems and opportunities of remote training in universities and schools of Kyrgyzstan. *Вестник Ошского Государственного Университета*, 1-4, 186-191.
- Omurkanova, Ch. (2016a). Distance education continuing education systems. *Наука, Новые Технологии И Инновации Кыргызстана*, 7, 250-252.
- Omurkanova, Ch. (2016b). Pedagogical conditions of the organization of distance education at universities. *Известия Вузов Кыргызстана*, 9, 157-160.
- Omurkanova, Ch. (2019). Location distance education continuing education systems. *Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева*, 1(2), 72-76.
- Omurkanova, Ch. (2020). The current state of distance learning in Kyrgyzstan. *Bulletin of Science and Practice*, 6(12), 427-431.
- Özerbaş, M. A. (2021). *Öğretim teknolojileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 77-188.
- Salmorbekovna, A. A. (2020). Role of information and communicative competence university teachers in conditions of distance study. *Педагогикалык Илимдер*, 2, 64-67.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- UNICEF (2020). UNICEF uyarıyor: COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitime erişimde eşitsizlik, küresel eğitim krizini derinleştirebilir. <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BClenleri/unicef-uyar%C4%B1yor-covid-19-salg%C4%B1n%C4%B1-s%C4%B1ras%C4%B1nda-uzaktan-e%C4%B1tim-eri%C5%9Fimde-e%C5%9Fitsizlik>.
- UNICEF (2022). Response to COVID-19 in Kyrgyzstan. <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/response-covid-19-kyrgyzstan>.
- Uşun, S. (2004). *Bilgiayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *Learning Technology*, 2830, 1-35.
- Yahşı, 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>
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 51-62.
- Yaylacı, H. S. (2000). *İnternet'te eğitim* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>.
- Zaid, M. A. (2015). *Correlation and Regression Analysis Textbook*. Ankara: Organisation of Islamic Cooperation.

EXTENDED ABSTRACT

Distance education is an educational model in that learners are independent of time and place and away from learning resources. Distance education is advanced educational technology which used when the teacher and the student are not in the same content (Okulistik, 2020). Particularly in 2019, during the Covid-19 period teachers and students were not in the same content. So, in this situation distance education has been used as the best effective method. The most important component is a teacher in distance education like the whole educational applications or methods. A teacher is a person who will manage the process, will eliminate the disadvantages, and will use the advantages effectively. In this context, it is meaningful to define teachers' attitudes toward distance education. Because individuals' positive attitudes toward process or application is a substantial factor that increases the success of this process. According to Yenilmez, Balbağ, and Turgut (2017), the positive attitude of a person who participates in the distance education system determines the success of this system.

In this context, the general aim of this research is determined by attitudes of teachers who work in the public school department at the Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic. Considerable attempts are taken to answer the following questions in order to succeed in the realization of the general aim.

1. How are the attitudes of teachers who work in public schools in Kyrgyzstan toward distance education?
2. Do teachers' attitudes who work in public schools in Kyrgyzstan toward distance education differ according to variables such as "gender, seniority, branch, education status, having a computer, internet connection, daily internet usage time, participation in distance education applications, the distance education process and the situation of experiencing difficulties"?

This study is based on survey research and the sample has included 3818 teachers. The data of the study were collected with the "Distance Education Attitude Scale" (Ağır, 2007) in the 2021-2022 academic year. The scale has revealed two factors which are the advantages and disadvantages of distance education. The data have been analyzed with descriptive analysis, t-test and ANOVA. Teachers who work at public schools in Kyrgyzstan think that the disadvantages of distance education are higher than the advantages. According to the participants, distance education has advantages such as fast access to information due to the sharing of knowledge on the internet and enabling all to receive education at their level. However, for ideal education, face-to-face interaction is vital and face-to-face education is more effective than distance education. One of the most important reasons for this opinion is the inability to control the education content healthily in distance education.

The attitudes of participants toward the advantages of distance education [$t_{(3816)}=1,86; p>.05$] do not differ according to sex. But the attitudes of participants toward the limitations of distance education [$t_{(3816)}=1,86; p<.05$] differ statically. Female participants ($\bar{X}=3,55$) are in attendance higher than the male participants ($\bar{X}=3,31$) to the limitations of distance education. The attitudes of teachers toward the advantages of distance education [$F_{(3-3817)}=1,86; p>.05$] and the limitations of distance education [$F_{(3-3817)}=0,85; p>.05$] do not differ statically according to seniority. While the attitudes of participants [$F_{(16-3804)}=1,68; p>.05$] toward the limitation of distance education do not differ, the attitudes of participants toward the advantages of distance education [$F_{(16-3804)}=2,74; p<.05$] differ statically. The difference in this dimension is between information technologies teachers ($\bar{X}=3.16$) who have more positive attitudes toward the advantages of distance education and primary school, Kyrgyz language and literature, Russian language and literature, mathematics, chemistry, and geography teachers who have relatively more negative

attitudes. The attitudes of teachers toward the advantages of distance education [$F_{(3-3817)}=1,17$; $p>.05$] and the limitations of distance education [$F_{(3-3817)}=1,88$; $p>.05$] do not differ statically according to education status.

While the attitudes of participants toward the limitations of distance education [$t_{(3815)}=1,19$; $p>.05$] do not differ according to the fact of having computer, the attitudes of participants toward the advantages of distance education [$t_{(3815)}=3,92$; $p<.05$] differ statically. Teachers who have their own computers ($\bar{X}=3,01$) have more positive attitude than teachers who do not have their own computers ($\bar{X}=2,94$) on the subject of distance education. While the attitudes of participants toward the limitations of distance education [$t_{(3544)}=0,91$; $p>.05$] do not differ according to having internet connection, the attitudes of participants toward the advantages of distance education [$t_{(3544)}=3,35$; $p<.05$] differ statically according to having internet connection. Teachers who have an internet connection ($\bar{X}=3,03$) have more positive attitude than teachers who do not have an internet connection ($\bar{X}=2,96$) on the subject of the advantages of distance education. While the attitudes of participants toward the limitations of distance education [$F_{(2-3817)}=2,97$; $p>.05$] do not differ according to the daily internet usage time, the attitudes of participants toward the advantages of distance education [$F_{(2-3817)}=7,52$; $p<.05$] differ statically according to daily internet usage time. Teachers who use the internet 5-10 hours a day ($\bar{X}=3,09$) have more positive attitude than teachers who do not use the internet ($\bar{X}=2,92$) and teachers who use the internet 1-5 hours a day ($\bar{X}=2,98$) on the subject of the advantages of distance education.

While the attitudes of participants toward the limitations of distance education [$t_{(3816)}=1,13$; $p>.05$] do not differ according to participating in distance education applications, the attitudes of participants toward the advantages of distance education [$t_{(3816)}=3,79$; $p<.05$] differ statically according to participating in distance education applications. Teachers who participate in distance education applications ($\bar{X}=3,00$) have more positive attitude than teachers who do not participate in distance education applications ($\bar{X}=2,90$) on the subject of the advantages of distance education. While the attitudes of participants toward the limitations of distance education [$t_{(3816)}=9,18$; $p<.05$] do not differ according to having difficulties in the process of distance education, the attitudes of participants toward the advantages of distance education [$t_{(3816)}=7,51$; $p<.05$] differ statically according to having difficulties in the process of distance education. Teachers who do not have difficulties in the process of distance education ($\bar{X}=3,15$) have more positive attitude than teachers who have difficulties in the process of distance education ($\bar{X}=2,94$) on the subject of the advantages of distance education. On the contrary, teachers who have difficulties ($\bar{X}=3,56$) pay more attention to the disadvantages of distance education than teachers who do not have difficulties.