

ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN ÖĞRETİME İLİŞKİN SORUN KAYNAĞI ALGILARI¹

Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI²

Zerrin Benal HEPSÖĞÜTLÜ³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan öğretime yönelik sorun kaynağı algılarını belirlemektir. Çalışma nicel araştırma temelinde tarama deseninde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde farklı altı ortaöğretim okulundaki 282 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı (2021) tarafından geliştirilen "Uzaktan Öğretim Sorun Kaynağı Ölçeği" temel alınarak öğretmenlere dönük ifadeleri kapsayan 38 maddeden oluşan, anket kullanılmıştır. Anket, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin sonrası, "Google Form" yoluyla uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için araçta bulunan tüm maddelere verilen cevaplar, tanımlayıcı (frekans, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, medyan vb.) ve karşılaştırmalar için ise (veriler normal dağılmadığından) Mann-Whitney U ile Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler uzaktan öğretimde sorun olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sorun kaynaklığı algılarında; cinsiyet, yaş ve kıdeme göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öte yandan Liselere Giriş Sınav Puan ortalamaları azaldıkça okul yönetimi alanının sorun kaynağı olma durumunun da arttığı görülmüştür. Daha önceden uzaktan öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin ise Milli Eğitim Bakanlığı'nı sorun kaynağı olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüzyüze öğretimi uzaktan öğretime tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uzaktan öğretimin daha nitelikli olması adına araştırmacı ve uygulamacılara dönük önerilere yer vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Uzaktan öğretim, Anadolu Lisesi, Öğretmen algısı

SOURCE OF THE PROBLEM PERCEPTIONS OF ANADOLU HIGH SCHOOL TEACHERS REGARDING DISTANCE EDUCATION

1

ABSTRACT

The aim of this research is to determine their perceptions of the source of the problems related to the distance education the teachers working in Anadolu High Schools. The aim is to reveal the situation in terms of school administration, MEB, teachers, family-students. The study was conducted in a screening design on the basis of quantitative research. The study group of the research consisted of 282 teachers in six different secondary schools in İzmir in the 2021-2022 academic year. As a data collection tool, a 38-item questionnaire containing statements about teachers was used based on the "Distance Teaching Problem Resource Scale" developed by Toprakçı, Hepsöğütü and Toprakçı (2021). The data collection tool was applied through the "Google Form" after the permission from the İzmir Directorate of National Education. In order to determine the distribution of the opinions of the teachers participating in the research, the answers given to all the items in the tool were descriptive (frequency, mean, standard deviation, minimum, maximum, median, etc.) and comparison tests (Mann-Whitney U and Kruskal- Wallis tests) were used for data were not normally distributed. According to the results of the research, teachers think that there is a problem in distance education. As a result, that it was seen that as the average of the High School Entrance Exam Score decreased, the problem of the field of school administration increased. On the other hand, it was understood that they perceived the Ministry of National Education as the source of problems. It was observed that the majority of the teachers preferred face-to-face teaching to distance education. Based on the results of the research, the researcher included suggestions for those in practice in order to make distance education more qualified.

Key Words: Education, Distance education, Anadolu High School, Teachers perception

Önerilen Atf:

Toprakçı, E. ve Hepsöğütü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-14. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943>

¹ Araştırma Makalesi - Kabul Tarihi: 26.08. 2022 - Geliş Tarihi:26.10. 2022

² Ege Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-9552-9094>, erdal.toprakci@ege.edu.tr

³ İzmir Atatürk Lisesi, <https://orcid.org/0000-0002-8280-0989>, benalhepsogutlu@hotmail.com

1.PROBLEM DURUMU

İnsan toplum halinde yaşamak zorunda olan bir canlıdır. Toplum belirli bir sınır içinde, ortak amaçlar için çalışan, bir yaşam biçimini paylaşan, belirli kurullarla birbirine bağlanmış olan ve birçok gruptan oluşan insan topluluğudur (Kongar, 1985; Dewey, 2008). İnsanlar toplumun kültürünü, kurullarını, değerlerini benimseyerek, sorumluluklarını uygulayarak toplumun üyesi olurlar. İnsanın yeteneklerinin gelişmesi için toplumsal ortama gereksinim vardır ve bu yetenekler de kişinin toplumda yaşamasını sağlar. Bu yüzden insan önce toplumsal sonra da bireyseldir (Ergun, 1987). Toplum; aile, okul, arkadaş grupları, din, hukuk, sağlık, dernekler, meslek kuruluşları, eğitim kurumları gibi birçok küçük gruptan meydana gelir (İnceoğlu, 1993). Bu grupların toplumsal varlığın devamı için olmazsa olmaz (sağlık, güvenlik vb.) kurumları ifade eder. Kurumlar birbirlerinden etkilenirler aralarında uyumlu bir birliklilik olmazsa her bir kurum zarar görebileceği gibi toplum da zarar görebilir. Eğitim ve bilim kurumları diğer kurumların anahtarı olarak kabul edilebilir (Toprakçı, 2013). Çünkü bu kurumlar kişilere bilgi, beceri, davranış öğretmenin yanı sıra, toplumun değerlerini benimseterek; bu değerlerin sonraki kuşaklara aktarılmasını sağlayarak diğer kurumların insanını şekillendirirler. Eğitim sistemlerinin birçok boyut, birim ve değişkeninden (yönetici, veli, bina vb.) söz edilebilir. Bunların belki de en önemlisi öğretmendir. Öğretmenlerin eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi vardır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşerek toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun değerlerinin ve kültürünün gelecek kuşaklara aktarılmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilerek bir ülkenin kalkınmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999; Sarıbaşı ve Babadağ, 2015). Yeni nesilleri yetiştiren, eğiten ve şekillendiren öğretmenlerin birçok sorunu vardır. Bu sorunların varlığı da ülkemizdeki eğitim sistemini olumsuz etkilemektedir. Örneğin öğretmenlerimiz için iyi bir ekonomik yaşam standardı ve mesleki gelişim olanağı henüz bile sağlanabilmiş değildir (Gediklioğlu, 2005; Doğan, 2005; Akyüz,2010).

Eğitim ve öğretim pratiği, bilginin ve teknolojinin büyük bir hızla artarak değişmesinden etkilenmiştir. Bilgi iletişim teknolojileri okulöncesinden üniversiteye kadar eğitim öğretimi çeşitli şekillerde etkilemiştir (Toprakçı, 2005; Toprakçı, 2006; Toprakçı, 2007-a). Bu etkiye, Covid-19 salgını çıkmasıyla birlikte eğitimde yaşanan sorunlara ilave eğitim pratiğinin değişen niteliği bağlamında uzaktan öğretim sorunları da eklenmiştir. Toprakçı (2017)'ya göre "uzaktan öğretim, kablolu, kablosuz ve posta ile haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden; telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar, vb. araçlarla sunulan; öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı oldukları bir zaman kesitinde, eş zamanlı ve/veya eş zamansız olarak öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünüdür." Yani aslında eğitimin bir metodudur. Yine Toprakçı'ya göre (2021) uzaktan öğretim doktora, yüksek lisans ve belki lisans eğitimine uygun olabilir ancak lise, ilköğretim ve okul öncesi eğitime gidildikçe uzaktan öğretim başarılı sonuçlar doğurmayabilir ve yüz yüze eğitim bu öğretim düzeylerine daha uygundur. Çünkü yaş ve sınıflar küçüldükçe sadece öğretim değil eğitimin de verilmesi gerekir. Nitekim Akdemir (2008) 'e göre yükseköğretimde yüz yüze derslere alternatif olarak çevrimiçi/uzaktan öğretim derslerin de eklenmesi öğrenciler için itici bir güç olmuştur.

Hem dünya hem de Türkiye ekseninde uzaktan öğretimin geçmişi daha eskilere giderken (Akdemir,2011; Salar, 2009; Horzum, 2013; Ersoy, 2016; Durak vd., 2020; Karakaya ve Aksoy, 2005; Ersoy ve Gürgen, 2021) özellikle internet ve bilgisayar tabanlı olmak üzere bir çok isimle (online eğitim, e-eğitim, e-öğrenme, sanal okul) anılan uzaktan öğretimin yeni, hatta bütün dünyanın gerçek manada uzaktan öğretimle tanışmasının özellikle Covid 19 Pandemisi ile olduğu söylenebilir. Pandemi bir yana; öğrenci sayısı artışına paralel eğitim öğretim olanaklarının artmaması, kişilerin farklı yer ve zamanlarda ve kendine uygun şartlarda eğitim almak istemesi, kurumların çalışanlarına ekonomik ve hızlı hizmet içi eğitim verme isteği ve benzeri birçok neden uzaktan öğretimin gerekli hale gelmesinde bir etken olarak kendisini göstermiştir (Karakaya ve Aksoy, 2005; Toprakçı, 2007-b; Ersoy, 2020; Yavuz ve Toprakçı, 2021).

Alanyazında önce ve daha çok üniversitelerle ilgili çalışmalara (Barış,2015; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Serçemeli ve Kurnaz 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Barış, 2015; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2013; Göksoy, 2018; Seyhan, 2021) rastlanırken; okullarla ilgili araştırmaların (Çakın, Akyavuz Külekçi, 2020; Fidan, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kantos, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Karaduman, Akşak ve Duran, 2021; Saygı, 2021; Kazu, Yalçın ve Bahçeci, 2021; Bakırcı, Dođdu ve Artun, 2021; Cantürk, 2021; Taşkın ve Aksoy, 2021; Ersoy ve Arseven, 2021) pandemi dönemi yoğunluklu olmak üzere sonrasına yansdığı görülmüştür. Yine okullarla ilgili olmak üzere öğrencilerin (Çivril, Aruğaslan ve Özyaydın, 2017; Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021) ve velilerin görüşlerini inceleyen çalışmaları da (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020) yapılmıştır. Bu

araştırmalar genel olarak incelendiğinde uzaktan öğretim, yüz yüze eğitimdeki konaklama, barınma, ulaşım ve beslenme gibi ek harcamaların ortadan kalkması gibi avantajlar doğururken; uzaktan öğretimin gerçekleşmesi bağlamı sorunların da hayli fazla sayıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan ortak tespitli olan bazıları şöyle özetlenebilir: Eğitimlere erişimde fırsat eşitsizliği, öğretimin kesintiye uğraması, ölçme ve değerlendirmedeki zorluklar, müfredat uygunsuzluğu, alt yapı ve teknoloji yetersizliği, öğretmen, yönetici, öğrencilerin teknolojik yetersizliği, kişilerin kendilerini kötü hissetmeleri, ekonomik maliyetler, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, etkinlik yapılamaması, internet hız ve kota yetersizliği, bağlantı sorunları, sağlık problemleri, yardımcı yazılım (e-kitap vb.) eksikliği, veli ilgisizliği gibi sorunlar sıralanabilir.

Genel olarak yükseköğretimde Covid 19 Pandemisi öncesi olmak üzere kısmen var olan internet tabanlı uzaktan öğretim Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda pandeminin ortaya çıkmasıyla birlikte başlamıştır. Bu temelde eğitimin MEB'na bağlı her kademe ve birimdeki müdür, yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve diğer ilgililer (yardımcı personel vb.) uzaktan öğretimle tanışmıştır. Alanyazındaki ilgili çalışmaların çoğunun da yükseköğretim ağırlıklı olması bu yüzdendir. Bu çalışmada MEB'na bağlı Anadolu Lise'lerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel olarak öğretmen, öğrenci, okul, yöneticisi algıları temelinde uzaktan öğretime ilişkin sorun algılarını anlamaya dönük araştırmaların yanında bu araştırma özellikle Anadolu Lisesi öğretmenlerine yönelmek bakımından yenidir. Bu temelde, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algılarının; okul yönetimi, MEB, öğretmenler, aile ve öğrenciler bazında hangi kaynaktan yoğunlaştığını bulmak amaçlanmıştır. Böylelikle sorun çözümlerinde en fazla yoğunlaşılan sorun kaynağına ağırlık verme çabalarına katkı sunmak amaçlanmıştır. Anadolu Lisesindeki öğretmenlerin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algılarının bilinmesi, sorunların bilinmesi suretiyle önlem alınarak daha iyi bir uzaktan öğretim planlaması yapılmasına katkı sağlayabilir.

Farklı puan aralığında öğrenci alan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algılarını ortaya koyabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları genel ve alt boyutları itibarıyla (Okul yönetimi, MEB, öğretmenler, aile- öğrenciler) ne düzeydedir?
2. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "cinsiyetlerine" göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim almış olmalarına" göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "Görev yaptıkları okulun puan düzeylerine" göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih edip etmemesine" göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan nicel türde ve genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği tarama modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu tür araştırmalarda değişkenler arası ilişkiler istatistiksel yöntemler kullanılarak ölçülebilecek şekilde nümerik olarak ifade edilir (Creswell, 2009). Çalışmada Anadolu Lisesi öğretmenlerinin görüşleri öğretmenlerin çeşitli özellikleri bağlamında incelenmiştir.

2.1 Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde yüzdelik dilim olarak farklı puan aralığında (Liselere Giriş Sınavı-LGS) öğrenci alan Anadolu Lisesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Liseler yüksek, orta ve düşük puan aralığı özelliklerine göre sınıflanmış ve her birinden ikişer okul olmak üzere bu okullardaki öğretmenler çalışma evreni olarak belirlenmiştir (Kaptan, 1994; Karasar, 2004). Çalışma grubu oluşturulurken bütün (belirlenen 6 okuldaki) öğretmenlere ulaşmak hedeflenmiş ancak gönüllülük esaslı hareket edildiğinden soruları içtenlikle yanıtlayan 282 Anadolu Lisesi öğretmenine ulaşılmıştır. Bu liseler 2021-2022 Eğitim öğretim yılında İzmir ili Konak ve Bornova ilçelerindeki Anadolu Lisesi kapsamındaki altı

farklı Anadolu Lisesidir. Araştırmanın sonuçları bu liselerdeki ankete cevap veren öğretmenlerin yanıtları ile sınırlıdır.

2.2 Veri Toplama Aracı: Araştırmada 38 maddeden oluşan “Uzaktan Öğretim Sorun Kaynağı Anketi” kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların özelliklerini (Cinsiyet, yaş, öğretmenlikte çalışma süresi, halen görev yapılan okulun Liselere Giriş Sınavı (LGS) puan düzeyi, daha önce uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim alma ve yüz yüze eğitimi uzaktan öğretime tercih edip etmeme) ifade eden altı sorudan oluşmuştur. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise Toprakçı, Hepsöğütlü ve Toprakçı (2021) tarafından geliştirilen “Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği (UÖSK)”nin öğretmen formuna dönüştürülmesiyle biçimlenen “Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Anketi” (ÖÜÖSKA) kullanılmıştır. Anket 3’lü Likert türünde olup öğretmenlerden her bir ifadeye “Hiç Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Anket için İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış ve altı okulun yöneticilerinin katkılarıyla Google Form üzerinden öğretmenlere uygulanmıştır.

2.3 Verilerin Analizi: Verilerin toplanmasının ardından, analizlerin yapılabilmesi için anketin her bir maddesinin seçeneklerine grup oluşturacak şekilde birer sayı verilmiş ve veriler SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve normal dağılmadığı görülmüştür. Ters madde olmadığından ayrı bir hesaplama yapılmamıştır. Aritmetik ortalamaların anlamlandırılmasında Tablo 1’deki Seçenekler Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA) kullanılmıştır.

Tablo 1. Seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları (SKPA)

Puan Aralığı	Seçenek
1.00-1.66	Hiç Katılmıyorum (HK)
1.67-2.34	Biraz Katılıyorum (BK)
2.35-3.00	Çok Katılıyorum (ÇK)

Verilerin analizinde frekans, yüzde gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır ve analitik karşılaştırmalar yapılmıştır. Kategorik verilerde, numerik verilerde de normal dağılım sağlanmadığından dolayı parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak baz alınmıştır. Çizelgelerde görülen p değerinin 0.05’ten küçük olmasıyla anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0.05’ten büyük olduğu durumlarda ise grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. İki değişken grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmamasının incelenmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İki den fazla değişken grubunun niceliksel değişken arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis Analizi uygulanmıştır (Kalaycı, 2018: 106).

Tablo 2. Çalışma evreninin bireysel özelliklerinin dağılımı

Demografik ve Yargısal Özellikler	Seçenekler	n	%
1-Cinsiyet	Kadın	121	42.9
	Erkek	161	57.1
	Toplam	282	100.0
2-Yaş	25-35 arası	18	6.4
	36-45 arası	121	42.9
	46-55 arası	117	41.5
	56 ve üzeri	26	9.2
	Toplam	282	100.0
3-Öğretmenlik süresi	0-5 yıl arası	4	1.4
	6-10 yıl arası	16	5.7
	11-20 yıl arası	92	32.6
	21 yıl ve üzeri	170	60.3
	Total	282	100.0
4- Görev yapılan okulun LGS puanı	Puansız	65	23.0
	Düşük puanlı	67	23.8
	Orta puanlı	69	24.5
	Yüksek puanlı	81	28.7
	Total	282	100.0
5- Daha önce uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim alma durumu	Evet	102	36.2
	Hayır	180	63.8
	Toplam	282	100.0
6- Yüz yüze öğretimi uzaktan eğitime tercih etme	Evet	260	92.2

durumu	Hayır	22	7.8
	Toplam	282	100.0

Alt boyutlarda belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tanımlayıcı karşılaştırma teknikleri uygulanmıştır. Bu amaçla, parametrik olmayan yöntemlerde kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalar gruplar arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, alfa grup sayısına bölünerek Bonferroni düzeltilmesi işlemi yapılarak Mann-Whitney-U testleri raporlanmıştır. Araştırmaya katılanların özelliklerine ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Katılımcıların %42.9’si kadın ve %57.1’ü ise erkektir. Katılımcıların %41.5’i 46-55 yaş arası, %42.9’sı 36-45 yaş arası, %9.2’ü 56 yaş ve üzeridir. Katılımcıların öğretmenlik süreleri incelendiğinde, %60.3’i 21 yıl üzeri süredir, %32.6’i 11-20 yıl arası süredir ve %5.7’ü ise 6-10 yıl arası süredir görev yapmaktadır. Görev yapılan okulların LGS puanı incelendiğinde, %28.7’si yüksek puanlı okuldur ve %23.0’u puansız okuldur. Katılımcıların %63.8’i daha önce uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim almamıştır. Son olarak %92.2’i ise yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmektedir. Verilen ifadelerde ölçeklerin ikiden fazla olduğunda ve maddelerin güvenilirliğine bakılmak amacıyla Cronbach Alpha kullanılmıştır. Burada Cronbach Alpha’nın kullanılması nedeni, yapılan anketin güvenilirliğini ölçmek olduğundan, anketten elde edilen verilere uygulanan analizin, daha doğru ve gerçekçi sonuçlar ortaya çıkmasında yol gösterici bir katsayı değeri olarak görülmektedir (Şencan, 2005: 168). Burada Cronbach Alpha değerini bulmak için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonuçlarına göre; Uzaktan Öğretim Sorun Kaynağı Ölçeği ile ilgili yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha değeri yaklaşık 0,86 olarak hesaplanmıştır. Okul için Cronbach’s Alpha değeri 0,68, öğretmen için 0,64 ,MEB için 0,81 , öğrenciler için 0,89 , aile için 0,75 şeklinde bulunmuştur.

3. BULGULAR

1-Öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan öğretim sorun kaynağı anketine ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için ankette bulunan tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları ve boyut ortalamaları hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3 ‘te görülebileceği üzere, genel olarak sorun kaynaklarının tümüne ilişkin bütün öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması “ $\bar{x}=2,24$ ” şeklindedir. Yani öğretmen görüşleri, 5 boyutun (okul yönetim sorun kaynaklığı-öğretmen sorun kaynaklığı--MEB sorun kaynaklığı--öğrenci sorun kaynaklığı--aile sorun kaynaklığı-) tümü açısından incelendiğinde, uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarını “Biraz Katılıyorum” düzeyinde puanlamışlardır. Öğretmenlerin algı düzeylerinin her bir alt boyut bazında en yüksekte en düşüğe doğru şu şekilde puanlandığı görülmektedir: Aile sorun kaynaklığı- ($\bar{x}=2,57$), Öğrenci sorun kaynaklığı- ($\bar{x}=2,49$), Milli Eğitim Bakanlığı sorun kaynaklığı- ($\bar{x}=2,18$), Öğretmen sorun kaynaklığı- ($\bar{x}=1,96$) ve Okul Yönetimi sorun kaynaklığı- ($\bar{x}=1,99$). Buna göre sıralamada öğretmenlerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı olarak en fazla “Aile sorun kaynaklığı” ve “Öğrenci sorun kaynaklığı” olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, “Okul Yönetimi Sorun Kaynaklığı-” alt boyutu kapsamında “Okuluzaktan öğretim alt yapı/donanım (bilgisayar, internet vb.) ve bilgi eksikliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler. ($\bar{x}=2,56$ - $\bar{x}=2,43$) ifadeleri “çok katılıyorum” düzeyinde puanlanmıştır. Öte yandan “Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez” ($\bar{x}=1,30$) ifadesi öğretmenler tarafından en düşük düzeyde puanlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, “Öğretmen Sorun Kaynaklığı-” alt boyutu kapsamındaki “Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller. ($\bar{x}=2,30$)” ifadesi “çok katılıyorum” düzeyinde puanlanmıştır. Yine aynı kapsamda “Öğretmenler uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.” ($\bar{x}=1,24$) ifadesi öğretmenler tarafından en düşük düzeyde puanlanmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, “Milli Eğitim Bakanlığı Sorun Kaynaklığı-” alt boyutu kapsamında “Milli Eğitim Bakanlığı’nın uzaktan öğretim alt yapı/donanım (bilgisayar, internet vb.) ve bilgi eksikliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler. ($\bar{x}=2,47$ - $\bar{x}=2,42$) ifadeleri “çok katılıyorum” düzeyinde puanlanmıştır. Öte yandan üçüncü bir yüksek puan (2,40) alan ifade ise “Milli Eğitim Bakanlığı’nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir.” ifadesidir. “Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan düzeyde öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez” ($\bar{x}=1,74$) ifadesi ise öğretmenler tarafından en düşük düzeyde puanlanmıştır.

Tablo 3. Uzaktan öğretim sorun kaynağı anketi madde ve boyut standart sapma ve ortalamaları

M No	Madde	n	\bar{x}	SS	Seçenek
1	Okulun uzaktan öğretim alt yapı/donanım (bilgisayar, internet vb.) eksikliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	282	2,56	0,59	ÇK
2	Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (uzman, bilgisayar programı, internet vb.) eksikliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	282	2,43	0,65	ÇK
3	Rehberlik faaliyetleri uzaktan öğretime uygun değildir.	282	2,07	0,74	BK
4	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	282	1,30	0,53	HK
5	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğretmen ve öğrencinin (velinin) sırtına yükler	282	1,61	0,62	HK
OKUL YÖNETİMİNİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUTU/ TOPLAM		282	1,99	0,62	BK
6	Öğretmenlerin aile ve ev ortamı canlı dersi yürütmeye uygun değildir.	282	2,01	0,58	BK
7	Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller.	282	2,30	0,77	ÇK
8	Öğretmenlerin cihazları (ders işlemede kullandıkları tablet, bilgisayar vb.) uzaktan öğretime (örneğin canlı ders) yürütmeye uygun değildir.	282	1,95	0,65	BK
9	Canlı ders esnasında öğretmenden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. olur.	282	1,85	0,60	BK
10	Öğretmenler uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	282	1,24	0,48	HK
11	Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	282	2,40	0,66	BK
12	Dersler canlı da olsa ders esnasında yeterli bir öğretmen-öğrenci etkileşimi olmaz.	282	2,12	0,76	BK
ÖĞRETMENİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUTU/ TOPLAM		282	1,96	0,64	BK
13	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim alt yapı/donanım (örneğin kendi zoom gibi bir sisteminin olmayışı vb.) eksikliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	282	2,47	0,61	ÇK
14	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (örneğin uzman) eksikliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır	282	2,42	0,61	ÇK
15	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü okul, öğretmen ve öğrencinin sırtına yüklemiştir.	282	2,18	0,64	BK
16	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	282	1,74	0,69	BK
17	Ders kitabı ve diğer ders araç gereçler uzaktan öğretime uygun değildir.	282	2,05	0,70	BK
18	Televizyondaki kaydedilmiş ders sunumları yetersizdir	282	2,17	0,72	BK
19	EBA sistemindeki konu anlatım ve test içerikleri yetersizdir.	282	2,07	0,70	BK
20	Müfredat uzaktan öğretime uygun değildir.	282	2,09	0,70	BK
21	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir.	282	2,40	0,63	BK
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUTU/ TOPLAM		282	2,18	0,67	BK
22	Öğrencinin fiziksel özelliklerinin (görememesi, işitememesi vb.) sorun kaynaklığı uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	282	2,60	0,56	ÇK
23	Uzaktan öğretim öğrencinin fiziksel özelliklerine (göz, kulak, boyun, sırt vb.) zararlar verir	282	2,30	0,66	BK
24	Uzaktan öğretim öğrencinin zihinsel özelliklerine (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) zararlar verir.	282	2,24	0,71	ÇK
25	Öğrencinin zihinsel özelliklerinin (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) yetersizliği uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	282	2,43	0,65	ÇK
26	Uzaktan öğretim öğrencinin duygusal özelliklerine (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeye/hoşlanma vb.) zararlar verir.	282	2,50	0,56	ÇK
27	Öğrencinin duygusal özelliklerinin (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeye/hoşlanmama vb.) sorun kaynaklığı uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	282	2,52	0,55	ÇK
28	Öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşememesi uzaktan öğretimi olumsuz etkiler.	282	2,61	0,57	ÇK
29	Canlı ders esnasında öğrencilerden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. dersi olumsuz etkiler.	282	2,69	0,51	ÇK
ÖĞRENCİ'NİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUTU/ TOPLAM		282	2,49	0,60	ÇK
30	Ailenin ekonomik sorunları (gelir azlığı vb.) uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	282	2,82	0,42	ÇK
31	Ailenin kalabalık olması uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	282	2,84	0,41	ÇK
32	Evde fiziksel olarak uygun bir ders ortamının olmaması canlı derslere katılımı güçleştirir.	282	2,75	0,51	ÇK
33	Uzaktan öğretim öğrencinin ailesinin derslere (canlı derslere dahil olmak vb.) gereksiz müdahil olmasına yol açar.	282	2,23	0,65	BK
34	Aile/veli uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	282	2,11	0,63	BK
35	Öğrencinin canlı derslere katılacağı bir cihazın olmayışı derslere katılımı güçleştirir.	282	2,81	0,45	ÇK
36	İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler	282	2,84	0,38	ÇK
37	Canlı dersler için kullanılan cihazın niteliğinin düşüklüğü uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkiler.	282	2,70	0,60	ÇK

38	Aileler uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğrencinin sırtına yükler.	282	2,01	0,60	BK
AİLENİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUTU/ TOPLAM		282	2,57	0,52	ÇK
BÜTÜN ANKET TOPLAM		282	2,24	0,61	BK

Tablo 3’de görüldüğü gibi, “Öğrenci Sorun Kaynaklığı” alt boyutunun ($\bar{x}=2,49$) ile “çok katılıyorum” düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde “Canlı ders esnasında öğrencilerden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. dersi olumsuz etkiler.” ifadesinin en yüksek düzeyde ($\bar{x}=2,69$) puanlandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenler “Uzaktan öğretim öğrencinin zihinsel özelliklerine (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) zararlar verir.” ifadesine daha düşük ($\bar{x}=2,24$) puan vermişlerdir.

Tablo 3’de, “Aile Sorun Kaynaklığı” alt boyutunun ($\bar{x}=2,57$) ile “çok katılıyorum” düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde Ailenin kalabalık olması uzaktan öğretime erişimi güçleştirir ile İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler” ifadelerinin en yüksek düzeyde ($\bar{x}=2,84$) puanladıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenler bu boyutta en az puanı ($\bar{x}=2,01$) “Aileler uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğrencinin sırtına yükler.” ifadesine vermişlerdir.

2-Bağırsız Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Verdiği Cevapların Farklılıkları

Bu başlık altında, öğretmenlerin ankete verdiği cevapların; öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları okulun LGS puan düzeyi, uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim almış olma-olmama, yüzyüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etme-etmeme şeklindeki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

2.1. Öğretmenlerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “cinsiyetleri” ile ilişkili midir?

Ölçeğin her bir alt boyutu ve tümü ile ilgili yukarıda yapılan değerlendirmeden sonra aşağıda Tablo 4’te görülebileceği üzere katılımcıların Cinsiyetlerine göre görüşlerinin gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında anlamlı bir şekilde değişip değişmediğine Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır.

Tablo 4. Cinsiyete göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları puan farkları

Boyutlar	Cinsiyet	n	SO	ST	U	Z	P değeri	Önem
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Kadın	161	141,72	17085,00	8529,00	-2,043	0,186	Önemsiz
	Erkek	121	141,20	22818,00				
Öğretmenlerin sorun kaynaklığı	Kadın	161	139,54	16598,00	6880,00	-3,058	0,191	Önemsiz
	Erkek	121	142,98	23019,00				
MEB’ in sorun kaynaklığı	Kadın	161	140,02	16942,00	9029,00	-1,572	0,437	Önemsiz
	Erkek	121	142,61	22960,00				
Öğrencilerin sorun kaynaklığı	Kadın	161	140,90	17049,00	9375,00	-0,701	0,577	Önemsiz
	Erkek	121	141,95	22853,00				
Ailelerin sorun kaynaklığı	Kadın	161	140,81	17037,00	8901,00	-1,602	0,278	Önemsiz
	Erkek	121	142,02	20559,00				
Bütün Anket	Kadın	161	138,98	11952,00	7269,00	-2,659	0,422	Önemsiz
	Erkek	121	130,88	23559,00				

* $p < 0,05$

Tablo 4’e bakarak, öğretmenlerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algılarının tüm ve boyutlar itibarıyla cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

2.2. Öğretmenlerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “görev yapılan okulun LGS puan düzeyi” ile ilişkili midir?

Katılımcıların görev yaptıkları okulun puan düzeylerine göre görüşlerinin gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında fark yaratıp yaratmadığına Kruskal-Wallis H Testi ile bakılmıştır.

Tablo 5’te dikkati çeken ilk tespit öğretmenlerin görev yaptıkları okulun puan düzeylerine göre “okul yönetimi alt boyutu” puanlarının farklılaştığıdır ($p < 0,05$). Verilen cevaplar bağlamında puansız, düşük puanlı, orta puanlı ve yüksek puanlı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu işlemde sonra “okul yönetimi” alt boyutta belirlenen anlamlı farklılıkların hangi okul puan düzeylerinden kaynaklandığını belirlemek üzere tanımlayıcı karşılaştırma teknikleri uygulanmıştır. Bu amaçla, kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalar; Puansız-Düşük Puanlı, Puansız-Orta Puanlı, Puansız-Yüksek Puanlı, Düşük Puanlı-Orta Puanlı, Düşük Puanlı-Yüksek Puanlı, Orta Puanlı-Yüksek

puanlı gruplar arasında gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki Mann-Whitney-U test çizelgelerinde verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun LGS puanlarına göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları puan farklılıkları

Boyutlar	n	SO	Kruskal-Wallis H	P değeri	Önem Denetimi	
Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Puansız	65	158,90	17.76	0.00*	Önemli
	Düşük puanlı	67	156,79			
	Orta puanlı	69	130,81			
	Yüksek puanlı	81	123,99			
	Toplam	282				
Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Puansız	65	152,02	8.86	0.100	Önemsiz
	Düşük puanlı	67	145,85			
	Orta puanlı	69	137,79			
	Yüksek puanlı	81	133,01			
	Toplam	282				
MEB'nin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Puansız	65	149,23	9.300	0.241	Önemsiz
	Düşük puanlı	67	137,85			
	Orta puanlı	69	134,66			
	Yüksek puanlı	81	144,15			
	Toplam	282				
Öğrencilerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Puansız	65	153,11	6.350	0.320	Önemsiz
	Düşük puanlı	67	136,50			
	Orta puanlı	69	138,83			
	Yüksek puanlı	81	138,60			
	Toplam	282				
Ailelerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Puansız	65	144,25	7.970	0.186	Önemsiz
	Düşük puanlı	67	142,15			
	Orta puanlı	69	142,49			
	Yüksek puanlı	81	137,91			
	Toplam	282				
Bütün Anket	Puansız	65	151,50	10.048	0.171	Önemsiz
	Düşük puanlı	67	143,83			
	Orta puanlı	69	136,92			
	Yüksek puanlı	81	135,53			
	Toplam	282				

*p<0.05

İnceleme dört farklı grup için (Puansız, Düşük Puanlı, Orta Puanlı, Yüksek Puanlı) yapıldığından ve her birinin kendi alfa yanılma yüzdesi olduğundan dolayı 0.05 dörde bölünerek anlamlılık derecesi 0.025 elde edilir. Buna Bonferroni düzeltmesi denir ve elde edilen analiz sonuçları bu anlamlılık derecesi üzerinden değerlendirilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun LGS puanlarına göre okul yönetiminin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları puan farklılıkları

Boyut	Okul puan düzeyleri	n	SO	ST	U	Z	P değeri	Önem Denetimi
Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Puansız	65	67.16	4365.70	2022.30	-0.85	0.49	Önemsiz
	Düşük Puanlı	67	65.86	4412.30				
	Puansız	65	74.42	4837.40	303.00	-3.21	0,07	Önemsiz
	Orta Puanlı	69	59.83	4207.60				
	Puansız	65	83.31	5415.40	1994.6	-2.92	0.01*	Önemli
	Yüksek Puanlı	81	65.63	5315.60				
	Düşük Puanlı	67	75.00	5024.90	1876.1	-2.22	0.13	Önemsiz
	Orta Puanlı	69	62.19	4291.10				

Düşük Puanlı	67	83.94	5623.90	2281.1	-2.81	0.04*	Önemli
Yüksek Puanlı	81	66.69	5402.10				
Orta Puanlı	69	77.65	5357.50	2508.7	-1.23	0.40	Önemsiz
Yüksek Puanlı	81	73.67	5967.50				

*p<0.025

Dört grup için test yapıldığından 0.05 dörde bölünür

Tablo 6’da öğretmenlerin görev yaptıkları okulların LGS puanlarına göre okul yönetiminin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algılarında fark yaratıp yaratmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda okul yönetiminin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları, puansız okullar ile yüksek puanlı okullar ve düşük puanlı okullar ile yüksek puanlı okullara göre değişmektedir (p<0.025). Bu bulguya göre, okul puan düzeyi azaldıkça okul yönetiminin uzaktan öğretimde sorun kaynaklığı artmaktadır.

2.3. Öğretmenlerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “daha önce uzaktan öğretim ile ilgili eğitim alıp almama durumları” ile ilişkili midir?

Öğretmen algısının daha önce uzaktan öğretim ile ilgili eğitim alma durumuna göre gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında fark yaratıp yaratmadığına bakılmıştır. Çizelge 7’de dikkati çeken ilk tespit öğretmenlerin daha önce uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim alma durumlarına göre “okul yönetimi alt boyutu”, “öğretmen alt boyutu”, “MEB alt boyutu” puanlarının farklılaştığıdır (p<0.05).

Tablo 7. Daha önce uzaktan öğretim ile ilgili eğitim alma durumuna göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları

Boyutlar	Uzaktan öğretim	n	SO	ST	U	Z	P değeri	Önem
Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	102	132.05	13469.50	8216.5	-1.71	0.17	Önemsiz
	Hayır	180	146.85	26433.50				
Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	102	134.75	13744.93	8414.07	-1.33	0.34	Önemsiz
	Hayır	180	145.32	26158.07				
MEB’ in uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	102	135.81	13852.39	8242.56	-1.76	0.02*	Önemli
	Hayır	180	144.61	26050.56				
Öğrencilerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	102	143.31	14617.94	8611.96	-1.03	0.52	Önemsiz
	Hayır	180	140.47	25285.06				
Ailelerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	102	141.61	14445.06	8713.11	-1.03	0.41	Önemsiz
	Hayır	180	141.43	25456.78				
Bütün Anket	Evet	180	137.51	14200.57	8439.61	-1.37	0.41	Önemsiz
	Hayır	86	143.03	25876.79				

*p<0.05

Tablo 7’de öğretmenlerin sorun kaynakları algılarının, daha önce uzaktan öğretim ile ilgili eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğine Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; “MEB” isimli sorun kaynağında farklılık olduğu belirlenmiştir. Daha önce uzaktan öğretim ile eğitim almayan öğretmenler “MEB’i” daha önce uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlere göre daha fazla sorun kaynağı olarak görmektedir.

2.4. Öğretmenlerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etme durumu“ ile ilişkili midir?

Öğretmenlerin yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etme durumuna göre görüşlerinin gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında değişip değişmediğine Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır. İlk dikkati çeken yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etme durumuna göre “Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı” ve “Öğrencilerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı” puanlarının farklılaştığıdır.

Tablo 8. Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etme durumuna göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları

Boyutlar	Yüz yüze	n	SO	ST	U	Z	P değeri	Önem
Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	260	142.6	37162.00	2197.80	-2.06	0.13	Önemsiz
	Hayır	22	124.20	2740.80				
Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	260	144.	37756.29	1865.00	-3.02	0.04*	Önemli
	Hayır	22	97.29	2146.57				
MEB’ in uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	260	143.89	37459.67	2150.00	-2.16	0.30	Önemsiz
	Hayır	22	110.78	2443.33				
Öğrencilerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığı	Evet	260	146.25	38032.88	1617.13	-3.92	0.00*	Önemli
	Hayır	22	85.00	1870.13				
Ailelerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun	Evet	260	143.33	37282.56	2358.11	-2.03	0.26	Önemsiz

kaynaklığı	Hayır	22	121.33	2620.44				
Bütün Anket	Evet	260	144.19	37538.68	2037.61	-2.64	0.15	Önemsiz
	Hayır	22	107.72	2364.25				

*p<0.05

Tablo 8’ de görüldüğü gibi yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih eden öğretmenler “öğretmeni” ve “öğrencileri,” yüz yüze eğitimi tercih etmeyen öğretmenlere göre daha fazla sorun kaynağı olarak görmektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın genel sonuçlarından biri öğretmenlerin uzaktan öğretimde en çok aile ve öğrenciyi sorun kaynağı olarak görmesidir. Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı (2021) tarafından öğrencilerin görüşleri üzerinden yapılan benzer bir çalışmada, öğrenciler, uzaktan öğretimde en fazla Milli Eğitim Bakanlığı’nı ve kendilerini sorun kaynağı olarak algılamışlardır. Sorunun niteliği ise; “öğrencinin fiziksel özelliklerinin (görememesi, işitememesi vb.) ve canlı ders esnasında öğrencilerden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. durumlardır. Öğrencilerin kendilerini, öğretmenlerin de öğrencileri sorun kaynağı olarak görmeleri, uzaktan öğretimde olası yüksek sorun kaynaklığının “öğrenci” olduğu üzerinde hem fikirliliğe işaret edebilir. Bu sorun kaynaklığının giderilmesinde, öğrencilerin fiziksel özelliklerini ve uzaktan öğretim için alt yapılarını (ortam, araç ve gereçler vb.) dikkate alan bir uzaktan öğretim tasarımı çözüm olarak görülebilir. Ayrıca ailelerin sorun kaynaklığının da üst düzeyde çıkması önemlidir. Anderson’a (2020) göre ebeveynlerin çeşitli özellikleri (ekonomi, dijital okuryazarlık vb.) öğrencinin uzaktan eğitimi üzerinde etkilidir. Kavuk ve Demirtaş’ta (2021) uzaktan öğretim ile ilgili çalışmalarında aileleri uygun öğrenme ortamları hazırlama konusunda yetersiz bulmuşlardır. Genel olarak devlet özel olarak ilgilileri ve MEB tarafından; ailelerin uzaktan eğitime destek verecek sosyo-ekonomik ve kültürel bir seviyeye gelmelerini ve öğrencilerin uzaktan öğretimde daha yeterli hâle gelmelerini sağlayacak politikalar üretilmesi gerektiği ortadadır.

Uzaktan öğretimde sorun kaynaklığı algıları öğretmenlerin cinsiyeti ile ilişkili değildir. Barış’ın (2015) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında “cinsiyet” değişkeni bir fark yaratmamıştır. Ancak Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı (2021) tarafından öğrencilerin görüşleri üzerinden yapılan çalışmada, Kadın öğrenciler uzaktan öğretimde daha fazla bir sorun algısı içindedirler. Diğer yandan hem Başar Vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları, hem de Akyürek’in (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında, erkeklerin daha yüksek bir sorun algısı içinde oldukları sonucu bulunmuştur. Gerek bu araştırma gerekse diğer çalışmalar da ortaya çıkan cinsiyet konusundaki sonuç farklılıklarının örneklem farklılıklarından kaynaklı olabilir.

Okul puan düzeyi puansız ve düşük olan öğretmenler, okul puan düzeyi yüksek olan öğretmenlere göre okul yönetiminin daha fazla uzaktan öğretimde sorun kaynağı olarak görmektedirler. Yüksek puanlı okullarda öğretmenlik yapan öğretmenler daha düşük puanlı okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlere göre okul yönetiminin sorun kaynaklığına daha olumlu bir yaklaşım göstermektedir. Yüksek puanla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin zaten öğretim açısından daha sorunsuz ve başarılı olduğu, ayrıca yüksek puanlı okulların araç, gereç, laboratuvar olanaklarının daha iyi olabileceği söylenebilir. Öte yandan bunun nedeni üzerine araştırmalar yapılabilir.

Daha önce uzaktan öğretim ile eğitim almayan öğretmenler “MEB’i” daha önce uzaktan öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenlere göre daha fazla sorun kaynağı olarak görmektedir. Böyle bir sonuç, eğitim almayanların sorunun asıl kaynağını tespit etmekte zorlandığı veya kendi yetersizliğini MEB’e yükleme gibi bir eğilimde olduğu ile açıklanabilir. Öte yandan Eğitim İş Sendikası (2020) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin % 12’si MEB’i uzaktan öğretim sürecinde başarılı bulurken, %88’i ise başarısız bulmuştur. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığı’nın uzaktan öğretim ile ilgili alt ve üst yapı yeterliğini üst düzeye çıkaracak uygulamalara ağırlık verilmelidir.

Yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih eden öğretmenler “öğretmeni” ve “öğrencileri,” yüz yüze eğitimi tercih etmeyen öğretmenlere göre daha fazla sorun kaynağı olarak görmektedir. Benzer bir sonuç, öğrencilerin sorun kaynaklığı itibarıyla Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı (2021) tarafından öğrencilerin görüşleri üzerinden yapılan çalışmada da çıkmıştır. Bu durum yüzyüze eğitimi tercih edenlerin uzaktan öğretimde yetersiz olabileceği ya da uzaktan öğretimin yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceği düşüncelerinde olmaları ile açıklanabilir. Telli ve Altun (2020) yüz yüzeye alışkın öğrenenler ve öğrencilerin teknolojik yetersizliği ya da uzaktan öğretim altyapı eksiklikleri nedeniyle olumsuzluk yaşanabileceğini belirtmektedirler. Toprakçı ve Ersoy (2008) da “uzaktan öğretim, öğretmenler için yeni roller ortaya çıkarmakta, yüz yüze öğretimdeki rollerin anlamları değişmekte ve öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmada güçlükler içinde olduğu anlaşılmaktadır”

tespitinde bulunmaktadır. Yüz yüze eğitimin daha avantajlı (Gökbulut, 2020; Şahin, 2005; Yalman, 2013; Çelen Vd., 2013) olduğuna dönük tespitlerin yanında, online/uzaktan/çevrimiçi öğretimin avantajlı (Al ve Madran, 2004; Kitiş, 2010; Yaman ve Taşlıbeyaz, 2013; Simonson, Schlosser ve Orellana, 2011; Hsiung ve Deal, 2013; Ülkü, 2018) olduğunu belirten araştırmalar da vardır. Öte yandan yüz yüze öğretim ile uzaktan öğretim sistemlerinin birleştirilerek verilmesinin (Roberts, 2019; Arat ve Bakan, 2014; Karaevli ve Levent, 2022) daha etkin bir eğitim sağlayabileceğine dönük tespitler de vardır. Uzaktan öğretimin tamamlayıcı, yardımcı, destekleyici vb. şeklindeki katkıları temelinde uzaktan öğretime dönük gerek alt yapı gerekse üst yapısal sorunların çözülmesi gerektiği açıktır (Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021). Bu yolda altı çizilmesi gereken önemli nokta uzaktan öğretimde öğrenenlerin yaşı küçüldükçe yüz yüze eğitime büyüdükçe de uzaktan öğretim ağırlıklı bir uygulamaya yönelenebilir.

Araştırmacılar için ilgili sonuçları temelinde araştırmacılara getirilen öneriler haricinde, benzer çalışmaların okulların diğer paydaşlarının görüşleri temelinde yürütülmesi önerilebileceği gibi farklı lise ve okul türlerine ağırlık veren çalışmalar yapılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, O. (2008). Teaching in online courses: *experiences of instructional technology faculty members*. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9, 2. 97-108.
- Akdemir, Ö. (2011). Teaching math online: current practices in Turkey. *Journal of Educational, Technology Systems*, 39, 1, 47- 64.
- Akdemir, Ö. (2011) Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim Distance Education in Turkish Higher Education *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science* DOI: 10.5961/jhes.2011.011
- Akyürek, M. İ. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi: Şırnak ili örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 179-191
- Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi (Onyedinci Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. *Quartz*. Erişim: <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education>
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374
- Bakırıcı H., Dođdu N. ve Artun H. (2021). Covid-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt.7, sa.2, ss.640-658,
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, ss. 36-46.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M., (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Eğitimde Multidisipliner Çalışmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, 14-22.
- Cantürk, A. ve Cantürk, G., (2021). Determining the opinions of english teachers about the distance online education experience in covid-19 pandemic by using metaphors. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 3, Sayı11, 1-37.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., ve Özkara, B. (2018). Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1) 39-59. DOI: 10.17943/etku.310168
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki eğitime yönelik eğitime yönelik eğitimin verilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 223-236.

- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Durak, G., Çankaya, S., ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Eğitimİş. (2020). Uzaktan öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler araştırması (Bursa Şubesi). Erişim: <https://www.habereguven.com/egitim-sen-uzaktan-egitimde-karsilasilansorunlar>
- Ergun, D. (1987). Sosyoloji ve Eğitim. Ankara: V Yayını.
- Ersoy, M. & Arseven, İlhami. (2021). Examination of teacher candidates’ social media addictions and academic procrastination behaviors according to various variables. *E-International Journal of Pedandragogy*, 1(1), 87–105. Retrieved from <https://www.eijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/ersoy-arseven>
- Ersoy, M. ve Gürgen, L. (2021). Eğitim Teknolojileri ile İlgili Makalelerin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (2) , 1-16. DOI: 10.19160/e-ijer.927830
- Ersoy, M. (2016). Eğitimin Teknolojisi (in *Eğitibilim Pedandragoji*, Ed. Erdal Toprakçı) Ütopya, Ankara, p.423-446.
- Ersoy, M. (2020). Eğitimde Dijital Dönüşüm (in *Değişen Dünyada Çocuk ve Eğitim*, Ed. Kanak, M & Ersoy, M.) Eğiten Kitap, Ankara, p.45-74
- Ertürk, S. (1984), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Meteksan Litd. Ştd.
- Fidan, M. (2020) Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, 24-43
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan öğretime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>
- Gökbulut, B. (2020). Distance education students’ opinions on distance education. In M. Durnali ve İ. Limon (Ed.), *Enriching teaching and learning environments with contemporary technologies* (pp. 138-152). USA: IGI Global.
- Göksoy, S. (2018). Reasons of the problems that academicians experience in management of teaching and learning process. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 55-62
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997) Öğretmenlik Uygulamaları, Ankara: Alkim Yayınevi
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19). *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282
- Horzum, M.B., Duman, İ. ve Gökmen, Ö.F., (2016) Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler, *Dergipark*, Volume 2, Issue 3, 29 - 51, 31.07.2016
- Hsiung, S. C. & Deal, W. F. (2013). Distance Learning: Teaching hands-on skills at a distance. *Technology and Engineering Teacher*, 72(5), 36-41
- İnceoğlu, M (1993) Tutum Algı İletişim, Ankara: V Yayını
- Kalaycı, Ş. (2018). Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Dinamik Akademi.
- Kantos, Z. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri, 67-81.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, 11. Baskı, Tekışık Yayınları, Ankara.
- Karadağ, E. ve Yücel, C., (2020). Yeni Tip Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması, *Yükseköğretim Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, 181 – 192.
- Karaduman, G.B., Akşak, Z.E. ve Duran, S.B., (2021). Ders Eğitim Yolu İle Gerçekleştirilen Derslerine İlişkin Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi. Cilt 5, Sayı 1, 1 - 17
- Karaevli, Ö. ve Levent, A.F. (2022) Salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşler. *Millî Eğitim* 51(233), 303-325.
- Karakaya, M. ve Aksoy H. H. (2005). Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Çalışması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N. Karacaoğlu, M. Ö. Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemleri (13. Baskı.). Ankara: Nobel Yayınları

- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 55–73. Erişim: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedagogji/article/view/20>
- Kitiş, A.C. (2010). Okul yöneticilerinin uzaktan hizmetçi eğitime ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kongar, (1985). Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği. İstanbul: Bilgi Yayını, 1985.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 7, Sayı 5, 66-77
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayınları, s.9.
- Roberts, J. J. (2019). Online learning as a form of distance education: Linking formation learning in theology to the theories of distance education. *Theological Studies/Theological Studies*, 75(1)
- Salar, H. C. (2009). Trends in distance education in Turkey. In the Proceedings of The 23rd ICDE World Conference on Open and Distance Learning Including the 2009 EADTU Annual Conference. Maastricht: Open University.
- Sarıbaşı, S. ve Babadağ G. (2015) Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* www.e-ajeli.com [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction] e-ISSN:2148-2667 – 3 (1), 18-34
- Saygı, H. (2021) Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. Volume 7, Issue 2, 109
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E., (2020) Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*. Cilt 4, Sayı 1, 40 – 53.
- Seyhan, A. (2021) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7, 65 - 93,
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Simonson, M. Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124-142.
- Şahin, M. C. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. Yüksek Lisans, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (52), 622-647. DOI: 10.53444/deubefd.970496
- Telli Y. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Toprakçı, E. (2005). The profiles of using for professional aim that computers in their home of school managers and teachers in Turkey (the example of Sivas) / Okul yöneticisi ve öğretmenlerin evlerindeki bilgisayarını mesleki amaçlı kullanım profilleri (Sivas ili örneği) *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* Volume 4, Issue 2, Article 8, April 2005 ISSN: 1303-6521 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102629.pdf>
- Toprakçı, E. (2006). Obstacles in integration of the schools into information and communication technologies according to the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey, *The e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)* ISSN: 1324-0781. Vol. 9 No. 1, 2006 https://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm
- Toprakçı, E. (2007-a) Perceptions related to information and communication technologies (ict) by managers and teachers in the primary and the secondary schools (The example of Sivas)-*Eurasian Journal of Educational Research (EJER)-Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yaz 2006 Sayı: 24 <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/01/perceptions-related-to-ICT2.pdf>
- Toprakçı, E. (2007-b) The profiles of the use of the internet for study purposes among university students *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* July 2007 ISSN: 1303-6521 Volume 6, Issue 3, p.129-145 ERIC No: ED500215 Full Paper: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500215.pdf>
- Toprakçı, E. (2013). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi
- Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 41-61

- Toprakçı, E.(2021) “Değerlerli” Uzaktan Öğretim, Hürriyet Gazetesi, Eğitim Haberleri (04.01.2021), <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008) Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri II. uluslararası bilgisayar ve öğretim teknolojileri sempozyumu (sözel bildiri). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/İZMİR
Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-ogretmen-rolleri.pdf>
- Türk Dil Kurumu (1988), Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi,
- Ülkü, S. (2018). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yalçın,C., Bahçeci,F. ve Kazu,İ.,(2021),,Öğretmenlerin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Verdikleri Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları ,*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Volume 31, Issue 2, 701 - 715,
- Yalman, M. (2013).Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies* 8(8), 1395-1406
- Yaman, S. ve Tekin, S. (2010). Öğretmenler için hizmet-içi eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1-2), 76- 87.
- Yavuz, B. ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 Pandemisi Sebebiyle Okulların Uzaktan Öğretim Yapması ile ilgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi / Karaelmas Journal of Educational Sciences* 9 (2021) 120-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/63030/913518>
- Yıldız, V. A. (2020). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri.ICIER 2020 International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (19-20 June), 18-27. ISBN: 978-605-9415-52-1
- Yılmaz, E. Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., ve Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan öğretim sürecinin niteliği. Konya: Palet Yayınları