

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship between Teachers' Attitudes towards Distance Education and Their Conceptions of Teaching and Learning

Aysun Durmaz¹, Hatice Yıldız²

¹Öğretmen, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, drnzaysn@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-7828-6414>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, yildiz_htc@yahoo.com, (<https://orcid.org/0000-0003-2365-6937>)

Geliş Tarihi: 16.09.2024

Kabul Tarihi: 01.03.2026

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemi 328 öğretmenden; nitel boyutunun çalışma grubu 37 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği (Ağır vd., 2007) ile “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” (Aypay, 2011) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ait veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 26 paket programı kullanılarak; nitel veriler ise NVivo 14 programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan verilere göre öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime, uzaktan eğitimin avantajlarına ve uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin tutum düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarından “Yapılandırmacı Anlayış” düzeylerinin “çok yüksek”, “Geleneksel Anlayış” düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu; yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre; “Yapılandırmacı Anlayış” bağımsız değişkeninin “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum” bağımlı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenler uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimde en çok karşılaşılan sorunları ve gelecekte tercih edilme durumuna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, geleneksel anlayış, yapılandırmacı anlayış, ortaöğretim öğretmeni

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the relationship between high school teachers' attitudes towards distance education and their understanding of teaching and learning. In this research where mixed method was used, sequential explanatory design was preferred. The relational survey model was adopted in the quantitative dimension of the research, and the case study model was adopted in the qualitative dimension.

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamlamış olduğu yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

The sample of the quantitative dimension of the research consists of 328 teachers. The study group of the qualitative dimension consists of 37 high school teachers. As a data collection tool in the quantitative dimension, Attitude Scale toward Distance Education (Ağır vd., 2007) and the Teaching and Learning Conceptions Scale (Aypay, 2011) were used. Data regarding the qualitative dimension of the research was collected through a semi-structured interview form. Quantitative data were analyzed with descriptive statistics; qualitative data were analyzed by content analysis method using NVivo 14. It was determined that teachers' attitude levels towards distance education, the advantages of distance education, and the limitations of distance education were generally at a "low" level. It was concluded that the "Constructivist Understanding" levels of the teachers' teaching and learning understandings were "very high" and the "Traditional Understanding" levels were "low. According to the multiple regression results; it was concluded that the independent variable "Constructivist Understanding" is a significant predictor of the dependent variable "Attitude Towards Distance Education". In the qualitative dimension of the research, teachers expressed their opinions about the advantages of distance education, the most common problems in distance education and its preference in the future.

Keywords: Distance education, traditional understanding, constructivist understanding, high school teacher.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim, yetiştirdiği nitelikli bireyler aracılığıyla toplumların gelişmişlik düzeyini belirlemesi ve ülkelerin ekonomik olarak kalkınmasını sağlayarak onlara dünyada etkin devletler olabilme imkânı sağlaması nedeniyle önemini daha çok hissettiren bir alan olmuştur. Ekonomi bilgiye, bilgi ise karşılıklı etkileşim içinde olmak üzere dinamik bir alan olan teknolojiye dayanmaktadır. Teknolojik gelişmelere ışık tutan, kaynak oluşturan bilginin ekonomi üzerindeki gücünün anlaşılmasıyla birlikte eğitimin çeşitli yollarla yaygınlaştığı bir dönem başlamıştır. Ekonomik, sosyal, bilimsel alanlardaki değişimler; internet, mobil teknolojiler ve sosyal ağlar; bilgi ve iletişim teknolojileri gibi teknolojik alanlardaki hızlı gelişmeler; küreselleşme ve rekabetin artması eğitim sistemlerinde köklü değişimlere yol açarak farklı dönüşümlere ortam hazırlamıştır (Ataş, 2017). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimle ortaya çıkan eğitim türlerinden biri de uzaktan eğitimidir.

Uzaktan eğitim, bireylerin tercih ettikleri alanlarda zaman ve ortam sınırlaması olmadan internet teknolojilerini kullanarak yürüttükleri planlı, programlı bir eğitim türüdür (Gündüz vd., 2018). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin eğitsel iletişim sağlayamadıkları durumlarda öğretmen ve öğrenci iletişiminin teknoloji desteğiyle uzaktan olarak gerçekleştirildiği (Kaya, 2002); fiziksel olarak ayrı olmak üzere öğrenci ve öğretmenin eş zamanlı veya farklı zamanlarda iletişim kurması sonucu oluşturulan bir eğitim uygulamasıdır (Odabaş, 2003).

Uzaktan eğitim; zamansal, mekânsal ve zihinsel uzaklık içeren, basılı kaynaklarla veya telekomünikasyon gibi çeşitli araçlarla çok sayıda kişiye hizmet veren ve teknolojideki hızlı değişimlerle birlikte gelişen bir eğitim modelidir (Simonson vd., 2015). Uzaktan eğitimin ortaya çıkmasında teknolojiye yaşanan gelişmelerin yanı sıra artan eğitim ihtiyacının daha ekonomik bir şekilde karşılanması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve her yaştan insana eğitim hizmeti ulaştırılması amacıyla yapılan arayışlar da etkili olmuştur. Ağır'a (2007) göre dünyada eğitim almak isteyen insan sayısının artması eğitimin yaygınlaşmasına ortam hazırlamış, böylece belli bir gruba, belli zamanlar dâhilinde verilen eğitim hizmetlerinin yanında farklı yaş gruplarındaki bireylere yaşam boyu öğrenme olanağı sunan uygulamalar da gelişmeye başlamıştır. Bu değişimler, çağımızda teknolojinin gelişimi ile güçlenen uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir alternatifi hâline gelmesine yol açmıştır.

Türkiye'de son yıllarda birçok üniversite, kamu kurumu ve özel sektör tarafından uzaktan eğitim hizmeti verilmektedir. Üniversitelerin yaklaşık %80'i uzaktan eğitim uygulamalarıyla sertifika, ön lisans, lisans, yüksek lisans eğitimi vermekte; eğitimlerini basılı materyaller, radyo-televizyon yayınları, bilgisayar destekli ve yüz yüze eğitimlerle yürütmektedirler. Öğrencilere

internetten deneme sınavları, ders videoları ve dijital ders kitapları gibi dokümanlara erişim imkânı sunmaktadırlar. Türkiye’deki üniversitelerde yapılan uzaktan eğitimde, derslerin işlenmesinde Öğrenci Yönetim Sistemleri (ÖYS) kullanılmaktadır (Özbay, 2015). ÖYS’ler, bilişim teknolojilerinin olanaklarını kullanan web tabanlı yazılımlardır (Ergüzen, 2012). Bu da üniversitelerin son yıllarda uzaktan eğitimi ağırlıklı olarak bilgisayar ve internet tabanlı sistemlerle yürüttüklerini göstermektedir.

2000’li yıllarda MEB bünyesinde de uzaktan eğitimle ilgili önemli yapılanmalar olmuştur. 2012 yılında pilot olarak seçilen 17 ilde bulunan toplam 52 okulda (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) FATİH Projesi hayata geçirilmiştir (Demir, vd., 2018). FATİH Projesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için bilişim teknolojilerinin eğitime entegre edilmesini hedeflemektedir. Bu amaçla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından EBA oluşturulmuştur (Doğan & Koçak, 2020). Bunun yanında Türkiye’de uzaktan eğitimin en yaygın uygulama bulduğu zaman Covid 19 pandemi süreci olmuştur.

Covid-19 salgını, dünyada eğitimin yüz yüze yapılamaması sorununu ortaya çıkararak eğitim kurumlarını sınıf ortamından esnek bir öğrenme sistemine geçmeye sevk etmiştir. Uygulanabilirliği ve işe yararlılığı konusunda farklı görüşler bulunan uzaktan eğitim, birçok ülkede eğitimin sürdürülememesi sorununun aşılması için çözüm yolu olarak benimsenmiştir. Teknolojinin eğitimle bütünleşmesi yeni bir oluşum olmamakla birlikte Covid-19 pandemisi eğitim teknolojilerine olan rağbeti istekten gerekliliğe taşımıştır (Andal vd., 2020). Türkiye’de 14 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversitelerde ve Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Covid-19 vakalarının görülmesinden sonra okulların kapanmasıyla birlikte eğitimin alternatif platformlar üzerinden devam etmesi gündeme gelmiştir. Öğretim hizmetlerinin sürmesi için uzaktan eğitim kilit unsur olmuş ve MEB tarafından derslerin uzaktan eğitim aracılığıyla çevrim içi platform Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) üzerinden yapılmasına karar verilmiştir (Özer, 2020). Ayrıca tüm okullarda öğretim faaliyetleri, gerek çevrim içi programlar gerekse EBA internet portalı üzerinden devam ettirilmiştir. Covid-19 sürecinde ortaya çıkan yeni eğitim kanalları hızla yayılarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin birer parçası hâline gelmiştir. Uzaktan eğitim olarak adlandırılan bu eğitim şekli örgün eğitimin yerini almıştır. Telli ve Altun’a (2020) göre Covid-19 salgını etkisiyle kazanılan dijital öğrenme olarak da adlandırılabilir uzaktan eğitim deneyimleri, bu sistemin yakın bir gelecekte tüm dünyada çağdaş teknolojilerle daha işlevselleşerek eğitimin ana yapısını oluşturacağını göstermektedir.

Günümüzde uzaktan eğitimde internet teknolojileri ağırlık kazanmıştır. Çevrim içi ortamlar; kaynak ve zaman bakımından sınırlı olan geleneksel eğitim ortamlarında yapılandırıcılığı daha verimli hâle getirebilir. Çevrim içi araçlar olmadığında öğrencilerin iletişim kurmalarını, dış kaynaklara erişip bunları düzenlemelerini, iş birliği yapmalarını, yeni materyaller geliştirip paylaşımlarını gerektiren etkinlikler sınırlı kalabilir (Oliver, 2000). Erdal’a (2020) göre geleneksel yaklaşımlardaki öğretmenle öğrencilerin aynı zamanda aynı yerde olmaları koşulunun yol açtığı katı durum, uzaktan eğitimin sağladığı esneklikle aşılabılır. İnternet tabanlı uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden bağımsız bir eğitim modeli olarak değil, geleneksel eğitimin desteklenmesi amacıyla da kullanılabilir (Yeniad, 2006). Son yıllarda gelişen internet ve sanal öğrenme ortamları gibi yeni teknolojiler, öğrencilerin akranlarıyla beraber ya da öğrenme materyalleriyle etkileşerek kendi kendine öğrenmelerinin yolunu açmıştır (Can, 2012). Bu süreçte öğretmenlerin öğretimsel özellikleri ya da uzaktan eğitime yönelik tutumları da önemlidir. Bu bakış açısı, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarıyla geleneksel ve yapılandırıcı anlayışları arasında bir ilişkiden söz edilip edilemeyeceği sorusunu akla getirmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etkisi, uygulanan sistemi doğrudan etkileyip şekillendirecektir. Gelecek yıllarda, uzaktan eğitimin zaruri ve/veya eğitsel nedenlerle yeniden örgün eğitime dâhil edilme ihtimali ve dünyadaki gelişim seyri göz önüne alındığında bu konunun araştırılması önemli görülmüştür.

Araştırma kapsamında son yıllarda dünyadaki kullanım alanı genişleyen, MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin ise ilk kez pandemi nedeniyle mesleki deneyim kazanma fırsatı buldukları bir model olan uzaktan eğitime karşı tutumları incelenmiştir. Tutum, bireylerin çevrelerindeki olayları anlamaya çalışırken geliştirdikleri inanç ve yaklaşımlardır (Yenilmez & Özabacı, 2003). Bireylerin tutumlarıyla davranışları, duyguları, düşünceleri, olaylara bakış açıları, inançları arasında ilişkiler ve etkileşimler söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye dair benimsemiş oldukları görüşlerle uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, araştırmanın alana katkı sunması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada; ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile öğretim ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışlarının uzaktan eğitime karşı tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının saptanması ve öğretmenlerin uzaktan eğitim ile öğretim-öğrenme anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışları, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışları, uzaktan eğitime karşı tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır:

- a. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olarak;
 1. Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 2. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
 3. Uzaktan eğitimin gelecekte tercih edilme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
 4. Uzaktan eğitimde öğrenci rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 5. Uzaktan eğitimde öğretmen rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- b. Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışlarına yönelik olarak;
 6. Öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
 7. Etkili bir öğretim için öğretmenler tarafından yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
 8. Öğrenme sürecinde öğrencilerden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma yöntemden yararlanılmıştır. Birden fazla araştırma yönteminin kullanıldığı bir araştırma türü olan karma araştırma yöntemi (Brannen, 2005); nitel ve nicel

verilerin toplanmasını, çözümlenmesini ve bütünleştirilmesini temel almaktadır (Creswell, 2021). Bu araştırmada, karma model tasarımlarından biri olan sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Bu desene göre nicel ve nitel verilerin toplanması iki aşamada ve sıralı olarak gerçekleşir. Öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir. Daha sonra ise nicel verileri tamamlamak üzere nitel veriler toplanıp analiz edilir (Karoğlu, 2015). Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin saptanması amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu modele göre yürütülen bir araştırmada hesaplanan ilişki derecesi, iki değişkenin ilişkili olup olmadığı ya da değişkenlerden birinin diğerini yordayıp yordamadığı hakkında bilgi vermektedir (Creswell, 2017).

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışmasında kuram ve uygulama arasındaki belirsizlikleri ortaya çıkarabilen, bu belirsizlikler arasında bağlantılar kurabilen ve olguları zayıf ve güçlü yönleriyle birlikte açıklayabilen bir yol izlenmektedir (Akar, 2019). Bu çerçevede, katılımcılara öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve öğretme ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesine yönelik sorular yöneltilmiştir.

2.2. Evren/Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1773 öğretmenden; örnekleme ise bu evrenden küme örnekleme yöntemiyle seçilen 328 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme büyüklüğü (n); $n_0 = [(t \times S) / d]^2$ ve $n = n_0 / (1 + n_0 / N)$ formülüne göre %95 güven aralığı, .05 hata payı ile hesaplanmış ve 1773 kişilik evrende en az 316 kişi olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu kapsamda, her okul bir küme olarak kabul edilerek ihtiyaç duyulan en az sayıdaki öğretmene ulaşılabilecek şekilde, evrenden (38 resmi ortaöğretim kurumu) oransız küme örnekleme yöntemiyle yansızlık kuralına göre seçilen 17 okulda görev yapan gönüllü öğretmenlere ölçme aracı uygulanmış ve 336 öğretmene ulaşılmıştır. Analizler sonucunda, kayıp verilerin olmadığı ve sekiz adet uç değer verinin bulunduğu saptanmış olup bu veriler analiz dışı bırakılmıştır. Yapılan ön işlemler sonrasında araştırmanın örnekleme 328 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, bir durumun önceden kararlaştırılan birtakım ölçütlere göre incelenmesi tasarlandığında başvurulan bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2002). Bu araştırmanın çalışma grubu, nicel araştırmanın örnekleme arasından seçilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 21'i kadın, 16'sı erkek olmak üzere toplam 37 öğretmenden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan nicel ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde Ağır vd. (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği”, üçüncü bölümde ise Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” yer almaktadır.

2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlere cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine ilişkin sorular sorulmuştur.

2.3.1.2. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

“Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği”, Ağır vd. (2007) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipinde olup, seçenekler “Kesinlikle Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) şeklindedir. Ölçekteki maddelerden yedi

tanisi ters maddedir. Uzman görüşü alınarak ölçeğin “Uzaktan Eğitimin Avantajları” ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” olmak üzere iki faktörden oluştuğu ortaya konmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Spearman Brown formülünden yararlanılmış ve testin tamamı için korelasyon katsayısı .799 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .835 olarak bulunmuştur (Ağır vd., 2007). Bu araştırma kapsamında “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği”nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutu için $\alpha=.90$, “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutu için $\alpha=.80$, ölçeğin tümü için $\alpha=.92$ olarak bulunmuştur.

2.3.1.3. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesi amacıyla Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen, Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”, 30 maddeden ve “Yapılandırmacı Anlayış” ile “Geleneksel Anlayış” olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Maddelerden 18 tanesi ölçeğin “Geleneksel Anlayış” boyutu, 12 tanesi ise “Yapılandırmacı Anlayış” boyutu kapsamındadır. 5’li Likert tipindeki ölçek maddeleri “Hiç katılmıyorum (1)”dan “Çok katılıyorum (5)”a doğru derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayısı ve iki-yarı yöntemleriyle ölçülmüştür. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .71, “Yapılandırmacı Anlayış” alt boyutu için .88 ve “Geleneksel Anlayış” alt boyutu için ise .83 olarak hesaplanmıştır. İki yarı arasındaki korelasyon değeri ise .77’dir (Aypay, 2011). Bu araştırma kapsamında “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır; Cronbach Alpha katsayıları; “Geleneksel Anlayış” alt boyutu için $\alpha=.85$, “Yapılandırmacı Anlayış” alt boyutu için $\alpha=.84$ ve ölçeğin geneli için $\alpha=.75$ olarak bulunmuştur.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla görüşme tekniğine başvurulmuştur. Görüşme tekniği bireylerin bir konu hakkındaki görüşlerini öğrenme faaliyetidir (Sönmez & Alacapınar, 2018). Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler, öğretmenlerin uzaktan eğitime ve benimsemiş oldukları öğretme ve öğrenme anlayışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma çerçevesinde hazırlanan altı soruluk görüşme formu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında uzman olan iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman tarafından incelenen görüşme soruları, alınan dönütler ışığında düzenlenmiş ve kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla görüşme formuna iki adet soru daha ilave edilmiştir. Nihai olarak sekiz sorudan oluşan görüşme formunda öğretmenlere; uzaktan eğitimin avantajlarına, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlara, uzaktan eğitimin gelecekte tercih edilme durumuna, uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin görüşlerinin yanında öğretmenlerin genel olarak öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine, etkili bir öğretim için yapmaları gerekenlere ve öğrenme sürecinde öğrencilerden beklentilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla iki adet ölçekten, nitel verilerin toplanması amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma sürecinin başında literatür taraması yapılarak araştırmada kullanılacak olan ölçekler belirlenmiş ve ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçeklerin uygulanabilmesi ve görüşmelerin yapılabilmesi için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulundan (Evrak Tarih ve Sayısı: 28.10.2021-E-60263016-050.06.04-91740) ve Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı izinler alınmıştır. Daha sonra belirlenen ölçekler anket formu haline getirilmiştir. Hazırlanan formda araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütüldüğü bilgisine ve araştırmanın amacını

belirten açıklamalara yer verilmiştir. Okul idarecileriyle iletişime geçilerek anket formunun öğretmenlere ulaştırılması sağlanmıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra örneklem grubundan seçilen öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analizi

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi aşamasında, öncelikle uygulanacak olan istatistiksel işlemleri belirlemek amacıyla tüm bağımsız değişkenler için araştırmada kullanılan ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında normallik analizleri yapılmıştır. Normallik varsayımının tespiti için histogram grafikleri, Q-Q grafikleri, kutu grafikleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile elde edilen verilerin medyan, mod ve aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir. “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği”nin genelinde ve alt boyutlarında puan ortalamalarına göre bulunan çarpıklık/basıklık katsayıları cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinde $[-1, +1]$ aralığında olduğu için normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nin genelinde ve alt boyutlarında puan ortalamalarına göre bulunan çarpıklık/basıklık katsayılarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinde $[-1, +1]$ aralığında olduğu, eğitim durumu değişkeninde ise $[-2, +2]$ aralığı dışında olduğu belirlenmiştir. George ve Mallery’e (2019) göre basıklık değerlerinin $[-2, +2]$ aralığında, Hair vd.’ne (2013) göre çarpıklık değerlerinin $[-1, +1]$ aralığında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Buna dayanarak “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”ne ait verilerde cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından normallik varsayımının karşılandığı, eğitim durumu değişkeni bakımından ise normallik varsayımının sağlanmadığı tespit edilmiştir. Yapılan normallik testi sonuçlarına göre; normal dağılımın sağlandığı, ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t-testi; ikiden fazla grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA); normal dağılımın sağlanmadığı durumda da Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışlarının uzaktan eğitime karşı tutumlarını yordama gücünü incelemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni uzaktan eğitime karşı tutum iken bağımsız değişkenleri geleneksel anlayış ile yapılandırmacı anlayış olarak ele alınmıştır. Yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin fonksiyonel şeklini açıklamak üzere regresyon analizi uygulanmaktadır. Oluşturulan regresyon modeli; bir tane yordayıcı değişken olduğunda basit doğrusal regresyon modeli, birden fazla yordayıcı değişken üzerinde çalışılıyorsa çoklu doğrusal regresyon modeli olarak adlandırılmaktadır (Bayram, 2009). Analizde öncelikle çoklu regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ön şartların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Regresyon analizinde değişkenlerin tümü en az eşit aralıklı ölçme düzeyinde ve sürekli değişken olmalıdır (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada incelenen, eğitim araştırmalarında Likert tipi derecelenmeli ölçekler kullanılarak ölçülen kaygı, tutum, ilgi gibi değişkenler eşit aralıklı ölçekler olarak kabul edilmekte olup (Büyüköztürk, 2020) aynı zamanda araştırmada regresyon analizi uygulanan uzaktan eğitime karşı tutum ile öğretim ve öğrenme anlayışları değişkenleri sürekli değişkenlerdir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu amaçla, histogram ve Normal Q-Q grafikleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayılarının (uzaktan eğitime karşı tutum=.117, geleneksel anlayış=-.054, yapılandırmacı anlayış=.209) ve basıklık katsayılarının (uzaktan eğitime karşı tutum=-.322, geleneksel anlayış=.200, yapılandırmacı anlayış=-.807) $[-1, +1]$ aralığında olması normallik varsayımının sağlandığını ortaya koymuştur (George & Mallery, 2019; Hair vd., 2013). Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmamalıdır. Bu şartın sağlanması için Field’e (2009) göre bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının çok yüksek yani .80 veya .90 üzerinde olmaması gereklidir. Varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 10’dan küçük olması, tolerans değerinin ise .20’den büyük olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorununun olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Regresyon analizi

sonucunda ulaşılan korelasyon ve VIF değerleri (Geleneksel Anlayış–Yapılandırmacı Anlayış arasındaki $r=-.331$; Geleneksel Anlayış için $VIF=1.123$, Tolerans değeri= 0.890 ; Yapılandırmacı Anlayış için $VIF=1.123$, Tolerans değeri= 0.890) verilerde çoklu bağlantılılık sorununun olmadığının göstergesi olarak yorumlanmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilir. Birinci aşama, verilerin kodlanması; ikinci aşama, temaların oluşturulması; üçüncü aşama, kod ve temaların düzenlenmesi; dördüncü aşama ise bulguların tanımlanması ve yorumlanması işlemlerinden oluşmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2011). Elde edilen veriler, detaylı incelemeler sonucunda araştırmacı ve uzman tarafından anlamlı birimlere bölünerek kodlanmıştır. Boyelelikle veriler üzerinde ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Bu süreçte birkaç kez yapılan inceleme sonucunda ortak görüş ifade eden kodlar; ana tema, tema veya alt tema başlıkları altında gruplandırılmıştır. Temaların kendi ierilerindeki homojenliğine ve kodlarla temalar arasındaki tutarlılığa yönelik uzman tarafından yöneltelen dönütler doğrultusunda, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından bir başka uzmanın daha görüşleri alınmış ve yapılan düzenlemeler tekrar gözden geçirilerek kodlara son şekli verilmiştir. Daha sonra NVivo 14 programı ile her bir ana temaya ait modeller oluşturulmuştur. Son olarak, kod ve temalar betimlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

BULGULAR

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

3.1.1. öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Duzelerine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarına ait ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Uzaktan Eğitimin Avantajları	328	2.574	.695
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	328	2.144	.658
ölçeğin Geneli	328	2.431	.629

* $p < .05$

Tablo 1’e göre, araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin görüşlerine ait tutum puan ortalamasının ($\bar{X}=2.574$), uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin tutum puan ortalamasının ($\bar{X}=2.144$) ve “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ölçeği”nin geneline ait tutum puan ortalamasının ($\bar{X}=2.431$) “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.1.1.1. öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kadın	198	2.640	.711	.678	.411	2.139	326	.033*
	Erkek	130	2.473	.660					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kadın	198	2.139	.680	2.196	.139	-.191	326	.848
	Erkek	130	2.153	.625					
Ölçeğin Genel	Kadın	198	2.473	.651	2.935	.088	1.504	326	.134
	Erkek	130	2.366	.590					

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında, “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu [t326=2.139; p<.05] ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitimin avantajları açısından daha olumlu tutum içerisindeyler. “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda [t326=-.191; p>.05] ve ölçeğin genelinde [t326=1.504; p>.05] cinsiyet değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Lisans	245	2.551	.717	.875	.350	-1.00	326	.314
	Lisansüstü	83	2.640	.626					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Lisans	245	2.136	.681	3.088	.080	-.39	326	.695
	Lisansüstü	83	2.169	.588					
Ölçeğin Genel	Lisans	245	2.413	.648	1.162	.282	-.87	326	.380
	Lisansüstü	83	2.483	.570					

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin “Uzaktan Eğitimin Avantajları” [t326=-1.008; p>.05], “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” [t326=-.392; p>.05] alt boyutları ve ölçeğin geneline [t326=-.879; p>.05] ilişkin tutumlarında eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	KT	sd	KO	F	p	(Fark)
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1. 0-5	40	2.905	.682	Gruplar Arası	12.481	4	3.120	6.928	.000*	1-4
	2. 6-10	67	2.719	.655	Gruplar İçi	145.471	323	.450			1-5
	3. 11-15	59	2.701	.729	Toplam	157.952	327				2-5
	4) 16-20	44	2.388	.620							
	5) 21 yıl ve üzeri	118	2.385	.664							
	Toplam	328	2.574	.695							
		Levene: .327	p=.860								
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1. 0-5 yıl	40	2.371	.733	Gruplar Arası	2.606	4	.651	1.515	.197	-
	2. 6-10 yıl	67	2.090	.682	Gruplar İçi	138.884	323	.430			
	3. 11-15 yıl	59	2.10	.670	Toplam	141.489	327				
	4. 16-20 yıl	44	2.071	.565							
	5. 21 yıl ve üzeri	118	2.147	.637							
	Toplam	328	2.144	.658							
		Levene: .990	p=.413								
Ölçeğin Genel	1. 0-5 yıl	40	2.727	.654	Gruplar Arası	7.040	4	1.760	4.650	.001*	1-4
	2. 6-10 yıl	67	2.509	.624	Gruplar İçi	122.251	323	.378			1-5
	3. 11-15 yıl	59	2.501	.659	Toplam	129.291	327				
	4. 16-20 yıl	44	2.283	.574							
	5. 21 yıl ve üzeri	118	2.306	.589							
	Toplam	328	2.431	.629							
		Levene: .394	p=.813								

*p<.05

Tablo 4'e göre, "Uzaktan Eğitimin Avantajları" alt boyutunda [F4-323=6.928; p<.05] ve ölçeğin genelinde [F4-323=4.650; p<.05] mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda; "Uzaktan Eğitimin Avantajları" alt boyutunda mesleki kıdemi 0-5 yıl arası (\bar{X} =2.905) ile 16-20 yıl arası (\bar{X} =2.388) ve 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =2.385) olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 6-10 yıl arası (\bar{X} =2.719) ile 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =2.385) olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise yine mesleki kıdemi 0-5 yıl arası (\bar{X} =2.727) ile 16-20 yıl arası (\bar{X} =2.283) ve 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =2.306) olan öğretmenler arasında, kıdemi 0-5 yıl arası olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

"Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" alt boyutunda ise grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [F4-323=1.515; p>.05]. Kıdemi 0-5 yıl arası (\bar{X} =2.371) olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre uzaktan eğitimin sınırlılıkları boyutunda daha olumsuz bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

3.1.2. Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Yapılandırmacı Anlayış	328	4.317	.390
Geleneksel Anlayış	328	2.524	.520

*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin ölçeğin “Yapılandırmacı Anlayış” alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen puanların ortalamasının (\bar{X} =4.317) ile “çok yüksek” düzeyde; “Geleneksel Anlayış” alt boyutunda yer alan maddelere verdiği cevaplardan elde edilen puanların ortalamasının (\bar{X} =2.524) “düşük” düzeyde olduğu görülmüştür.

3.1.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Levene Testi				
					F	p	t	sd	p
Yapılandırmacı Anlayış	Kadın	198	4.308	.384	.076	.784	-.526	326	.600
	Erkek	130	4.331	.401					
Geleneksel Anlayış	Kadın	198	2.539	.482	3.602	.059	.627	326	.531
	Erkek	130	2.502	.574					

*p< .05

Tablo 6’ya göre, “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05).

Öğretmenlerin “Yapılandırmacı Anlayış” alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarına bakıldığında, hem kadın (\bar{X} =4.308) hem de erkek (\bar{X} =4.331) öğretmenlerin puan ortalamalarının “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. “Geleneksel Anlayış” alt boyutunda kadın (\bar{X} =2.539) ve erkek (\bar{X} =2.502) öğretmenlerin puan ortalamalarının “düşük” düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 7

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarının eğitim durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Yapılandırmacı Anlayış	Lisans	245	4.347	171.04	41905.50	8564.500	-2.153	.031*
	Lisansüstü	83	4.235	145.19	12050.50			
Geleneksel Anlayış	Lisans	245	2.544	169.44	41512.00	8958.000	-1.621	.105
	Lisansüstü	83	2.466	149.93	12444.00			

*p<.05

Tablo 7’de verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ölçeğin “Yapılandırmacı Anlayış” alt boyutunda eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerle eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=8564.500, Z=-2.153 p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim düzeyi lisans (Sıra Ortalaması=171.04) olan öğretmenler ile eğitim düzeyi lisansüstü (Sıra Ortalaması=145.19) olan öğretmenler arasındaki farklılaşmanın lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “Geleneksel Anlayış” alt boyutuna ait puan ortalamalarında, eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (U=8958.000, Z= -1.621, p>.05).

Tablo 8

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarının mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	KT	sd	KO	F	p
Yapılandırmacı Anlayış	1. 0-5 yıl	40	4.323	.391	Gruplar Arası	.450	4	113	.736	.568
	2. 6-10 yıl	67	4.315	.434	Gruplar İçi	49.385	323	153		
	3. 11-15 yıl	59	4.388	.382	Toplam	49.835	327			
	4. 16-20 yıl	44	4.313	.341						
	5. 21 yıl ve üzeri	118	4.282	.387						
	Toplam	328	4.317	.390						
	Levene:1.051 p=.381									
Geleneksel Anlayış	1. 0-5 yıl	40	2.426	.591	Gruplar Arası	2.176	4	.544	2.036	.089
	2. 6-10 yıl	67	2.431	.494	Gruplar İçi	86.289	323	.267		
	3. 11-15 yıl	59	2.502	.407	Toplam	88.465	327			
	4. 16-20 yıl	44	2.518	.518						
	5. 21 yıl ve üzeri	118	2.624	.550						
	Toplam	328	2.524	.520						

*p< .05

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin "Yapılandırmacı Anlayış" ve "Geleneksel Anlayış" alt boyutlarına ait görüşlerinden elde edilen puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği"nin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; "Yapılandırmacı Anlayış" alt boyutunda en düşük ortalama, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =4.282) olan öğretmenlere, en yüksek ortalama mesleki kıdemi 11-15 yıl arası (\bar{X} =4.388) olan öğretmenlere aittir. Buna göre, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla yapılandırmacı anlayışa sahiptirler. "Geleneksel Anlayış" alt boyutunda ise en düşük ortalama 0-5 yıl arası (\bar{X} =2.426) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken, en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =2.624) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

3.1.3. Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarını Yordama Düzeyine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği"nin alt boyutlarından aldıkları puanların, uzaktan eğitime karşı tutumlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışlarının uzaktan eğitime karşı tutumlarını yordama düzeyine yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
(Sabit)	3.658	.494		7.400	.000*			.138	.019	3.144	.044
Yapılandırma Anlayış	-.210	.094	-.130	-2.237	.026*	-.095	-.123				
Geleneksel Anlayış	-.127	.070	-.105	-1.811	.071	-.062	-.100				

Tablo 9'a göre,yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda "Öğretim ve Öğrenme Anlayışları"nın manidar bir yordayıcı olduğu (p<.05) belirlenmiştir. "Yapılandırmacı Anlayış" değişkeninin "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum" değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (p<.05) görülürken; "Geleneksel Anlayış" değişkeninin "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum" değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmıştır (p>.05). Bu değişkenler birlikte "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum" düzeyindeki toplam varyansın % 1.9'unu açıklamaktadır (R= .138, R²= .019).

"Uzaktan Eğitime Karşı Tutum" ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; "Yapılandırmacı Anlayış" (r=-.095) ve "Geleneksel Anlayış" (r=-.062) değişkenleri ile uzaktan eğitime karşı tutum arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum" değişkeni üzerinde "Yapılandırmacı Anlayış" değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .210 birimlik azalışa, "Geleneksel Anlayış" değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .127 birimlik azalışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum" üzerindeki önem sırasının "Yapılandırmacı Anlayış" (β =.094) ve "Geleneksel Anlayış" (β =.070) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum" değişkeni için aşağıdaki regresyon eşitliği elde edilmiştir:

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum=3.658-210.Yapılandırmacı Anlayış-127.Geleneksel Anlayış

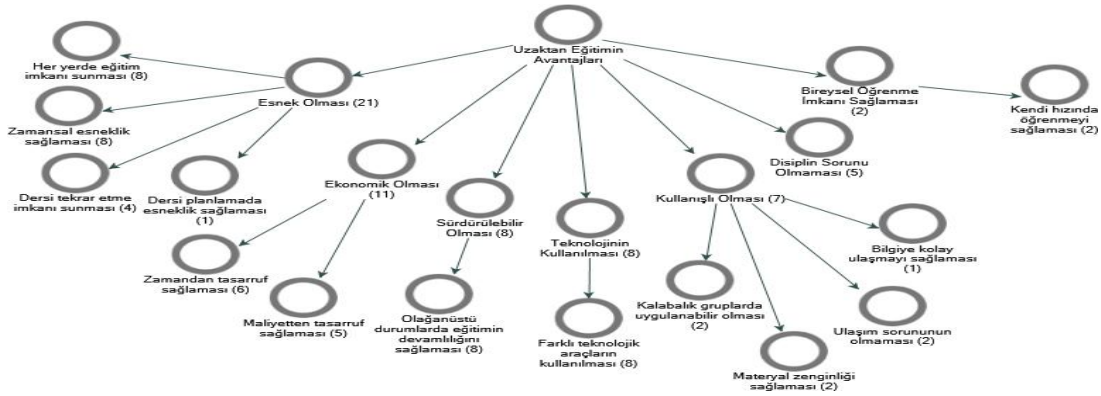
3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

3.2.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak öğretmenlere, “Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin kodlamalar yapılmıştır. “Uzaktan Eğitimin Avantajları” ana teması altında oluşturulan tema, alt tema ve yükleme sayıları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Uzaktan Eğitimin Avantajlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 1’e göre, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan “Uzaktan Eğitimin Avantajları” ana teması altında; “Esnek olması” (f: 21), “Ekonomik olması” (f: 11), “Sürdürülebilir olması” (f: 8), “Teknolojinin kullanılması” (f: 8), “Kullanışlı olması” (f: 7), “Disiplin sorunu olmaması” (f: 5) ve “Bireysel öğrenme imkânı sağlaması” (f: 2) temaları yer almaktadır.

“Esnek olması” temasına ilişkin olarak öğretmenlerin “Her yerde eğitim imkânı sunması” (f: 8), “Zamansal esneklik sağlaması” (f: 8), “Dersi tekrar etme imkânı sunması” (f: 4) ve “Dersi planlamada esneklik sağlaması” (f: 1) yönünde görüşler belirttikleri görülmüştür.

“Ekonomik olması” temasına yönelik öğretmenler, “Zamandan tasarruf sağlaması” (f: 6) ve “Maliyetten tasarruf sağlaması” (f: 5) yönünde görüşler belirtmişlerdir.

“Sürdürülebilir olması” temasına ilişkin olarak öğretmenlerin “Olağanüstü durumlarda eğitimin devamlılığını sağlaması” (f: 8) yönünde görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Teknolojinin kullanılması” temasına yönelik öğretmenler, “Farklı teknolojik araçların kullanılması” (f: 8) yönünde görüşler belirtmişlerdir.

“Kullanışlı olması” temasına yönelik öğretmenlerin “Kalabalık gruplarda uygulanabilir olması” (f: 2), “Materyal zenginliği sağlaması” (f: 2), “Ulaşım sorununun olmaması” (f: 2) ve “Bilgiye kolay ulaşmayı sağlaması” (f: 1) alt temaları altında cevaplar verdikleri görülmüştür.

“Bireysel öğrenme imkânı sağlaması” temasına yönelik öğretmenler, “Kendi hızında öğrenmeyi sağlaması” (f: 2) yönünde görüşler belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

(Ö33-E) “Zaman sınırlaması olmadığından daha esnek bir eğitim şekli.”

(Ö10-K) “Okula gidilmesi zor olan durumlarda; hastalık, salgın ve olumsuz hava şartları vb. durumlarda öğrencilerin derslerden geri kalmaması için uzaktan eğitim güzel.”

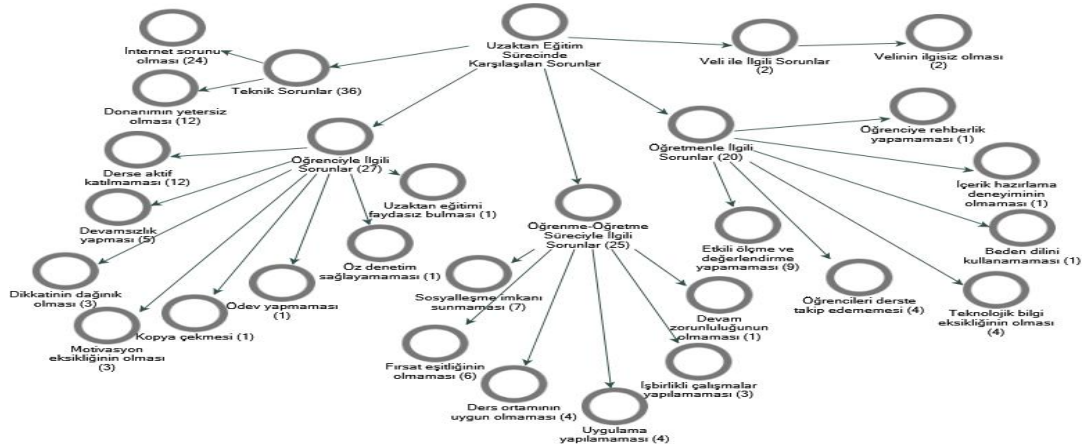
(Ö24-K) “Uzaktan eğitimin avantajı, teknolojinin hayatımıza etkin bir şekilde katılımının hem öğretmen hem öğrenci açısından yeni ve keyifli bir deneyim olmasıdır.”

3.2.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, uzaktan eğitim hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik “Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. “Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar” ana teması altında oluşturulan tema, alt tema ve yükleme sayıları Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan “Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar” ana teması altında; “Teknik sorunlar” (f: 36), “Öğrenciyle ilgili sorunlar” (f: 27), “Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar” (f: 25), “Öğretmenle ilgili sorunlar” (f: 20) ve “Veli ile ilgili sorunlar” (f: 2) temaları yer almaktadır.

“Teknik sorunlar” teması altında “İnternet sorunu olması” (f: 24) ve “Donanımın yetersiz olması” (f: 12) alt temaları yer almaktadır.

“Öğrenciyle ilgili sorunlar” teması altında “Derse aktif katılmaması” (f: 12), “Devamsızlık yapması” (f: 5), “Dikkatinin dağınık olması” (f: 3), “Motivasyon eksikliğinin olması” (f: 3), “Kopya çekmesi” (f: 1), “Ödev yapmaması” (f: 1), “Öz denetim sağlayamaması” (f: 1) ve “Uzaktan eğitimi faydasız bulması” (f: 1) alt temaları yer almaktadır.

“Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar” temasına yönelik öğretmenler; “Sosyalleşme imkânı sunmaması” (f: 7), “Fırsat eşitliğinin olmaması” (f: 6), “Ders ortamının uygun olmaması”

(f: 4), “Uygulama yapılamaması” (f: 4), “İşbirlikli çalışmalar yapılamaması” (f: 3) ve “Devam zorunluluğunun olmaması” (f: 1) doğrultusunda görüşler dile getirmişlerdir.

“Öğretmenle ilgili sorunlar” temasına yönelik öğretmenler; “Etkili ölçme ve değerlendirme yapamaması” (f: 9), “Öğrencileri derste takip edememesi” (f: 4), “Teknolojik bilgi eksikliğinin olması” (f: 4), “Beden dilini kullanamaması” (f: 1), “İçerik hazırlama deneyiminin olmaması” (f: 1) ve “Öğrenciye rehberlik yapamaması” (f: 1) yönünde görüşler ifade etmişlerdir.

“Veli ile ilgili sorunlar” temasına yönelik öğretmenler “Velinin ilgisiz olması” (f: 2) alt teması altında görüşler belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

(Ö5-E) “Eğitimin diğer bir basamağını oluşturan yardımlaşma, paylaşma ve grupça bir şeyler yapıp, bir bütün olup birlikte öğrenme gibi belli davranışların öğrenilmesini zorlaştırmıştır.”

(Ö18-K) “Öğrencilerin yüzlerini göremediğim için derse katılıp katılmadıklarını anlamakta çok zorlandım.”

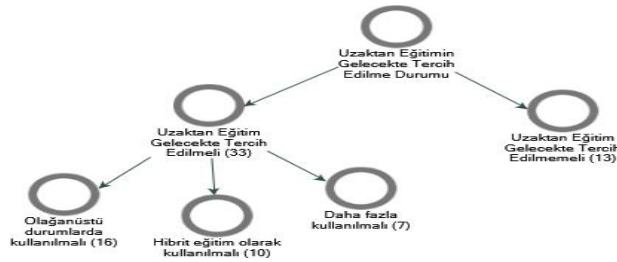
(Ö10-K) “İlgisiz aileler, çocuğuna iyi bir online eğitim ortamı hazırlamıyorlar.”

3.2.3. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Gelecekte Tercih Edilme Durumuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, uzaktan eğitim hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik “Uzaktan eğitimin gelecekte tercih edilme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, “Uzaktan eğitimin gelecekte tercih edilme durumu” ana teması altında oluşturulan tema, alt tema ve yükleme sayıları Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Uzaktan Eğitimin Gelecekte Tercih Edilme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 3’e göre, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan “Uzaktan eğitimin gelecekte tercih edilme durumu” ana teması altında; “Uzaktan eğitim gelecekte tercih edilmeli” (f: 33) ve “Uzaktan eğitim gelecekte tercih edilmemeli” (f: 13) olarak iki tema oluşturulmuştur.

Uzaktan eğitimin gelecekte tercih edilme durumuna ilişkin en çok yükleme yapılan “Uzaktan eğitim gelecekte tercih edilmeli” temasına yönelik öğretmenler; “Olağanüstü durumlarda kullanılmalı” (f: 16), “Hibrit eğitim olarak kullanılmalı” (f: 10) ve “Daha fazla kullanılmalı” (f: 7) yönünde görüşler dile getirmişlerdir.

Uzaktan eğitimin gelecekte tercih edilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

(Ö5-E) “... aslında teknoloji çağında bulunduğumuz ve sürekli bir değişimin yaşandığı göz önüne alınırsa hayatımızın bir parçası olduğu kabul edilip yüz yüze eğitimin destekleyicisi olabilir. Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim birlikte kullanılabilir.”

(Ö16-E) “Pandemi, doğal afet gibi olağandışı süreçlerde eğitimin aksamaması için eğitim sisteminde yeri olmalıdır.”

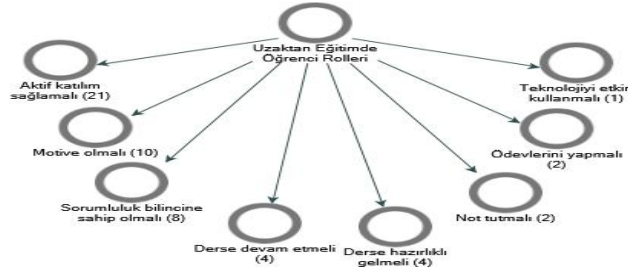
(Ö28-K) “Eğitim ortamında teknoloji kullanılmalı fakat uzaktan eğitim tercih edilmeyecektir.”

3.2.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğrenci Rollerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, uzaktan eğitim hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik “Uzaktan eğitimde öğrenci rollerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. “Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri” ana teması altında oluşturulan temalar ve yükleme sayıları Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4

Uzaktan Eğitimde Öğrenci Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 4’e göre, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan “Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri” ana teması; “Aktif katılım sağlamalı” (f: 21), “Motive olmalı” (f: 10), “Sorumluluk bilincine sahip olmalı” (f: 8), “Derse devam etmeli” (f: 4), “Derse hazırlıklı gelmeli” (f: 4), “Not tutmalı” (f: 2), “Ödevlerini yapmalı” (f: 2) ve “Teknolojiyi etkin kullanmalı” (f: 1) temalarından oluşmaktadır.

“Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri”ne ilişkin örnek öğretmen görüşleri:

(Ö22-K) “Sorumluluğun büyük oranda öğrencide olduğu bir sistem. Öğrenci etkin olursa eksikliğini, anlamadığı yerleri bilir; kendisi için ‘nasıl?’ı sorgular ve en nihayetinde en uygun yöntemi yine kendisi bulur.”

(Ö28-K) “Öğrenci derse aktif olarak katılmalı, dersi dikkatlice takip etmeli, konuyu anlayıp anlamadığını belirtmeli.”

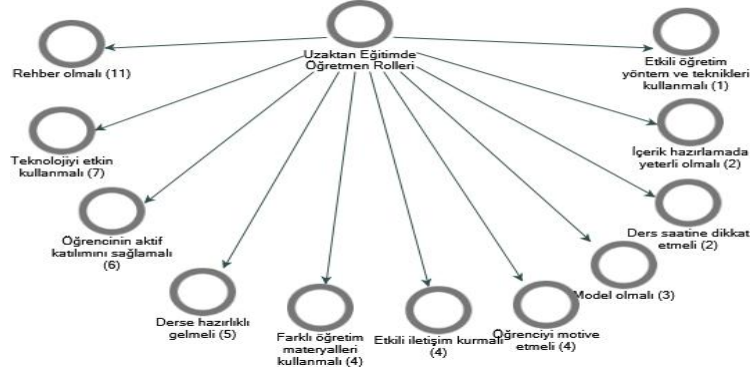
(Ö34-K) “Öğrenci içsel olarak öğrenmeye hazır olmalıdır. Çünkü uzaktan eğitimde motivasyonun önemi çok daha fazla. Denetim tamamen öğrencide diyebiliriz. Öğretmenin öğrenciyi denetleme, motive etme etkisi pek etkin değil bu sistemde.”

3.2.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, uzaktan eğitim hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik “Uzaktan eğitimde öğretmen rollerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri” ana temasına ait temalara ve yükleme sayılarına Şekil 5’te yer verilmiştir.

Şekil 5

Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 5'e göre, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan "Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri" ana teması; "Rehber olmalı" (f: 11), "Teknolojiyi etkin kullanmalı" (f: 7), "Öğrencinin aktif katılımını sağlamalı" (f: 6), "Derse hazırlıklı gelmeli" (f: 5), "Farklı öğretim materyalleri kullanmalı" (f: 4), "Etkili iletişim kurmalı" (f: 4), "Öğrenciyi motive etmeli" (f: 4), "Model olmalı" (f: 3), "Ders saatine dikkat etmeli" (f: 2), "İçerik hazırlamada yeterli olmalı" (f: 2) ve "Etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalı" (f: 1) temalarından oluşmaktadır.

"Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri"ne ilişkin örnek ifadeler:

(Ö20-K) "... ders hazırlıklarımı online platforma taşıyabilmeli, teknolojik bilgi eksikliklerini kapatmalı, online sunum ve ders tekniklerini geliştirmeli."

(Ö22-K) "Öğrenciyi etkin olarak derse katmak için elinden geleni yapmalı."

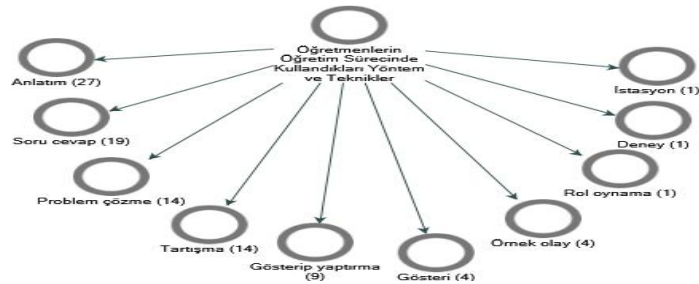
(Ö33-E) "Öğretmen, öğrenciyi yönlendiren, bilgiye nasıl ulaşacağını gösteren bir roldedir. Rehber konumunda olmalıdır. Yoksa öğrenci gereksiz, işe yaramayan konularla ilgileniyor olabilir."

3.2.6. Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, öğretme ve öğrenme anlayışlarını belirlemeye yönelik olarak "Öğretim sürecinde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. "Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler" ana teması altında oluşturulan temalar ve yükleme sayıları Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri



Şekil 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan “Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler” ana teması altında; “Anlatım” (f: 27), “Soru-cevap” (f: 19), “Problem çözme” (f: 14), “Tartışma” (f: 14), “Gösterip yaptırma” (f: 9), “Gösteri” (f: 4), “Örnek olay” (f: 4), “Rol oynama” (f: 3), “Deney” (f: 1) ve “İstasyon” (f: 1) temaları yer almaktadır.

“Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler” ana temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö7-E) “Soru-cevap, problem çözme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, rol oynama, istasyon tekniği kullandığım ana yöntemlerdir...”

(Ö10-K) “Beyin fırtınası, gösteri ve soru-cevap tekniklerini kullanıyorum.”

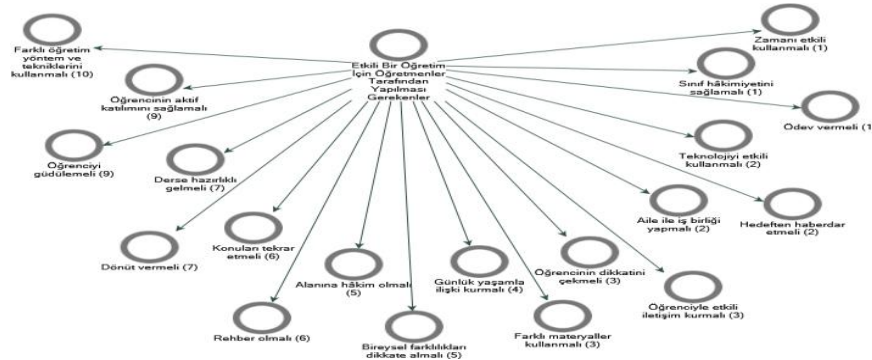
(Ö14-E) “Düz anlatım, tartışma, problem çözme, gösterip yaptırma, örnek olay gibi yöntemlerle derslerimi işliyorum.”

3.2.7. Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, öğretme ve öğrenme anlayışlarını belirlemeye yönelik “Etkili bir öğretim için öğretmenler tarafından yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda “Etkili bir öğretim için öğretmenler tarafından yapılması gerekenler” ana teması altında oluşturulan temalar ve yükleme sayıları Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 7’ye göre, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan “Etkili bir öğretim için öğretmenler tarafından yapılması gerekenler” ana teması; “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalı” (f: 10), “Öğrencinin aktif katılımını sağlamalı” (f: 9), “Öğrenciyi güdülemeli” (f: 9), “Derse hazırlıklı gelmeli” (f: 7), “Dönüt vermeli” (f: 7), “Konuları tekrar etmeli” (f: 6), “Rehber olmalı” (f: 6), “Alanına hâkim olmalı” (f: 5), “Bireysel farklılıkları dikkate almalı” (f: 5), “Günlük yaşamla ilişki kurmalı” (f: 4), “Farklı materyaller kullanmalı” (f: 3), “Öğrencinin dikkatini çekmeli” (f: 3), “Öğrenciyle etkili iletişim kurmalı” (f: 3), “Aile ile iş birliği yapmalı” (f: 2), “Hedeften haberdar etmeli” (f: 2), “Teknolojiyi etkili kullanmalı” (f: 2), “Odev vermeli” (f: 1), “Sınıf hâkimiyetini sağlamalı” (f: 1) ve “Zamanı etkili kullanmalı” (f: 1) temalarından oluşmaktadır.

“Etkili bir öğretim için öğretmenler tarafından yapılması gerekenler” ana temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö10-K) “En başta öğrencilere öğrenmeyi sevdirmesi gereklidir.”

(Ö24-K) “... Ders sonunda öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmedikleri saptanarak gerekli dönütler verilmelidir.”

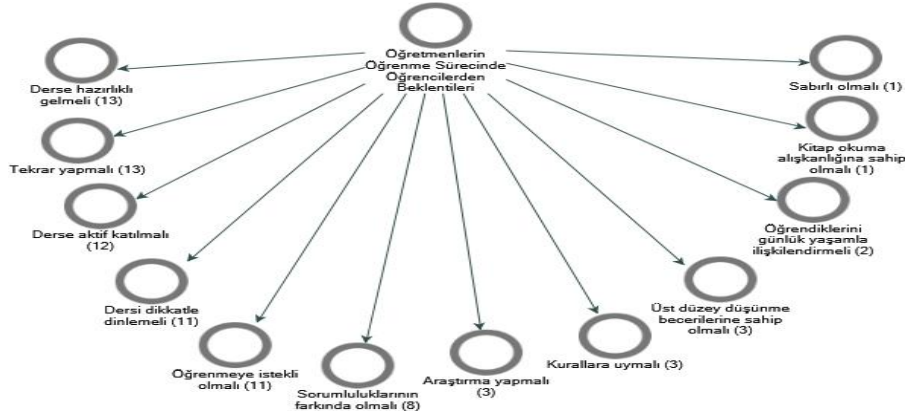
(Ö28-K) “Konunun daha anlaşılabilir olmasını sağlayacak şekilde çeşitli materyal ve görsellerden faydalanmalıdır.”

3.2.8. Öğretmenlerin Öğrenme Sürecinde Öğrencilerden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, öğretme ve öğrenme anlayışlarını belirlemeye yönelik “Öğrenme sürecinde öğrencilerden beklentilerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. “Öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerden beklentileri” ana teması altında oluşturulan temalar ve yükleme sayıları Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

Öğretmenlerin Öğrenme Sürecinde Öğrencilerden Beklentilerine İlişkin Görüşleri



Şekil 8’e göre, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan “Öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerden beklentileri” ana teması altında; “Derse hazırlıklı gelmeli” (f: 13), “Tekrar yapmalı” (f: 13), “Derse aktif katılmalı” (f: 12), “Dersi dikkatle dinlemeli” (f: 11), “Öğrenmeye istekli olmalı” (f: 11), “Sorumluluklarının farkında olmalı” (f: 8), “Araştırma yapmalı” (f: 3), “Kurallara uymalı” (f: 3), “Üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalı” (f: 3), “Öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmeli” (f: 2), “Kitap okuma alışkanlığına sahip olmalı” (f: 1) ve “Sabırlı olmalı” (f: 1) temaları oluşturulmuştur.

“Öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerden beklentileri” ana temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö4-K) “Eleştirel düşünmeli, anlatılanları sorgulamalıdır.”

(Ö28-K) “Öğrenciler işlenecek olan konuya ön hazırlık yaparak derse gelirlere daha fazla aktif katılım sağlayacakları için konunun anlaşılması daha kolay olacaktır.”

(Ö37-K) “Onlardan aktif katılım sağlayarak çabalarımıza destek olmalarını... beklerim.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlar, nitel sonuçlarla bütünleştirilerek tartışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında öğretmenlere uygulanan “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime karşı tutumlarının “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucunun genel olarak alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla (Akman, 2021; Karademir & Demirdağ, 2023; Karakuş & Erşen, 2021; Koşan, 2022; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Özbilen & Aytaç, 2023; Ülkü, 2018) örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının “düşük” düzeyde olması, uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları birtakım sorunlardan kaynaklanabilir. Yapılan görüşme sonucunda, öğretmenler tarafından uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar; “Teknik sorunlar”, “Öğrenciyle ilgili sorunlar”, “Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar”, “Öğretmenle ilgili sorunlar” ve “Veli ile ilgili sorunlar” olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda en fazla ifade edilen sorunlar; internet sorunu, donanım yetersizliği, öğrencinin derse aktif katılmaması, öğretmenin etkili ölçme ve değerlendirme yapamaması, uzaktan eğitimin sosyalleşme imkânı sunmaması ve fırsat eşitliğinin olmaması olarak sıralanmıştır. Benzer sorunlar bazı araştırma sonuçlarında da ifade edilmiştir. Avcı ve Akdeniz (2021) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, internet bağlantısı ve teknolojik araç yetersizlikleri gibi sorunların ortaya konması mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Hebebe vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada; uzaktan eğitimden memnun olmayan öğretmenlerin en önemli sorunlarının etkileşim eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Yine bu araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Lassoued vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimde değerlendirme yöntemlerindeki belirsizliğin internet ortamında yapılan sınavların değerlendirilmesinde zorluklara yol açtığı tespit edilmiştir. Özdoğan ve Berkant’ın (2020) çalışmasında ise “fırsat eşitliğinin olmaması” uzaktan eğitimin dezavantajlarından biri olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına karşı tutumlarının “düşük” düzeyde olduğu ortaya konulmakla birlikte, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde belirlenen “Uzaktan eğitim gelecekte tercih edilmeli” görüşü kapsamında, öğretmenlerin “Uzaktan eğitim olağanüstü durumlarda kullanılmalı” veya “Hibrit eğitim olarak kullanılmalı” yönünde görüşler öne sürdükleri de tespit edilmiştir. Buradan, uzaktan eğitimin zorunlu olmadıkça tercih edilmeyeceği ya da yüz yüze eğitime takviye olarak ancak belli durumlarda kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Altıntaş Yüksel (2021) tarafından yapılan çalışmada da görüşüne başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun pandemiden sonra uzaktan eğitim sisteminin tercih edilmeyeceğini, bir kısmının ise yüz yüze eğitim ile birlikte sürdürülebileceğini ifade etmesi araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Smidt vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının hibrit eğitim uygulamasına karşı oldukça olumlu yaklaşımları görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ait tutumlarının “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu sonucun, genel olarak alanyazındaki uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik tutum düzeyinin “düşük” (Akman, 2021; Özbilen & Aytaç, 2023; Ülkü, 2018; Yahşi & Kırkıç, 2020) olduğu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç; öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesidir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşma durumunun saptanması için yapılan araştırmaların bulguları, çoğunlukla mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Ağır, 2007; Balci, 2022; Dönmez, 2021; Gündüzalp, 2021; Marangoz vd., 2022; Kocayığıt & Uşun, 2020; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Ülkü, 2018). Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre,

öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Balci (2022) tarafından öğretmenlerle, Bayram vd. (2019) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma sonuçları mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada, öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime karşı tutumlarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuçla tutarlılık gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Dönmez, 2021; Gündüzalp, 2021; Kocayiğit & Uşun, 2020; Kütükcü, 2020; Menşan & Çemrek, 2022; Moçoşoğlu & Kaya, 2020). Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da (Akman, 2021; Kocayiğit & Uşun, 2020; Menşan & Çemrek, 2022; Moçoşoğlu & Kaya, 2020) tutarlı sonuçlara rastlanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaması, ülkemizde öğretmenlerin eğitim aldıkları lisans ve lisansüstü programlarında uzaktan eğitim konusuna yeterince yer verilmemesiyle açıklanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre kıdemi 0-5 yıl arası ile 16-20 yıl arası ve 0-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Benzer araştırmalarda da (Ağır, 2007; Gökalp & Yumul, 2021; Işık vd., 2022) 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 0-5 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç; genç öğretmenlerin bilişim teknolojileriyle daha erken yaşlarda tanışmaları ve her alanda teknolojiyi daha etkin, daha fazla kullanmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutumları açısından mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası ile 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 6-10 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla benzer olarak Yahşi ve Kırkıcı'nın (2020) araştırmasında, uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerle 20 yıl üzeri öğretmenleri arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Moçoşoğlu ve Kaya (2020) tarafından yapılan araştırmada ise 0-5 yıl arası ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle uzaktan eğitimin avantajlarına karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Akman, 2021; Balci, 2022; Özbilen & Aytacı, 2023; Ülkü, 2018).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise; öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin tutumlarında cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olmamasıdır. Alanyazındaki birçok araştırmada da (Akman, 2021; Çelik, 2022; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Ülkü, 2018) söz konusu boyutta her üç değişkene göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Uzaktan eğitimde, öğretmen ve öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri önemli olduğundan öğretmenlere uzaktan eğitimdeki öğrenci ve öğretmen rolleri sorulmuştur. Uzaktan eğitimde öğrenci rollerine ilişkin öğretmenlerin sıklıkla aktif katılım sağlamalı, motive olmalı, sorumluluk bilincine sahip olmalı ve derse hazırlıklı gelmeli şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. İşman'a (2022) göre uzaktan eğitimde öğrenciler, motivasyon sağlayıcı rollerinin gereği olarak kendilerini öğrenmeye karşı güdülemelidirler. Araştırmanın bulgularından biri olan öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olmaları gerekliliği, alanyazındaki benzer çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Todri vd. (2021) yaptıkları araştırmada; Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimleri sonucunda öğrenciler ve öğretim üyelerinin

uzaktan eğitimi, geleneksel sınıflara göre öğrencileri daha sorumlu bir rol üstlenmeye zorlayan bir yaklaşım olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Şimşek'e (2022) göre uzaktan eğitimde öğrencilerin derse zamanında ve ders araç gereçleri hazır durumda katılmaları, sorumluluk bilincine sahip öğrenenler olduklarını göstermektedir.

Araştırmada uzaktan eğitimde öğretmen rollerine ilişkin katılımcıların en fazla paylaştığı görüşler; rehber olmalı, teknolojiyi etkin kullanılmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı ve derse hazırlıklı gelmeli olmuştur. Karadağ ve Şen'e (2014) göre uzaktan eğitimde öğretmenler öğrencilere rehberlik yapmalı, diğer bir ifadeyle yol göstermelidirler. Öğrencilerin danışmanı olarak onların süreçte yaşadığı problemlere çözüm bulabilmelidirler. Etkileşim, bu noktada kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmaları, uzaktan eğitim sisteminin gereklerindedir. Bozkurt vd.'ne (2021) göre öğrenen ve öğretenlerin, öğrenme ve öğretme süreçlerinde dijital yeterlilik açısından gerekli becerilere sahip olmaları, bunun için de dijital okuryazarlık konusunda kendilerini geliştirmiş bireyler olmaları gerekmektedir. Özer ve Duran'a (2021) göre öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak için çevrim içi ortamlara özel yöntem ve tekniklerle ilgili eğitim almalıdırlar. Derse ilgi çekmek amacıyla tartışma ve araştırma yöntemlerinden, işbirlikçi uygulamalardan, video ve ses kayıtlarından yararlanılabilir.

“Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin geleneksel anlayışı benimseme düzeylerinin “düşük” olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, benzer araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Akyıldız, 2016; Ekinci, 2016; Tezci vd., 2017; Yener & Yılmaz, 2017).

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı “çok yüksek” düzeyde benimsemiş olmalarıdır. Bu sonuçla tutarlı olarak, birçok araştırmada yapılandırmacı anlayışın öğretmenler tarafından “yüksek” ya da “çok yüksek” düzeylerde (Akyıldız, 2014; Akyıldız, 2016; Memduhoğlu & Çıkar, 2017; Oğuz, 2011; Sönmez Ektem, 2018; Tezci vd., 2017) benimsendiği görülmüştür. Buna dayanarak, öğretmenlerin gerek üniversite eğitimlerinin gerekse mesleki çalışmalar kapsamında katıldıkları hizmet içi eğitimlerin yapılandırmacı anlayışı benimsemelerine yönelik katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa geleneksel anlayıştan daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, başka çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Chan vd., 2007; Cheng vd., 2009; Wong vd., 2009).

Araştırmada öğretmenlerin geleneksel anlayışa ait görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Akyıldız, 2014; Aydın vd., 2015; Bağcı, 2019; Ekinci, 2016; Sevim, 2015; Sönmez Ektem, 2018; Yaralı, 2019). Aynı zamanda araştırmanın bu sonucuyla örtüşmeyen araştırma bulguları da mevcuttur. Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen bu çalışmalarda, katılımcıların geleneksel anlayışları bakımından erkek katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Baş, 2014; Memduhoğlu & Çıkar, 2017; Oğuz, 2011; Tezci vd., 2017; Yener & Yılmaz, 2017).

Araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde birçok araştırmada da öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışlarının, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Chan vd., 2007; Ekinci 2016; Engin & Daşdemir, 2015; Kurtde Fidan, 2010; Memduhoğlu & Çıkar, 2017; Oğuz, 2011; Sönmez Ektem, 2018). Araştırmanın sonucundan farklı olarak, yapılandırmacı anlayışın kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Aypay, 2011; Akyıldız, 2014; Sevim, 2015; Tezci vd., 2017).

Öğretmenlerin geleneksel anlayışları, eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, geleneksel anlayışın eğitim durumuyla ilişkisine yönelik yapılan çalışmalardan Usta'nın (2019) ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu ilköğretim

öğretmenleriyle; Ekinci'nin (2016) ön lisans ve lisans mezunu sınıf öğretmenleriyle; Engin ve Daşdemir'in (2015) farklı yükseköğretim kurumlarından mezun olan sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ait görüşlerinin, eğitim durumu değişkenine göre, eğitim durumu lisans olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna dayanarak, lisans mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgular lisansüstü mezunu öğretmenlerin her iki yaklaşımı da lisans mezunu öğretmenlere göre daha az benimsediğini göstermektedir. Oysa teorik olarak lisansüstü öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsemeleri; geleneksel anlayışa daha uzak olmaları beklenirken, sonuçların tam tersi şekilde çıkması düşündürücüdür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu; lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin öğrenme kuramları konusunda daha fazla bilgi sahibi olabileceğinden dolayı kuramsal yaklaşımların sınırlılıklarını daha fazla gördükleri, “tek doğru yaklaşım” düşüncesine daha mesafeli yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Yani bu öğretmenler ne yapılandırmacı yaklaşımı tamamen idealleştirirler, ne de geleneksel yaklaşımı tamamen reddederler. Bu açıdan bu öğretmenlerin dogmatik olmayan öğretim anlayışlarından dolayı daha temkinli yanıtlar verdikleri veya bu öğretmenlerin daha eleştirel öz değerlendirme yaptıkları düşünülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Ekinci (2016) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışlarında eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık olmadığı; Akyıldız (2014) tarafından yapılan araştırmada, lisans mezunu lise öğretmenleriyle lisansüstü mezunu lise öğretmenleri arasında eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin geleneksel anlayışlarına ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Engin ve Daşdemir (2015) ile Memduhoğlu ve Çıkar (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Ekinci, 2016; Engin & Daşdemir, 2015; Kurtdede Fidan, 2010; Selçuklu, 2019). Buna karşın yapılandırmacı anlayış alt boyutunda, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (Akyıldız, 2014; Baş, 2014; Lee vd., 2013) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarının daha detaylı ortaya konulabilmesi amacıyla yapılan görüşmelerde öğretmenlere, sınıfta öğretim yaparken kullandıkları yöntem ve teknikler sorulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda öne sürülen görüşler doğrultusunda, öğretmenler tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerin sırasıyla “anlatım”, “soru-cevap”, “problem çözme”, “tartışma”, “gösterip yaptırma”, “gösteri”, “örnek olay”, “rol oynama”, “deney” ve “istasyon” olduğu tespit edilmiştir. Buna dayanarak, bu çalışmada görüşüne başvuru alan öğretmenlerin öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde öğrenci etkinliğine yer veren yöntem ve tekniklerin yanı sıra, anlatım yöntemi gibi geleneksel yaklaşıma yönelik öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerden de sıkça yararlandıklarını söylemek mümkündür. Mevcut araştırmanın nicel boyutu çerçevesinde, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa göre daha fazla ve “çok yüksek” düzeyde tercih ettiklerini ortaya koyan bulgudan yola çıkarak, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsemelerine rağmen uygulamada geleneksel anlayışa da eğilimli oldukları söylenebilir. Benzer şekilde, Özdemir ve Vural (2024) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin genellikle düz anlatım, soru-cevap, drama ve deney olduğu, en az kullanılması gerektiğini düşündükleri yöntem ve tekniklerin ise anlatım yöntemi ve istasyon tekniği olduğu belirlenmiştir. Eren ve Veyis (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin

Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en fazla soru-cevap, anlatım, tartışma, işbirlikli öğretim, problem çözme ve rol oynama yöntem ve tekniklerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Temizöz ve Özgün Koca (2008) tarafından yapılan araştırmada, matematik öğretmenlerinin en fazla kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği olduğu tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin en fazla anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma ve tartışma yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, etkili bir öğretim için öğretmenler tarafından yapılması gerekenlere ilişkin olarak “farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalı”, “öğrencinin aktif katılımını sağlamalı”, “öğrenciyi güdülemeli”, “derse hazırlıklı gelmeli”, “dönüt vermeli”, “rehber olmalı”, “alanına hâkim olmalı” ve “bireysel farklılıkları dikkate almalı” gibi görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Kara ve Bay’a (2017) göre etkili öğretim; öğrencinin ve öğretim ortamının özellikleri göz önüne alınarak, içeriğe en uygun yöntemlerin belirlenip gerekli tüm düzenlemelerin yapıldığı öğretim şeklidir. Şahin (2011) öğretmenlerin etkili bir öğretimde bulunması gereken davranışlar hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmasında, alanda yeterli bilgiye sahip olma, derslerine planlı ve hazırlıklı girme, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedebilme gibi davranışların öne çıktığını belirlemiştir. Ocak (2010) yapılandırmacı yaklaşımla ilişkilendirdiği öğretmen sorumluluklarını; öğrencilere yol göstermek, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve farklı yöntem ve teknikleri işe koşturmak olarak ifade etmiştir. Buna göre, mevcut araştırmada öğretmenler tarafından vurgulanan öğretmen rollerinin, geleneksel anlayışta da geçerli olan ama yapılandırmacı anlayışta daha fazla önemsenen sorumluluklarla ilgili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin sırasıyla “derse hazırlıklı gelmeli”, “tekrar yapmalı”, “derse aktif katılmalı”, “dersi dikkatli dinlemeli”, “öğrenmeye istekli olmalı” ve “sorumluluklarının farkında olmalı” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Erçetin vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerden derse hazırlıklı gelmeleri, derse aktif katılım sağlamaları, dersin düzenini bozmamaları, kitap okumaları, sorumluluk bilincine sahip olmaları şeklinde beklentileri olduğu belirlenmiştir. Can ve Baksı’nin (2014) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını arttırmak için öğrencilerden derse ilgili ve istekli olmaları, derse dikkatli dinlemeleri, derse hazırlıklı gelmeleri ve ödevlerini zamanında yapmaları gibi beklentilerinin olduğu görülmüştür. Öte yandan mevcut araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öğrenci rollerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerle yüz yüze eğitimde öğrencilerden beklentileri arasında büyük oranda paralellik olduğu görülmüştür. Bozkurt’a (2020) göre “Uzaktan eğitim çevrimiçi ortamda yüz yüze derslerin bir simülasyonu veya taklidi değildir.” Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenciler açısından öğretim ve öğrenme süreçlerinde olması gerekli temel rollerin yanı sıra, uzaktan eğitime özgü yeni rollerin varlığı olağandır. Katılımcıların görüşlerinde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimdeki öğrenci rollerine ilişkin belirgin bir ayrışmanın olmaması, öğretmenlerin bu alandaki eğitsel ve deneysel yeterlilikleri bakımından uzaktan eğitim sistemine yeterince hâkim olmayışlarından kaynaklanabilir.

Yapılan araştırmada, yapılandırmacı anlayışın uzaktan eğitime karşı tutum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel anlayışın ise uzaktan eğitime yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin geleneksel anlayışa ait görüşlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Beta değerleri incelendiğinde ise yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayışın her ikisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında negatif ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Yani hem yapılandırmacı anlayışın hem de geleneksel anlayışın artması uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında azalmaya yol açmaktadır. Her ne kadar yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış birbirinden zıt kavramlar olarak görünse de, uzaktan eğitime ilişkin tutum üzerindeki etkileri birbirine benzer çıkmıştır. Bu bulgunun temel nedeni pandemi koşullarında gerçekleştirilen uzaktan eğitimin, her iki pedagojik yaklaşımın da ideal öğretim koşullarını tam olarak karşılayamaması olabilir. Yani uzaktan eğitim, geleneksel öğretmen için sınıf kontrolünü, anlık

denetimi azaltıyor; yapılandırmacı öğretmen için de etkileşimi, sosyal inşayı ve işbirliğini sınırlıyor olabilir. Dolayısıyla her iki pedagojik uç da uzaktan eğitimi “eksik bir ortam” olarak algılayabilir. Ayrıca uzaktan eğitim ne tam yapılandırmacı ortam sunar, ne de tam geleneksel sınıf ortamı sunar. Dolayısıyla güçlü pedagojik yönelimi olan öğretmenler için bir “yetersizlik hissi” yaratabilir. Zayıf pedagojik yönelimi olan öğretmenler ise daha pragmatik olabilir. Bulgular, pedagojik yönelimin türünden bağımsız olarak, güçlü pedagojik inançlara sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı daha eleştirel bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin hem yapılandırmacı etkileşimi hem de geleneksel sınıf kontrolünü sınırlayan hibrit yapısından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulguları neticesinde aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler, seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması için üniversitelerle iş birliği sağlanarak mesleki eğitimler verilmeli ayrıca öğretmenler bu eğitimlere katılmaları yönünde teşvik edilmelidir.
- Mevcut koşulların gerektirdiği durumlarda uzaktan eğitimin yürürlüğe konulması hâlinde, uzaktan eğitimin uygulanmakta olduğu kurumlardaki öğrencilere ve öğretmenlere gerekli donanım ve teknik destek olanakları sağlanmalıdır. Ayrıca Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde uzaktan eğitim birimleri açılmalıdır.
- Araştırmanın nicel analiz sonuçları, öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapılandırmacı anlayışı benimsediklerini ortaya koymaktadır. Buna karşın yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin derslerde aktif öğretim yöntemlerinden yararlanmakla birlikte sıklıkla anlatım yöntemine de yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu duruma yol açan etkenler mevcut eğitim programları yönünden incelenmeli ve gerekli görüldüğü takdirde eğitim programları öğrenci aktifliğine daha fazla olanak tanıyacak şekilde geliştirilmelidir.
- Araştırmada öğretmenlerin geleneksel anlayışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılma ile birlikte, öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle geleneksel anlayış düzeylerinin artışı arasında bir paralellik olduğu belirlenmiştir. Eğitimdeki güncel gelişmeler, mesleki eğitimler aracılığıyla öğretmenlere periyodik olarak sunulmalıdır.
- Bu araştırma, Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan farklı örneklem gruplarına yönelik olan ve daha fazla sayıda örnekleme çalışılan benzer çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Tez No: 177901). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Balıkesir Üniversitesi.
- Ağır, F., Gür, H. & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirilmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 139-177). Anı Yayıncılık.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Tez No: 662170). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akyıldız, S. (2014). *Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 383506). [Yayınlanmamış doktora tezi] Fırat Üniversitesi.
- Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 291-303. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-11>
- Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan eğitim: öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 417-443.
- Andal, E. Z., Panergayo, A. A. E. ve Almanza, M. R. G. (2020). Exploring the online learning self-efficacy of teacher education students at the laguna state polytechnic university: Basis for transition to flexible learning system. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6598-6608. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081224>
- Ataş, B. (2017). *Açık ve uzaktan yükseköğretimde öğrenme ortamlarında videonun kullanımı: Türkiye'deki uygulamalara ilişkin değerlendirmeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-157.
- Aydın, Ö., Tunca, N. ve Alkın Şahin, S. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ogretme-ve-ogrenme-anlayislari-olcegi-toad.pdf>
- Bağcı, H. (2019). İlköğretim matematik öğretmenliği adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-9.

- Balci, Ş. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değişik faktörler açısından belirlenmesi* (Tez No: 715969). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 18-30.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Ezgi Kitabevi.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Brannen, J. (2005). *Mixed methods research: A discussion paper*. ESRC National Centre for Research Methods NCRM Methods Review Papers. <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>
- Büyüköztürk Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi [Özel sayı]. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 72-85.
- Chan, K-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chan, K-W., Tan, J. & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195. <https://doi.org/10.1080/13598660701268593>
- Cheng, M.M.H., Chan, K-W., Tang, S.Y.F. & Cheng, A.Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). EDAM.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

- Çelik, B. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Aydın ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 23-51.
- Demir, D., Özdiñç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402125>
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124. http://www.ekosad.net/FileUpload/ep939088/File/42_soner_dogan.pdf
- Dönmez, A. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 686398). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Adıyaman Üniversitesi.
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (19), 1-16. http://mjer.inased.org/files/10/manuscript/manuscript_301/mjer-301-manuscript-170055.pdf
- Engin, G. ve Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (33), 425-432. <https://doi.org/10.9761/JASSS2782>
- Erçetin, Ş. Ş., Akbaşlı, S. ve Baysülen, E. (2020). Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri ve istekleri bu beklentileri algılama biçimleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5941-5954. <https://doi.org/10.26466/opus.705266>
- Erdal, G. (2020). *İnternet tabanlı uzaktan eğitim yaklaşımının estetik dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına ve estetik dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No: 630500). [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Eren, B. ve Veyis, F. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin gözünden Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 650-671. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1376433>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications Inc.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistic 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- Gökalp, M. ve Yumul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. *Journal of Social, Humanities and Administrati ve Sciences*, 7(45), 1977-1994. <http://doi.org/10.31589/JOSHAS.770>
- Gündüz, A., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2018). Eş-zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83-95. <https://doi.org/10.19126/suje.379981>
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271. <https://doi.org/10.48138/cjo.1016739>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.

- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (Covid-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271267>
- Işık, M., Çelik, A., Yıldırım, E. ve Çelik, O. (2022). Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-135.
- İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Kara, K. & Bay, E. (2017). Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 55-69.
- Karadağ, A. ve Şen Y.A. (2014). *Uzaktan eğitimde rol alan kişiler ve öğretmen-öğrenci rolleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Karademir, L. ve Demirdağ, S. (2023). Uzaktan eğitime yönelik tutum, mesleki motivasyon ve örgütsel iletişim iklimi: COVID -19 pandemisi ve öğretmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 346-361. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1148472>
- Karakuş, G. ve Erşen, Z. B. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve Covid-19 korkularının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 66-85. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.954341>
- Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 353-369.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Kocayiğit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Koşan, D. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No: 177901). (Tez No: 725476). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No: 278187). [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Kütükcü, G. (2020). *İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No: 640529). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. & Bashitialshaaer, R. (2020). Exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <http://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Lee, J. C., Zhang, Z., Song, H. & Huang, X. (2013). Effects of epistemological and pedagogical beliefs on the instructional practices of teachers: A Chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 120-146. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.3>
- Marangoz, M. C., Elçiçek, M., Pesen, A. ve Erdemci, H. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum, psikolojik sağlık ve yaşam doyumu düzeyleri üzerine bir inceleme. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 101-120.

- Memduhoğlu, H. B. ve çıkar, İ. (2017). Öğretmenlerin öğretime-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 2146-9199. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/25.hasan_basri_memduhoglu.pdf
- Menşan, N. Ö. ve emrek, F. (2022). Pandemi süresinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Temel Eğitim Dergisi*, (15), 23-33.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835-857.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22–36. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/167/162>
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretime ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Oliver, K. M. (2000). Methods for developing constructivist learning on the web. *Educational Technology*, 40(6), 5-18. <http://www.jstor.org/stable/44428633>
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özbilen, F. M. ve Aytaç, A. (2023). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 73-85. <https://doi.org/10.30703/cije.1144129>
- Özdemir, D. ve Vural, L. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 459-478. <https://doi.org/10.24315/tred.1393449>
- Özdoğan, A. . ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, B. ve Duran, V. (2021). *Uzaktan eğitimde öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Selçuklu, O. (2019). *Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi* (Tez No: 556720). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sevim, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretime ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi* (Tez No: 414431). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Balıkesir Üniversitesi, Marmara Üniversitesi.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (6th ed.). IAP–Information Age Publishing, Inc.

- Smidt, E., Bunk, J., McGrory, B., Li, R., & Gatenby, T. (2014). Student attitudes about distance education: Focusing on context and effective practices. *The IAFOR Journal of Education*, 2(1), 40-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080350.pdf>
- Sönmez Ektem, I. (2018). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler. *Journal of Turkish Studies*, 13(9), 1583-1594. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13895>
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şimşek, A. (2022). Uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 51-76.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Temizöz, Y. & Özgün Koca, S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/643/115>
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176.
- Todri, A., Papajorgji, P., Moskowitz, H. & Scalera, F. (2021). Perceptions regarding distance learning in higher education, smoothing the transition. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 1-13. ep287. <https://doi.org/10.30935/cedtech/9274>
- Usta, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi* (Tez No: 622254). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Tez No: 502435). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Wong, A. K., Chan K. & Lai, P. (2009). Revisiting the relationship epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 1-19. <https://ejournals.ph/article.php?id=3903>
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 3827-3847. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.46136>
- Yaralı, D. (2019). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 14(4), 2869-2887. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23496>
- Yener, D. & Yılmaz M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1016-1038. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326612>
- Yeniad, M. (2006). *Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere WEB tabanlı bir portal yazılımı geliştirme* (Tez No: 205741). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Çukurova Üniversitesi.

- Yenilmez, K. & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the closure of schools after the Covid-19 cases, the continuation of education through alternative platforms has been on the agenda. Distance education has been a key element in ensuring the continuation of educational services, and courses have been continued through distance education by the Ministry of Education. New technologies such as the Internet and virtual learning environments that have developed in recent years have paved the way for students to learn on their own by interacting with peers or learning materials (Can, 2012). In this process, teachers' teaching characteristics or their attitudes towards distance education are also important. This perspective raises the question of whether there is a relationship between teachers' attitudes towards distance education and their traditional and constructivist understandings.

Because the effect of teachers' teaching and learning conceptions on their attitudes towards distance education will directly affect and shape the implemented system. Considering the possibility that distance education may be included in formal education again in the coming years for compulsory or educational reasons and the course of development in the world, it was deemed important to investigate this issue.

In this study, it was aimed to examine the attitudes of secondary school teachers towards distance education and their teaching and learning conceptions in terms of various variables, to determine whether teachers' teaching and learning conceptions are a significant predictor of their attitudes towards distance education, and to determine the teachers' views on distance education and their teaching-learning conceptions.

Method

In this study, sequential explanatory design, one of the mixed model designs, was preferred. In the quantitative dimension of the study, the relational survey model was preferred in order to determine the variables predicting teachers' attitudes towards distance education. In the qualitative dimension of the study, case study design was adopted. The scales were applied to volunteer teachers working in 17 schools selected according to the rule of impartiality with disproportionate cluster sampling method and 336 teachers were reached. The study group of the qualitative dimension of the research consists of 37 teachers determined by criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling types. In the quantitative dimension of the study, "Attitude Towards Distance Education Scale" developed by Ağır et al. (2007) and "Teaching and Learning Conceptions Scale" developed by Chan and Elliott (2004) and adapted into Turkish by Aypay (2011) were used. In the qualitative dimension, an interview form prepared by the researchers was used. In the analysis of the quantitative data obtained from the research, statistical analysis was performed using SPSS 26 package program. In the analysis of qualitative data, content analysis was performed using Nvivo 14 program.

Results and Discussion

As a result of the analysis of the data obtained with the “Attitude Towards Distance Education Scale”, it was determined that teachers' attitudes towards distance education in general were at a “low” level. This result of the study generally coincides with other research results in the literature (Akman, 2021; Karademir & Demirdağ, 2023; Karakuş & Erşen, 2021; Koşan, 2022; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Özbilen & Aytaç, 2023; Ülkü, 2018).

The “low” level of teachers' attitudes towards distance education may be due to some of the problems they encounter in the distance education process. As a result of the interviews, the problems encountered by teachers in distance education were expressed as “Technical problems”, “Problems related to students”, “Problems related to the learning-teaching process”, “Problems related to teachers” and “Problems related to parents”.

Although it was revealed in the study that teachers' attitudes towards the advantages of distance education were at a “low” level, it was also determined that within the scope of the view that “Distance education should be preferred in the future” determined in the interviews with the teachers, teachers also put forward opinions such as “Distance education should be used in extraordinary situations” or “It should be used as hybrid education”. From this, it is understood that distance education will not be preferred unless it is compulsory or can only be used in certain situations as a supplement to face-to-face education. Similarly, in the study conducted by Altıntaş Yüksel (2021), the majority of the classroom teachers whose opinions were consulted stated that the distance education system would not be preferred after the pandemic, while some of them stated that it could be continued together with face-to-face education.

It was determined that teachers' attitudes towards the limitations of distance education were at a “low” level. As a matter of fact, this result overlaps with the results of the studies in the literature in which the level of attitudes towards the limitations of distance education is “low” (Akman, 2021; Özbilen & Aytaç, 2023; Ülkü, 2018; Yahşi & Kırkıç, 2020).

Since it is important for teachers and students to fulfill their duties and responsibilities in distance education, teachers were asked about student and teacher roles in distance education. It was observed that teachers frequently made explanations about student roles in distance education as active participation, motivation, responsibility, and preparedness. According to İşman (2022), students in distance education should motivate themselves to learn as a requirement of their motivator role.

In the study, the most frequently shared opinions of the participants regarding the roles of teachers in distance education were that they should be guides, use technology effectively, ensure active participation of students and come prepared for the lesson. According to Karadağ and Şen (2014), teachers should guide students in distance education, in other words, they should guide them.

As a result of the analysis of the data obtained with the “Conceptions of Teaching and Learning Scale”, it was determined that the level of teachers' adoption of traditional understanding was “low”. This result is consistent with the results of similar studies (Akyıldız, 2016; Ekinci, 2016; Tezci et al., 2017; Yener & Yılmaz, 2017).

One of the results of the study is that teachers adopted constructivist approach at a “very high” level. Consistent with this result, in many studies, it was observed that teachers adopted constructivist approach at “high” or “very high” levels (Akyıldız, 2014; Akyıldız, 2016; Memduhoğlu & Çıkar, 2017; Oğuz, 2011; Sönmez Ektem, 2018; Tezci et al., 2017).

In the interviews conducted in order to reveal teachers' teaching and learning conceptions in more detail, teachers were asked about the methods and techniques they used while teaching in the classroom. In line with the views put forward in the qualitative dimension of the research,

it was determined that the methods and techniques used by the teachers were “lecture”, “question-answer”, “problem solving”, “discussion”, “demonstration”, “case study”, “role playing”, “experiment” and “station” respectively. Based on this, it is possible to say that teachers frequently use methods and techniques that include student activity in the teaching process in accordance with the constructivist approach, as well as teacher-centered methods and techniques for the traditional approach such as the lecture method.

As a result of the interviews conducted with the teachers, it was determined that they expressed opinions such as "using different teaching methods and techniques", "ensuring the active participation of the student", "motivating the student", "coming to the lesson prepared", "giving feedback", "being a guide", "being competent in the field" and "taking into account individual differences" regarding what teachers should do for effective teaching. According to Kara and Bay (2017), effective teaching is a teaching method in which the most appropriate methods for the content are determined and all necessary arrangements are made, considering the characteristics of the student and the teaching environment.

In the study, it was determined that the constructivist approach had a significant effect on the attitude towards distance education. It was determined that the traditional approach was not a significant predictor of the attitude towards distance education. This situation can be interpreted as the teachers' views on the traditional approach were not effective on their attitudes towards distance education. Altunçekiç (2021) emphasized the learner-centered structure of constructivist education and stated that distance education should be carried out with principles that reflect this.

As a result of the research findings, the following suggestions can be listed:

- In-service trainings and seminars should be organized to improve teachers' attitudes towards distance education positively. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması için üniversitelerle iş birliği sağlanarak mesleki eğitimler verilmeli ayrıca öğretmenler bu eğitimlere katılmaları yönünde teşvik edilmelidir.

- The results of the quantitative analysis of the study reveal that teachers predominantly adopt a constructivist approach. On the other hand, in the interviews, it was determined that teachers frequently used the lecture method as well as active teaching methods in their lessons. The factors leading to this situation should be examined in terms of current education programs and, if deemed necessary, education programs should be developed in a way to allow more student activism.

- In the study, although it was concluded that teachers' traditional understandings did not differ significantly in terms of professional seniority, it was determined that there was a parallelism between the professional seniority of teachers and the increase in their traditional understanding levels. Current developments in education should be presented to teachers periodically through professional trainings.