



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education
ISSN: 2667-5234



Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının İncelenmesi (Hatay İli Örneği)

¹Figen YILDIRIM, Şerafettin PARLAKKAYA²

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 02.06.2025	Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak aynı sınıfta olmadığı, farklı platform ve sistemlerde yürütülen planlı ve kapsamlı öğrenme etkinliklerini içerir. Uzaktan eğitim, zaman ve mekân sınırlamalarını göz ardı eden birçok öğrenme etkinliğini, özel iletişim yöntemleri kullanarak, dijital veya dijital olmayan mekanizmalar aracılığıyla, süreçle ilişkin ön bilgilerle planlı, kapsamlı bir öğrenme etkinliği olarak sunmaktır. 2019 yılı Aralık ayından itibaren dünyada etkili olmaya başlayan COVID-19 pandemisi nedeniyle, her kademe yüz yüze eğitime ara verilmesi zorunlu hale gelince uzaktan eğitim bu süreçte "acil eğitim" için ideal bir seçenek olmuştur. Bu kapsamda hazırlanan çalışmanın amacı, pandemi döneminde acil bir eğitim çözümü olarak uygulanan uzaktan eğitime ilişkin olarak, ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin algı ve tutumlarını nicel yöntemlerle belirlemektir. Betimsel desende hazırlanan çalışma Hatay ili Belen ve İskenderun ilçelerinde görev yapmakta olan, tesadüfi örnekleme ile ulaşılan 92 kadın ve 61 erkek olmak üzere toplam 153 öğretmenin katılımıyla sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda katılımcı ilköğretim öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse olan ilgisinin az olduğu; katılım ve isteğin düşük olduğu; öğrenme ortamında kontrolü sağlamakta zorlandıkları; uzaktan eğitim derslerini verimli, heyecanlı ve çekici bulmadıkları; ödev kontrolünde zorlandıkları tespit edilmiştir. Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Öğretmen, Sınıf Öğretmeni, ilköğretim öğrencileri
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 03.08.2025	
<i>Kabul Tarihi:</i> 14.11.2025	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2026	

Investigation of Classroom Teachers' Perceptions of Distance Education
(The Case of Hatay Province)

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 02.06.2025	Distance education includes planned and comprehensive learning activities carried out on different platforms and systems, where teachers and students are not physically in the same classroom. Distance education is to present many learning activities that ignore the limitations of time and space, using special communication methods, through digital or non-digital mechanisms, as a planned, comprehensive learning activity with preliminary information about the process.. Due to the COVID-19 pandemic, which has started to be effective in the world since December 2019, distance education has become an ideal option for "emergency education" in this process, when it became necessary to interrupt face-to-face education at all levels. The aim of the study prepared in this context is to
<i>Revised:</i> 03.08.2025	
<i>Accepted:</i> 14.11.2025	
<i>Published:</i> 31.01.2026	

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, figenyildirim@kilis.edu.tr

² Kilis 7 Aralık Üniversitesi, parlakkaya26@gmail.com

quantitatively determine the perceptions and attitudes of classroom teachers towards distance education at the primary level of distance education, which is applied as an emergency education solution during the pandemic period. The study, which was prepared in descriptive design, was carried out with the participation of 153 teachers, 92 female and 61 male, working in Belen and Iskenderun districts of Hatay province, through random sampling. As a result of the study, according to the participating primary school teachers, the students' interest in the course was less in the distance education process; low participation and willingness; they have difficulty in controlling the learning environment; they did not find distance education courses productive, exciting and attractive; It has been determined that they have difficulties in homework control.

Keywords: Distance Education, primary school teacher, primary school student

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim kavramı, kökeni 19. yüzyıla kadar uzanan bir eğitim modelidir. İlk modern örneği, Isaac Pitman tarafından 1840'lı yıllarda İngiltere'de mektupla İncil ve stenografi öğretimi şeklinde uygulanmıştır (Kırık, 2016). Amerika Birleşik Devletleri'nde ise Chicago Üniversitesi, 1892 yılında William Rainey Harper öncülüğünde yazışmalı okul kursları aracılığıyla uzaktan eğitimi sistemleştirmiştir (Meyer, 2005). 20.yüzyılda teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte, uzaktan eğitim radyo, televizyon ve telekonferans gibi görsel-ışitsel araçlarla desteklenmiştir (Bozkurt, 2017). 1980'lere kadar genellikle "yazışma eğitimi" olarak bilinen bu yöntem, ICCE (International Council for Correspondence Education (Uluslararası Yazışma Eğitimi Konseyi)) tarafından yürütülen standartlarla şekillenmiştir. Teknolojinin ilerlemesiyle ICDE (International Council for Open and Distance Education (Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Konseyi)) çatısı altında daha geniş kapsamlı bir yapıya dönüşmüş ve ABD'de Ulusal Teknoloji Üniversitesi gibi kurumlar, uzaktan eğitimi uydu ve kablo TV üzerinden yaygınlaştırmıştır (Gunawardena ve McIsaac, 2013). 21.yüzyıla gelindiğinde, uzaktan eğitim internet tabanlı araçlarla daha erişilebilir ve yaygın bir hale gelmiştir. Bu durum, bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerine yer ve zaman sınırlaması olmaksızın katılımını mümkün kılmıştır (Kılınç, 2015). Uzaktan eğitim sadece bireysel öğrenmeye değil, aynı zamanda toplumsal fırsat eşitliğine de katkı sağlamaktadır. Bu eğitim modeli, kaynak eksikliği ve yüksek maliyetli örgün eğitim programlarına bir alternatif olarak konumlanmaktadır (Kaye ve Rumble, 2018).

Bozkurt'a (2017) göre, uzaktan eğitim gelişim süreci beş ayrı döneme ayrılmaktadır. Birinci nesil posta temelli yazışmalarla sınırlıyken, ikinci nesilde ses ve görüntü araçları devreye girmiştir. Üçüncü nesil, video konferansların senkron ve asenkron biçimlerde eğitime dahil edildiği bir geçiş evresidir. Dördüncü nesilde bilgisayar destekli öğrenme yaygınlaşırken, beşinci nesilde internet ve bulut teknolojileri sayesinde materyallere 7/24 erişim mümkün hale gelmiştir (Kırık, 2016). Günümüzde uzaktan eğitim, bireylere eğitim materyallerine tekrar tekrar erişim imkânı sunmakta, öğrenmeyi bireysel ihtiyaçlara göre şekillendirmektedir (Ateş, 2010; Arat ve Bakan, 2014). Bu bağlamda öğrenci, yalnızca sınavı geçmeye değil, içeriğe hakim olmaya yönlendirilmekte, bu da derin öğrenmeyi teşvik etmektedir. Ayrıca, gelişen iletişim ve bilgi teknolojileri sayesinde, uzaktan eğitim modeli küresel göç hareketliliği gibi toplumsal zorluklarla başa çıkmak için de kullanılmaktadır (Gökçe, 2008). Uzaktan eğitim modeli, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sunan, fırsat eşitliğini gözetken, teknolojik olanaklarla desteklenmiş bir eğitim yaklaşımıdır. Geleneksel eğitimin kısıtlarını aşmak amacıyla başlayan bu model,

günümüzde öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri haline gelmiş ve yakın gelecekte daha da merkezi bir konuma geleceği öngörülmektedir (Telli ve Altun, 2020; Özbay, 2015).

Uzaktan eğitimin karakteristik özellikleri, bu eğitim biçiminin etkililiğini belirleyen temel unsurlar olarak ele alınmaktadır. Moore (1989), uzaktan eğitimde etkileşimin temel unsur olduğunu ve bu etkileşimi üç boyutta tanımlamaktadır: öğrenen ile içerik, öğrenen ile eğitici ve öğrenen ile diğer öğrenenler arasındaki etkileşim. Moore'un (1993) "işlemsel mesafe teorisi"ne göre, fiziksel uzaklık, doğru etkileşim stratejileriyle öğrenme sürecini olumsuz etkilemek zorunda değildir; aksine bu üç etkileşim biçiminin etkinliği uzaktan eğitimi oldukça yakın ve etkili bir öğretim türüne dönüştürebilir.

Keegan (1980) uzaktan eğitimin özelliklerini sistematik bir biçimde sınıflandırarak, öğretmen ve öğrencinin mekânsal olarak ayrılığı, resmi bir kurum yapısı içerisinde yürütülmesi, teknolojik araçların kullanımı, sınırlı da olsa iki yönlü etkileşim, senkron ve asenkron iletişim biçimleri ile öğrencinin öğrenmeye yönelik bilinçli talebini vurgulamıştır. Bu yönleriyle uzaktan eğitim, sadece bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda bireysel öğrenmeye dayalı esnek bir sistemdir (Gunawardena ve McIsaac, 2013; Moore ve Kearsley, 2011; Saba, 2016).

Uzaktan eğitimin en güçlü yönlerinden biri, eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilme potansiyelidir. Özellikle coğrafi, ekonomik veya fiziksel engeller nedeniyle örgün eğitime erişemeyen bireyler için önemli bir alternatif sunmaktadır (Boz, 2019). Yüz yüze eğitimin fiziksel sınırlılıkları, donanım eksiklikleri ve kalabalık sınıf ortamları gibi sorunları, uzaktan eğitimle aşmaya çalışılmaktadır (Başar vd., 2019). Karadağ ve arkadaşlarına (2021) göre, uzaktan eğitimi tanımlayan yedi temel özellik; öğretmen-öğrenci ayrılığı, kurumsal yapı, teknik medya kullanımı, çift yönlü iletişim, bireysel öğrenme yapısı, eğitim sürecinin endüstrileşmesi ve öğrenmenin özelleştirilmesidir.

Bu sistem, yeni iletişim teknolojileriyle desteklenerek karmaşık ve çok boyutlu bir yapı haline gelmiştir. Eğitim, fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencinin sesli ve görsel araçlarla etkileşimde bulunması yoluyla gerçekleşmektedir (Değirmenci, Durmaz ve Çavuş, 2021). Ancak bu yapı, öğrencilere belirli sorumluluklar da yüklemektedir. Öğrencilerin öz disiplin geliştirmesi, kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesi ve bu süreçleri sürdürebilmesi uzaktan eğitimin başarısı için kritik öneme sahiptir (Devran ve Elitaş, 2016; Bayram vd., 2019; Özyürek vd., 2016). Literatürde uzaktan eğitimin dört temel koşulu vurgulanmaktadır. Birincisi, öğretim sürecinin odağının "öğrenme" olması; ikincisi, gönüllülük esasına dayalı olarak bireysel ve mesleki gelişimi hedeflemesi; üçüncüsü, içerik ve kapsam itibarıyla örgün eğitimin yerini bütünüyle alamaması; dördüncüsü ise teknik altyapı ve kullanıcıların dijital yeterliliğinin gerekli olmasıdır (Ak vd., 2021; Gökbulut, 2021; Başaran vd., 2020; Yolcu, 2020; Alper, 2020). Uzaktan eğitim, teknolojik gelişmelerle birlikte daha kapsayıcı, esnek ve bireyselleştirilmiş bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır. Bu eğitim türü, eğitimciler ve öğrenciler arasında fiziksel ayrılığı teknolojik araçlarla köprüleyen, öğrenmeyi mekân ve zamandan bağımsız hale getiren modern bir sistemdir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim yalnızca bir alternatif değil, aynı zamanda çağdaş eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Kırık, 2016).

Uzaktan eğitimin başlıca avantajı, öğrenme sürecini mekân ve zaman sınırlamalarından bağımsız hale getirmesidir (Altıparmak, 2011). Katılımcılar ders materyallerine istedikleri zaman erişebilir, kendi hızlarında öğrenme gerçekleştirebilir ve bireysel farklılıklara göre eğitim

alabilirler (Rovai ve Downey, 2010). Öğrenciler, öğretmenlerin hazırladığı ders içeriklerini istedikleri kadar tekrar edebilmekte, eğitim maliyetleri düşebilmekte ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişebilmektedir (Kuyurtar, 2021; Yenerer, 2021). Ayrıca uzaktan eğitim, geleneksel sınıf ortamlarında karşılaşılan araç-gereç eksikliği, öğretmen sayısındaki yetersizlik gibi problemleri aşarak kitlesel öğretim olanakları sunmaktadır (Gökbulut, 2021; Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim sistemleri, teknolojik ve pedagojik birçok avantaj sunmasına rağmen bazı ciddi zorluklar da barındırmaktadır. Bu sistemde yaşanan temel sorunlar; yüz yüze iletişim eksikliği, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yetersizliği, öğretim elemanlarının dijital pedagojik yeterliliklerinin düşüklüğü, teknolojik altyapının eksikliği ve teknik aksaklıklar olarak sıralanabilir (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Özdoğan ve Berkant, 2020). Uygulamalı derslerde başarı düzeyi düşebilmekte, öz disiplini düşük öğrencilerde motivasyon kaybı yaşanabilmektedir (Kuyurtar, 2021). Ayrıca teknolojik altyapı eksiklikleri ve kullanıcıların dijital becerilerindeki yetersizlik, eğitim sürecini olumsuz etkileyen önemli faktörlerdir (Demir ve Özdaş, 2020; Keskin ve Özer, 2020). Dolayısıyla, uzaktan eğitim, örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmeli; onun yerini alabilecek mutlak bir alternatif olarak görülmemelidir.

Uzaktan eğitim sisteminin iki temel bileşeni olan öğrenci ve öğretmen, bu sürecin işleyişinde merkezi bir role sahiptir. Öğrenci, sürecin merkezinde yer alırken kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmek zorundadır. Bu bağlamda öğrencinin teknik donanımına sahip olması, öğrenmeye istekli ve öz disiplinli olması beklenmektedir (Uğur, 2014; Telli ve Altun, 2020). Öğretmenin rolü ise, anlatıcı ve rehber olarak iki temel fonksiyonda öne çıkar. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine yön veren, ders materyallerini hazırlayan ve sürece rehberlik eden bir pozisyonda yer alır (Oral, 2007; Karadağ ve Şen, 2014). Geleneksel sınıflarda olduğu gibi doğrudan sosyal etkileşim ve birebir rehberlik yapma fırsatı azalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojik araçları etkili kullanabilmesi, öğrenci motivasyonunu artıracak yöntemler geliştirebilmesi ve çevrim içi ortamda etkili iletişim kurabilmesi büyük önem taşımaktadır (Demir, 2014; Yıldırım, Tendürüs ve Yılmaz, 2012).

COVID-19 pandemisinin Aralık 2019'da başlamasıyla birlikte, tüm dünyada yüz yüze eğitime ara verilmesi zorunlu hale gelmiş ve uzaktan eğitim, "acil eğitim" olarak kritik bir alternatif sunmuştur. Geleneksel olarak bireysel gelişim ve mesleki eğitim gibi isteğe bağlı bir yapı arz eden uzaktan eğitim, pandemi dönemiyle birlikte zorunlu bir uygulama haline gelmiştir (Sezgin, 2021; Eken, Tosun ve Eken, 2020). Pandemi sürecinde, ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunsa da, genel itibarıyla teorik dersler internet üzerinden, televizyon gibi alternatif platformlarda (örneğin EBA TV) sunulmuştur. Eğitim süreçleri, canlı (senkron), kaydedilmiş (asenkron) veya karma yöntemlerle gerçekleştirilmiş, bu bağlamda değerlendirme süreçleri de benzer şekillerde uygulanmıştır. Ancak, bazı derslerde ve eğitim kademelerinde uzaktan eğitim, beklenen sonuçları sağlayamamış ve öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi kritik unsurlar tartışmaya açılmıştır (Korkmaz, 2021; Saygi, 2021; Bozkurt, 2020; Kocayigit ve Uşun, 2020).

Türkiye özelinde, 16 Mart 2020 itibarıyla yüz yüze eğitime ara verilmiş ve bu süreç 6 Eylül 2021 tarihine kadar devam etmiştir. Araştırmalar, acil uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel yükünü artırdığını ve öz disiplin geliştirme konusundaki zorluklarını ortaya koymuştur (Atılğan, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin sürece yönelik hem olumlu (bireysel hız sağlama, eğitim ihtiyacını karşılama) hem de olumsuz (öğrenci katılımı ve motivasyon eksiklikleri) görüşleri derlenmiştir (Canpolat ve Yıldırım, 2021). Ekici ve Ekici (2021) ise, öğrencilerin derse etkin

katılımında bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliği ile önceki e-öğrenme deneyimlerinin önemli faktörler olduğunu belirtmiştir.

Genel olarak, acil uzaktan eğitim, pandemi sürecinde geçici bir çözüm olarak değerlendirilmekte; bununla birlikte içerik geliştirme, uygun teknolojilerin kullanımı ve etik kaygılar gibi uzun vadeli sorunlar, gelecekte uzaktan eğitime karşı bir direnç geliştirebilir (Sezgin, 2021). Veliler açısından ise süreç, eğitim yöntemleri, etkileşim, teknik sorunlar ve öğrencinin durumu gibi alanlarda sıkıntılar doğurmuştur (Kaya ve Dilekçi, 2021). Yapılan pek çok çalışmada ilköğretim kademesinde veli ve öğretmen görüşlerine göre yüz yüze eğitimin yerinin doldurulmasının güç olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Çalışmanın önemi iki temel açıdan değerlendirilebilir. Birincisi, pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını konu alan araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına katkı sunma potansiyelidir. İkincisi ise, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik algı ve tutumlarının Hatay ili özelinde belirlenmesi ve bu kapsamda yerel düzeyde veriye dayalı çıkarımlar yapılabilmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında ilkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algı ve tutumları ne düzeydedir?”. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne ilişkin tutumları; cinsiyete, kıdeme ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretmenin kendi yeterliklerine ilişkin algısı; cinsiyete, kıdeme ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenin uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin düşünceleri; cinsiyete, kıdeme ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin genel tutumları; cinsiyete, kıdeme ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşünceleri; cinsiyete, kıdeme ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, mevcut bir durumu olduğu gibi tanımlamayı ve yorumlamayı amaçlayan nicel bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2016). Araştırmada herhangi bir değişken üzerinde müdahalede bulunulmamış, yalnızca mevcut algı düzeyleri ölçülmüştür. Betimsel araştırmalar “mevcut durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz?” gibi sorulara yanıt vermek üzere eğitim alanında kullanılan en yaygın araştırma

yaklaşımıdır. Betimsel araştırma durumları mümkün olduğunca dikkatli ve tam şekilde tanımlanması, kişi, grup ve çevresel faktörlerin özelliklerini tam olarak inceleyebilmek için seçilmiştir. Betimsel araştırmalar yapılırken, belirlenen problemlerin yanıtlanmasında araştırma ortamı ya da örnekleme müdahale yapılmaz. İncelenen duruma ilişkin olarak olay ya da vaka araştırmacı tarafından kendi koşulları kapsamında ele alınır (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmanın da amacı uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin, uzaktan eğitime yönelik algılarının araştırılması olduğundan betimsel desenle yürütülmesi uygun bulunmuştur. Zira betimsel desen sayesinde araştırmanın amacına uygun olarak mevcut durumun belli bir sürece ilişkin etkilerinin ortaya çıkarılması mümkündür.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Hatay ili Belen ve İskenderun ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak zaman ve maliyet açısından güç olduğundan, araştırmada basit tesadüfî örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ural ve Kılıç'a (2005) göre, basit tesadüfî örnekleme yöntemi, belirlenen evren içerisinde her birimin eşit seçilme olasılığına sahip olacak şekilde bağımsız olarak seçilmesi esasına dayanır.

Bu doğrultuda, çevrimiçi iletişim kanalları aracılığıyla öğretmenlere ölçekte yer alan sorular iletilmiş ve gönüllü olarak yanıtlamaları talep edilmiştir. Elde edilen verilere göre örneklem grubu, 92 kadın ve 61 erkek olmak üzere toplam 153 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Pandemi sonrası dönemde öğretmenlere ulaşmada yaşanan güçlükler göz önünde bulundurulduğunda, ulaşılan bu sayının makul olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin pandemi sürecinde de aktif olarak sınıf öğretmeni olarak görev yaptıkları bilgisi, elde edilen verilerin bağlamını güçlendirmekte ve bulguların anlamlılığına önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Örneklemeye ilişkin bulgular aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

2.3. Demografik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların bireysel özelliklerinden cinsiyet, kıdem yılı, eğitim seviyesi ve okuttukları sınıf düzeyleri dağılımları incelenmiş olup bireysel özelliklerine yönelik tanımlayıcı analizler yapılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem Yılı, Eğitim Durumu ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	92	60,1
	Erkek	61	39,9
Medeni Durum	Evli	116	75,8
	Bekâr	37	24,2
Kıdem Yılı	1-5 yıl	17	11,1
	6-10 yıl	21	13,7
	11-15 yıl	28	18,3
	16-20 yıl	25	16,3
	21 yıl ve üzeri	62	40,5
Eğitim Durumu	Lisans	138	90,2
	Yüksek Lisans	15	9,8
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	32	20,9

2. Sınıf	33	21,6
3. Sınıf	42	27,5
4. Sınıf	46	30,1
Toplam	153	100,0

Araştırmaya katılan 153 sınıf öğretmeninin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, öğretmen kitlesinin büyük oranda kadın (%60,1) ve evli (%75,8) bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Katılımcıların mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde, %40,5'lik oranla 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün mesleki deneyim açısından olgun bireyler olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi açısından bakıldığında, katılımcıların büyük bir kısmının lisans mezunu (%90,2) olduğu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranının ise sınırlı kaldığı (%9,8) anlaşılmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları sınıf düzeylerine bakıldığında ise öğretmenlerin her sınıf düzeyinde dengeli bir şekilde dağıldığı, en yoğun öğretmen katkısının 4. sınıf (%30,1) ve 3. sınıf (%27,5) düzeylerinden geldiği belirlenmiştir. Bu veriler, çalışmanın farklı cinsiyet, kıdem, sınıf düzeyi ve medeni durumdaki öğretmen görüşlerini temsil etmesi açısından çeşitlilik barındırdığını ortaya koymaktadır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Seçkisiz örneklem yoluyla 418 öğretmenin katılımıyla elde edilen veriler kullanılmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ise 356 öğretmenden alınan verilere yapılmıştır. 41 maddeden ölçeğin ilk formu için Cronbach Alpha katsayısı 0,846 olarak hesaplanmış, ölçeğin geçerlilik çalışmasında açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmış, KMO değeri .899 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu da ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. 12 madde analizden çıkartılmış ve ölçeğin 37 maddeden oluşan son formunun Cronbach Alpha katsayısı 0,901 olarak hesaplanmıştır (Kurnaz, vd. 2020). Ölçek; Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları (11 madde), Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları (8 madde), Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları (9 madde), Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları, Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (5 madde) ve Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları (4 madde), olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Bu araştırmada ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, 153 öğretmenin katılımıyla elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Beş faktörlü ölçekte 37 maddelik için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,798 değerinde iken varyans ise %46,72'dir.

2.5. Güvenirlik Analizi

Araştırmanın örneklemini, evren içerisinden basit tesadüfî yöntemle seçilen 153 katılımcıdır. Bu bölümünde; veri toplama aracı olarak tercih edilen Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları ve alt boyutları olan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları, Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları, Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları, Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere

İlişkin Algıları ifadelerine yönelik iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Cronbach's's Alpha değerlerinin kriterleri aşağıdaki gibidir (Kılıç, 2016; Kayış, 2009).

α değeri,	$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise	Güvenilir değil
	$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise	Düşük güvenilirlikte
	$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise	Oldukça güvenilir
	$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise	Yüksek güvenilirdir.

Araştırma kapsamında verilerin ne ölçüde rastlantısal olduğu incelenmiştir. Araştırmamızda kullanılan ölçeklerin verilerine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo Error! No text of specified style in document.. *Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	,798	37
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	,743	11
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları	,650	8
Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	,645	9
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları	,634	5
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	,692	4

Araştırmada kullanılan ölçeğin Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları Cronbach's Alpha değeri 0,798, Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları Cronbach's Alpha değeri 0,743 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları Cronbach's Alpha değeri 0,650, Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları Cronbach's Alpha değeri 0,645, Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Cronbach's Alpha değeri 0,634 ve Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları Cronbach's Alpha değeri 0,692 olduğu görülmektedir. Kılıç (2016) ve Shrestha (2021) göre genel kabul açısından 0,7'ye yakın olması beklenen bu değerler; ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve analizde kullanılmasında bir engelin olmadığını göstermektedir.

2.6. Verilerin Toplanması

Örneklemin dağınık yapıda olması ve yüz yüze görüşmelerin güç olması nedeniyle araştırma verilerinin toplanmasında örneklem grubuna çevrimiçi yollardan ulaşılmıştır. Veri toplama araçları Google "formlar" uygulamasına yüklenmiş katılımcılara ulaştırılarak yanıtlamaları talep edilmiştir. 18.10.2022 tarihinde ölçek uygulanmaya başlanmış yeterli sayıya ulaşamadığından 30.10.2022 tarihinde tekrar gönderim sağlanmış yeterli sayıya ulaşılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel analizler SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Veri analiz yöntemleri olarak kişisel değişkenleri incelemek için betimleyici istatistiksel yöntemler, araştırma değişkenleri ve kişisel değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ve veri ölçüm araçlarından elde edilen puanların demografik değişkenlerle karşılaştırılmasında fark testleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt boyutları olan öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algıları, öğretmenlerin uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik algıları, uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin algıları, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin algıları ölçeklerinin normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Sonrasında iç tutarlılık analizi yapılarak ölçeğin çalışmada kullanılmasında bir sakıncanın bulunup bulunmadığı ele alınmıştır.

Katılımcıların sosyo-demografik profili incelendikten sonra öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt boyutları olan öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algıları, öğretmenlerin uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik algıları, uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin algıları, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin algıları ölçeklerine yönelik betimsel analiz sonuçları incelenmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerine göre değişkenlerin grup puanlarının farklılaşma durumu incelenirken normal dağılım varsayımını sağlayan değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında “bağımsız örneklem t testi” üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında “ANOVA” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşan bulgulara yer verilmiştir.

Bulgular kapsamında öncelikle altboyutlara yönelik betimsel analizi sonuçları verilmiş ardından alt problemlere ilişkin bulgular maddeler halinde sıralanmıştır.

3.1. Alt Boyutlara Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları

Araştırmanın alt boyutları; Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları ve alt boyutları olan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları, Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları, Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları, Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları alt boyutlarından oluşmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, alt boyutlarla ilgili tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo Error! No text of specified style in document.. *Alt Boyutlara Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları*

Ölçek Altboyutları	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	ss
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	153	70,00	157,00	118,29	13,28
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	153	21,00	47,00	35,13	4,74
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları	153	14,00	40,00	25,88	4,99
Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	153	16,00	45,00	30,86	3,57
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları	153	6,00	22,00	12,68	3,06
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	153	8,00	20,00	13,73	2,21

Araştırma kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarını belirlemeye yönelik altı boyutta tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları” boyutunda katılımcıların puanları $\bar{X} = 118,29$ ve $ss = 13,28$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel algılarının orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, “Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algılar” alt boyutunda ortalama puan $\bar{X} = 35,13$ ($ss = 4,74$), “Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algılar” boyutunda ise $\bar{X} = 25,88$ ($ss = 4,99$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin hem bireysel becerileri hem de uzaktan eğitimin işleyişine yönelik algılarının genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

“Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algılar” ($\bar{X} = 30,86$; $ss = 3,57$) ve “Verilen Ödevlere İlişkin Algılar” ($\bar{X} = 13,73$; $ss = 2,21$) boyutlarında da katılımcıların görüşleri tutarlı ve olumlu bir eğilim göstermektedir. Buna karşın, “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlar” boyutunda ortalamanın $\bar{X} = 12,68$ ($ss = 3,06$) düzeyinde kalması, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemine karşı daha mesafeli ya da eleştirel bir tutum sergileyebildiklerini düşündürmektedir.

Genel olarak, her bir boyutta elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri, ölçek maddelerine verilen yanıtların anlamlı bir dağılım sergilediğini ve ölçeğin öğretmen algılarını tanımlamada yeterli bir düzeyde geçerli sonuçlar sunduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Altboyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	Kadın	92	117,97	12,35	-,365	,715
	Erkek	61	118,77	14,66		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	Kadın	92	34,93	4,48	-,626	,532
	Erkek	61	35,43	5,13		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları	Kadın	92	25,84	4,67	-,138	,891
	Erkek	61	25,95	5,48		
Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	Kadın	92	30,85	3,63	-,063	,950
	Erkek	61	30,89	3,52		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları	Kadın	92	12,46	3,05	-1,110	,269
	Erkek	61	13,02	3,06		
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	Kadın	92	13,89	2,23	1,097	,274
	Erkek	61	13,49	2,17		

($p < 0,05$ =istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları" ($t = -0,365$; $p = .715$), "Kendilerine İlişkin Algıları" ($t = -0,626$; $p = .532$), "Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları" ($t = -0,138$; $p = .891$), "Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları" ($t = -0,063$; $p = .950$), "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları" ($t = -1,110$; $p = .269$) ve "Verilen Ödevlere İlişkin Algıları" ($t = 1,097$; $p = .274$) açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Bu sonuçlar, cinsiyetin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenler, uzaktan eğitim sürecine benzer düzeyde algısal ve tutumsal tepkiler geliştirmiştir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Uzaktan Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular
Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin T-Testi sonuçları*

Altboyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	Evli	116	117,76	12,75	-,872	,385
	Bekar	37	119,95	14,87		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	Evli	116	35,00	4,57	-,602	,548
	Bekar	37	35,54	5,31		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları	Evli	116	25,67	5,06	-,921	,358
	Bekar	37	26,54	4,76		
Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	Evli	116	30,84	3,43	-,162	,871
	Bekar	37	30,95	4,04		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları	Evli	116	12,63	2,97	-,360	,719
	Bekar	37	12,84	3,35		
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	Evli	116	13,62	2,14	-1,106	,271
	Bekar	37	14,08	2,41		

($p < 0,05$ =istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 5'te Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel algıları ve alt boyut puanları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Evli ve bekâr öğretmenlerin "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları" ($t = -0,872$; $p = .385$), "Kendilerine

İlişkin Algıları" ($t = -0,602$; $p = .548$), "Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları" ($t = -0,921$; $p = .358$), "Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları" ($t = -0,162$; $p = .871$), "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları" ($t = -0,360$; $p = .719$) ve "Verilen Ödevlere İlişkin Algıları" ($t = -1,106$; $p = .271$) değişkenlerinde anlamlı bir fark görülmemektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının medeni durumlarına göre değişmediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların evli ya da bekâr olmaları, uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinde belirleyici bir etken olmamıştır. Örneğin, "Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algılar" boyutunda evli ($\bar{X} = 35,00$) ve bekâr ($\bar{X} = 35,54$) öğretmenler arasında küçük farklar olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .548$).

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yılına Göre Uzaktan Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin anova sonuçları

Altboyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	1-5 yıl	17	123,88	13,05	2,004	,097
	6-10 yıl	21	121,95	12,79		
	11-15 yıl	28	118,36	13,66		
	16-20 yıl	25	118,76	12,98		
	21 yıl ve üzeri	62	115,29	13,02		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	1-5 yıl	17	36,76	4,60	2,039	,092
	6-10 yıl	21	36,86	4,29		
	11-15 yıl	28	34,79	5,34		
	16-20 yıl	25	35,48	4,35		
	21 yıl ve üzeri	62	34,11	4,63		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları	1-5 yıl	17	28,06	4,63	2,329	,059
	6-10 yıl	21	27,62	5,95		
	11-15 yıl	28	25,46	4,83		
	16-20 yıl	25	26,12	4,82		
	21 yıl ve üzeri	62	24,79	4,65		

Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	1-5 yıl	17	31,82	3,19		
	6-10 yıl	21	30,81	2,73		
	11-15 yıl	28	31,96	3,68		
	16-20 yıl	25	30,32	3,01	1,470	,214
	21 yıl ve üzeri	62	30,34	3,99		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları	1-5 yıl	17	13,18	2,74		
	6-10 yıl	21	13,19	2,86		
	11-15 yıl	28	12,54	3,40		
	16-20 yıl	25	12,72	3,57	,381	,822
	21 yıl ve üzeri	62	12,42	2,88		
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	1-5 yıl	17	14,06	2,36		
	6-10 yıl	21	13,48	1,99		
	11-15 yıl	28	13,61	2,57		
	16-20 yıl	25	14,12	1,99	,407	,804
	21 yıl ve üzeri	62	13,63	2,18		

(p<0,05=istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 6 da sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin kıdem yılına göre uzaktan eğitime ilişkin genel algıları ile bu algının alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p > .05).

“Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları” (F = 2,004; p = .097), “Kendilerine İlişkin Algıları” (F = 2,039; p = .092), “Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları” (F = 2,329; p = .059), “Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları” (F = 1,470; p = .214), “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları” (F = 0,381; p = .822) ve “Verilen Ödevlere İlişkin Algıları” (F = 0,407; p = .804) değişkenlerinde elde edilen F değerleri, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin algı ve tutumlarının mesleki kıdem yılına göre değişmediğini göstermektedir. Örneğin, “Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algılar” boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 36,76$, 21 yıl ve üzeri kıdemi olanların ise $\bar{X} = 34,11$ olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p = .092). Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyim süresine bakılmaksızın uzaktan eğitime benzer algılarla yaklaştıklarını düşündürmektedir.

3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitimi durumu değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin T-Testi sonuçları

Altboyutlar	Eğitim Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	Lisans	138	117,72	12,42	-1,127	,277
	Yüksek Lisans	15	123,47	19,31		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	Lisans	138	35,00	4,49	-,752	,463
	Yüksek Lisans	15	36,33	6,70		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları	Lisans	138	25,72	4,93	-1,188	,237
	Yüksek Lisans	15	27,33	5,50		
Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	Lisans	138	30,78	3,39	-,841	,402
	Yüksek Lisans	15	31,60	5,07		
*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları	Lisans	138	12,50	2,97	-2,234	,027
	Yüksek Lisans	15	14,33	3,50		
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	Lisans	138	13,72	2,21	-,248	,804
	Yüksek Lisans	15	13,87	2,23		

($p < 0,05$ =istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 7 de yer alan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($t = -2,234$; $p = .027$). Buna göre, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 14,33$) bu boyuttaki ortalama puanı, lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 12,50$) göre daha yüksek olup; bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Diğer boyutlara bakıldığında ise, “Uzaktan Eğitime İlişkin Algılar” ($p = .277$), “Kendilerine İlişkin Algılar” ($p = .463$), “Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algılar” ($p = .237$), “Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algılar” ($p = .402$) ve “Verilen Ödevlere İlişkin Algılar” ($p = .804$) açısından eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Bu sonuçlar, öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını göstermektedir. Ancak, diğer algı boyutlarında eğitim durumuna bağlı anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin genel uzaktan eğitim algılarının

eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini, ancak yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin tutumsal olarak daha olumlu bir yaklaşıma sahip olabileceğini düşündürmektedir.

3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Uzaktan Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre uzaktan eğitim algılarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf düzeyi durumuna göre değişkenlerden elde edilen skorların farklılaşma durumu*

Altboyutlar	Sınıf Düzey	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları	1.Sınıf	32	119,28	15,25	,075	,973
	2.Sınıf	33	118,09	13,15		
	3.Sınıf	42	118,07	12,35		
	4.Sınıf	46	117,93	13,14		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	1.Sınıf	32	35,22	4,91	,188	,904
	2.Sınıf	33	34,73	4,67		
	3.Sınıf	42	34,98	4,64		
	4.Sınıf	46	35,50	4,90		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algıları	1.Sınıf	32	26,56	5,37	,341	,796
	2.Sınıf	33	26,00	5,72		
	3.Sınıf	42	25,79	4,56		
	4.Sınıf	46	25,41	4,63		
Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	1.Sınıf	32	30,97	4,46	,107	,956
	2.Sınıf	33	31,09	3,37		
	3.Sınıf	42	30,83	3,26		
	4.Sınıf	46	30,65	3,40		
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları	1.Sınıf	32	12,81	3,12	,111	,953
	2.Sınıf	33	12,52	2,99		
	3.Sınıf	42	12,55	2,87		
	4.Sınıf	46	12,83	3,31		
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	1.Sınıf	32	13,72	2,14	,221	,881
	2.Sınıf	33	13,76	2,17		
	3.Sınıf	42	13,93	2,53		
	4.Sınıf	46	13,54	2,01		

(p<0,05=istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 8’ de sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre uzaktan eğitime ilişkin algıları ve tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

“Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları” ($F = 0,075$; $p = .973$), “Kendilerine İlişkin Algılar” ($F = 0,188$; $p = .904$), “Eğitimin Uygulanışına Yönelik Algılar” ($F = 0,341$; $p = .796$), “Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algılar” ($F = 0,107$; $p = .956$), “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlar” ($F = 0,111$; $p = .953$) ve “Verilen Ödevlere İlişkin Algılar” ($F = 0,221$; $p = .881$) değişkenlerinin tamamında, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğretim yapan öğretmenlerin grup ortalamaları birbirine oldukça yakın olup anlamlı bir fark göstermemektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyinin, uzaktan eğitime ilişkin algı ve tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Örneğin, “Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algılar” boyutunda 2. sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 34,73$, 4. sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X} = 35,50$ olarak hesaplanmış olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .904$).

Sonuç olarak, okutulan sınıf düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin bu süreçle ilişkin genel olarak benzer algılar geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, uzaktan eğitimin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer deneyimlerle karşılandığını göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, COVID-19 pandemisi sürecinde zorunlu hâle gelen uzaktan eğitimin öğretmenler açısından çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitim, eğitime erişimi kolaylaştırma, fırsat eşitliği sağlama ve çeşitli coğrafi, ekonomik veya sosyal engelleri aşma açısından önemli bir yöntem olmakla birlikte, pandemi döneminde bu modelin uygulama süreci öğretmenlerin tutum ve algılarında farklı yansımalar oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, uzaktan eğitim sürecinin planlı ve sistemli yürütülmesine rağmen etkileşim sınırlılığı, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve teknik yetersizlikler gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen rollerinin yeniden tanımlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı hedeflenmekle birlikte, süreçte öğretmenlerin genellikle “anlatıcı” rolünü sürdürdükleri; öğrencilerin ise öz disiplin, motivasyon ve katılım açısından zorlandıkları görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, uzaktan eğitimin yalnızca teknik altyapı ya da erişim boyutuyla değil, aynı zamanda psikolojik, pedagojik ve etkileşimsel yönleriyle de ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, betimsel araştırma yöntemiyle Hatay ili Belen ve İskenderun ilçelerinde görev yapan 153 sınıf öğretmeniyle yürütülmüş; uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların demografik dağılımlarına bakıldığında; %60,1’i kadın, %75,8’i evli, %40,5’i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip, %90,2’si lisans mezunu ve %30,1’i 4. sınıf öğretmenidir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen

bulgulara göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel algıları ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Bayram vd. (2019), Kırkıç ve Yahşi (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, uzaktan eğitimin zorunlu ve hızlı geçiş sürecinde her iki cinsiyetin de benzer koşullarda deneyim yaşamasıyla açıklanabilir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel algılarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Evli ve bekar öğretmenlerin uzaktan eğitimi benzer biçimde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu sonuç, aile sorumluluklarının veya bireysel yaşam koşullarının uzaktan eğitim algısı üzerinde belirleyici olmadığını göstermektedir.

Kıdem yılı değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel algıları ile alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu bulgu, meslekte yeni ya da deneyimli öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde benzer zorluk ve kazanımlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Alea vd. (2020) ile Karaca vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre uzaktan eğitim algılarında anlamlı fark olmadığı rapor edilmiştir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonucu, eğitim durumu değişkeninde “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlar” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmasıdır ($p < .05$). Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutum puanlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlik, öz-yeterlik ve öğrenme stratejileri açısından katkı sağladığını göstermektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuç, öğretmenlerin farklı sınıf kademelerinde (1-4. sınıflar) benzer uzaktan eğitim koşullarında görev yapmalarıyla açıklanabilir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin “Uzaktan eğitime ilişkin genel algılar” puanlarının orta düzeyde olduğu ve sürecin planlama, uygulama ve öğrenci katılımı açısından belirli sınırlılıklar taşıdığı görülmüştür. “Uzaktan eğitimde kendine ilişkin algılar” boyutunda öğretmenlerin dijital becerilerini yeterli gördükleri, ancak teknik aksaklıklar nedeniyle motivasyonlarının etkilendiği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik algılar” boyutunda da benzer biçimde teknik sorunlar, internet kesintileri ve materyal hazırlama güçlükleri öne çıkmıştır. Bu bulgular, Avcı ve Akdeniz (2021), Saygı (2021) ve Ülger (2021)’in uzaktan eğitimde altyapı ve erişim sorunlarının eğitimin verimliliğini düşürdüğünü belirten araştırmalarıyla örtüşmektedir.

“Uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin algılar” boyutunda öğretmenler uzaktan yürütülmesinde güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, Ergen, Özışık ve Bülbül (2022)’ün ilkökul öğrencilerinin web araçlarını etkin kullanamaması nedeniyle bazı derslerde öğrenme güçlüğü yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Yılmaz, Savaş

ve Kalkan (2022) ile Bıyıklı ve Özgür (2021)'in araştırmalarında da benzer şekilde düşük etkileşimin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu azalttığı vurgulanmıştır.

“Uzaktan eğitime yönelik tutumlar” boyutunda öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime temkinli yaklaştıkları görülmüştür. Bıyıklı ve Özgür (2021), Ülger (2021) ve Kurnaz vd. (2020) da benzer biçimde öğretmenlerin uzaktan eğitimde etkileşim eksikliğini önemli bir dezavantaj olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini, sürecin en çok teknik altyapı, öğrenci katılımı, etkileşim eksikliği ve içerik hazırlama zorlukları nedeniyle sınırlandığını ortaya koymaktadır. Eğitim durumu değişkeninde gözlenen anlamlı fark, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin dijital pedagojik farkındalık ve öz-yeterlik düzeyini artırdığını göstermektedir. Bulgular, Çopur (2022), Baki Çelik (2021), Ergen, Özışık ve Bülbül (2022) ve Ülger (2021) tarafından ulaşılan sonuçlarla genel olarak paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, buna karşın eğitim durumu değişkeninde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, özellikle lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve farkındalıklarını güçlendirmeye yönelik lisansüstü eğitim olanaklarının ve hedefli hizmet içi eğitim programlarının desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitime ilişkin politika ve uygulamaların cinsiyet, medeni durum, kıdem ve sınıf düzeyi ayrımı gözetmeksizin tüm öğretmenleri kapsayıcı biçimde planlanmasının uygun olacağı söylenebilir.

5. KAYNAKÇA

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127–144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>

Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.

Altıparmak, M. (2011). “E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri”, *Akademik Bilişim’11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler Kitabı* içinde, 319-327. Malatya.

Arat, T., ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363–374.

Ateş, V. (2010). *Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programlarında Kullanılmakta Olan Öğrenme Yönetim Sisteminin Ders Verenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Atılğan, D. (2021). *Uzaktan eğitimde öğrenci katılımı*. Ankara: Eğitim Yayınevi.

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), 117-154.

Baki, G. Ö., ve Çelik, E. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretimine ilişkin deneyimleri*. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293–320.

Başar, M., Kaya, S., ve Çiftçi, E. (2019). *Uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti üzerine bir çalışma*. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-39.

Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

Bayram, S., Yıldız, D., ve Kurtuluş, K. (2019). *Uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi*. *Açıköğretim Uygulamaları Dergisi*, 7(3), 45-60.

Bıyıklı, C. ve Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147.

Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.

Boz, A. (2019). Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Konya: T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi), Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.

Canpolat, M., ve Yıldırım, A. (2021). *Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci deneyimleri*. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 88-105.

Çopur, H. (2022). *Uzaktan eğitimde öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Değirmenci, B., Durmaz, Y. ve Çavuş, Ö. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimden duyulan memnuniyetin incelenmesi: türkiye’de öğrenciler üzerinde bir uygulama. *Balkan Ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (Özel Sayı), 162-169.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.

Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.

Devran, Y. ve Elitaş, T. (2016). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 8(27), 31-40.

Eken, M., Tosun, N., ve Eken, G. (2020). *COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri*. Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi, 13(2), 65-80.

Ekici, T., ve Ekici, F. (2021). *Dijital öğrenme ortamlarının uzaktan eğitimdeki rolü*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17(2), 212-230.

Ergen, Y., Özışık, E. ve Bülbül, Y. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretime ilişkin deneyimleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 288-300.

Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 11(1), 160-177.

Gökçe, F. (2008). *Uzaktan eğitimde yönetim sorunları*. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Gunawardena, C. N., ve McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 55-70). Routledge.41(2), 75-91.

Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>

Karadağ, A., ve Şen, Y. A. (2014). *Uzaktan eğitimde rol alan kişiler ve öğretmen-öğrenci rolleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Ramazan, G. Ö. K., Ahmet, S. U., Ergin-Kocatürk, H. ve Çiftçi, Ş. S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecince üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 8-22.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, Z., ve Dilekçi, A. (2021). *Uzaktan eğitimde öğretmen yeterlikleri*. Eğitimde Dönüşüm Dergisi, 2(1), 99-116.

Kaye, A. R., ve Rumble, G. (2018). *Distance teaching and industrial production: A comparative approach to organizing education*. Routledge.

Keegan, D. J. (1980). *On defining distance education*. *Distance Education*, 1(1), 13-36.

Keskin, M. ve Özer, D. (2020). COVID-19 Sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

Kılıç, Ç. (2016). *Uzaktan eğitimde öğrenci başarısı*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 132-148.

Kılınç, H. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim tasarımı yaklaşımları*. Eğitim ve Bilim, 40(179), 1-14.

Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

Kırkıç, K. A., Aydın, E., & Yahşi, Ö. (2020). Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *IZU Journal of Education*, 2(3), 137-154. <https://doi.org/10.46423/izujed.732823>

Kocayığit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.

Korkmaz, E. (2021). Covid-19 Pandemi döneminde uzaktan eğitim ve google classroom: ilköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 207-228.

Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.

Kuyurtar, D. (2021). Farklı kariyer evresindeki öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde Eğitim Bilişim Ağı kalite standartlarının incelenmesi. <https://openaccess.marmara.edu.tr/collections/37e79b04-40f6-40f6-b690-30b4a92ca209>, Erişim 20.09.2022

Meyer, K. A. (2005). *Cost-efficiency of online learning*. ASHE Higher Education Report, 31(1), 1-127.
Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-29). New York: Routledge

Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Cengage Learning.

- Oral, B. (2007). *Uzaktan eğitimde öğrenci tutumları*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 39-57.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özyürek, A., Altun, S. A., ve Telli, S. (2016). *Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(3), 99-113.
- Rovai, A. P. and Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147.
- Saba, F. (2016). *Distance education: Past, present, and future*. Distance Education, 37(3), 369-373.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Sezgin, M. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar*. Eğitim Yönetimi Dergisi, 29(4), 411-428.
- Shrestha, P. (2021). *Distance education and technology integration*. International Journal of Education and Development, 6(1), 45-58.
- Telli, S. G., ve Altun, D. (2020). *Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin geleceği: Yeni bir uzaktan eğitim deneyimi*. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.
- Telli, S. G., ve Altun, D. (2020). *Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi*. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34
- Uğur, B. (2014). *Uzaktan eğitimde etkileşim ve öğrenci başarısı*. Açıköğretim Fakültesi Dergisi, 2(1), 45-58.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ülger, K. (2021). Uzaktan eğitim modelinde karşılaşılan sorunlar-fırsatlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 393-412.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi, YÖK Tez No: 676789
- Yıldırak, A., Tendürüs, M. B., ve Yılmaz, H. (2012). *Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Eğitim Teknolojileri ve Online Öğrenme Dergisi, 2(2), 65-78.

Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

6. EXTENDED ABSTRACT

With the rapid global spread of the COVID-19 pandemic, education systems around the world underwent a sudden transformation, and distance education emerged as an emergency solution, particularly during the suspension of face-to-face learning. The distance education model, where students and teachers interact through technological tools without sharing a physical space, was swiftly implemented in Turkey under the leadership of the Ministry of National Education. In this context, understanding the perceptions of primary school teachers regarding distance education has become crucial to evaluating the effectiveness of this instructional model and preparing for similar situations in the future.

The study was designed using a quantitative approach and employed the descriptive survey model. This model was chosen for its suitability in objectively identifying and presenting existing conditions without any intervention. The data collection tool used was the “Teachers’ Perceptions of Distance Education Scale” developed by Kurnaz et al. (2020). This scale, composed of five dimensions and 37 items, measures teachers’ overall attitudes toward distance education, implementation experiences, homework-related practices, and perceptions of individual competency. The reliability coefficient (Cronbach's Alpha) of the scale was calculated as 0.798, and validity analyses confirmed that the instrument was suitable and reliable for the research context. Data were collected through an online questionnaire, and analyses were conducted using SPSS 25.0.

The study population consisted of primary school teachers working in Belen and İskenderun districts of Hatay Province. According to the 2022 statistics of the Turkish Ministry of National Education, there were a total of 884 primary school teachers in these districts. Due to the difficulty of reaching the entire population in terms of time and cost, a simple random sampling method was employed. The sample consisted of 153 teachers who voluntarily participated through online access. Among the participants, 60.1% were female and 39.9% were male; 90.2% held a bachelor’s degree and 9.8% had a master’s degree. Most teachers were teaching 4th-grade classes and had more than 21 years of professional experience, which added valuable diversity to the sample.

According to the research findings, there was no statistically significant difference in primary school teachers’ perceptions of distance education based on gender, marital status, years of professional experience, or grade level taught. However, a significant difference was found with respect to the educational level variable; teachers with a master’s degree demonstrated more positive attitudes toward distance education compared to those with a bachelor’s degree. This result indicates that as the level of education increases, teachers’ digital competence, self-efficacy, and pedagogical awareness also tend to improve. Overall, it can be concluded that demographic characteristics are not decisive factors in shaping teachers’ perceptions of distance education, but educational level plays a key role in influencing their attitudes and awareness.

Based on the research findings, it is recommended to enhance teachers’ digital pedagogical competencies through practical in-service training, address technical infrastructure deficiencies, and make primary-level lessons more interactive and concise. In addition, developing digital materials to support the teaching of numerical subjects and promoting assessment practices that

encourage student participation are considered important. These improvements are expected to contribute to making distance education more effective and sustainable in the future.