T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

COVID-19 SALGINI ÇANKIRI İLİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMİ: ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI ENGELLER

Arif KIRKPINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı – 2023

T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

COVID-19 SALGINI ÇANKIRI İLİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMİ: ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI ENGELLER

Arif KIRKPINAR

ORCID: 0009-0007-1785-1417

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı - 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ iv

TEZ KABUL VE ONAY v

ÖNSÖZ vi

ÖZET vii

ABSTRACT viii

KISALTMALAR ix

TABLO LİSTESİ x

ŞEKİL LİSTESİ xi

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 2

1.2.1 Araştırmanın Problem Cümlesi 2

1.2.2.Araştırmanın Alt Problemleri 2

1.3 Araştırmanın Önemi 3

1.4 Araştırmanın Varsayımları 5

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları 5

1.6. Tanımlar 5

2. KAVRAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ LİTERATÜR 7

2.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi 7

2.2. Uzaktan Eğitim Modellerinin Gelişimi ve Teknolojiyle Dönüşümü 8

2.3. Uzaktan Eğitim: Kavramsal Bir Bakış 8

2.3.1. Uzaktan Eğitim: Tanımı ve Unsurları 9

2.4. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Teknolojiler 10

2.5 Uzaktan Eğitim Uygulamaları 11

2.6. Uzaktan Eğitim ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme 12
2.7. Uzaktan Eğitimin Türkiye'deki Durumu 13
2.8. Uzaktan Eğitimin Avantajları 14
2.9.Uzaktan Eğitimin Dezavantajları 15
2.10.Öğretmenlerin Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Tecrübeleri 17
3. YÖNTEM 21
3.1. Araştırma Modeli 21
3.2. Evren ve Örneklem 21
3.3. Veri Toplama Araçları 22
3.4. Verilerin Analizi 26
4.BULGULAR VE YORUMLAR 28
4.1.Betimsel İstatistikler 28
4.1.1.Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum 28
4.1.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller 29
4.2 Analiz Sonuçları 29
4.2.1.Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum 29
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 40
5.1. Sonuçlar 40
5.2. Tartışma 41
5.3. Öneriler 43
5.3.1. Uzaktan eğitimle ilgili uygulayıcılara yönelik öneriler 43
5.3.2. Uzaktan eğitimle ilgili araştırmacılara yönelik öneriler 44
KAYNAKÇA 45
EKLER 56
ÖZGEÇMİŞ 64

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *Covid-19 Salgını Çankırı İli Uzaktan Eğitim Deneyimi: Öğretmenlerinin Tutumları ve Karşılaştıkları Engeller* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

30 /05 / 2023

İmza

Arif KIRKPINAR

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Arif KIRKPINAR tarafından hazırlanan *Covid-19 Salgını Çankırı İli Uzaktan Eğitim Deneyimi: Öğretmenlerinin Tutumları ve Karşılaştıkları Engeller* başlıklı bu çalışma, *30.05.2023* tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oybirliğiyle*başarılı bulunarak jürimiz *tarafından Eğitim Bilimleri* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN	İmza: ……..
Üye	: Prof. Dr. Hasan COŞKUN	İmza: ……..
Üye	: Doç. Dr. Selman Tunay KAMER	İmza: ……..

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 04./05/ 2023 tarih ve 2023/22-14-C sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Covid-19 salgın döneminde Çankırı'da bulunan öğretmenlerin öğretmenlerinin tutumlarının ve karşılaştıkları engellerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmamda bana yol gösteren, her türlü desteği sunan ve akademik hayatıma büyük katkı sağlayan hocam Dr. Öğretim Üyesi Filiz Bezci Bircan'a, ders ve tez döneminde her zaman yanımda olan sevgili eşim Zeynep Kırkpınar'a ve çocuklarım Ali Hasan ve Sare'ye en samimi duygularımla teşekkür ediyorum.

30/05/2023

Arif KIRKPINAR

ÖZET

Tezin Başlığı : Covid-19 Salgını Çankırı İli Uzaktan Eğitim Deneyimi: Öğretmenlerinin Tutumları ve Karşılaştıkları Engeller
Tezin Yazarı : Arif KIRKPINAR
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tezin Türü : Yüksek Lisans Tezi
Kabul Tarihi : 30.05.2023

Bu araştırmanın amacı uzaktan Çankırı ilinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve Covid-19 salgın sürecinde süreç içinde karşılaştıkları engelleri incelemektir. Çalışmanın örneklemini 98 idareci ve 902 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan veri toplamak için "*Demografik Bilgiler Formu", "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği"* ve "*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Anketi"* kullanılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli faktörlerle nasıl etkilendiğini incelemektedir. Özellikle cinsiyet ve eğitim seviyesinin, bu tutumları belirlemede önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı daha olumlu bir tutum sergilediği, ayrıca önlisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere kıyasla uzaktan eğitime daha olumlu yaklaştığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, yaş, mesleki kıdem, kişisel bilgisayar sahibi olma durumu, evde internet bağlantısı bulunup bulunmaması, uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılım ve bilgi seviyesi gibi faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Mevcut çalışmada ayrıca, Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller ve bu engellerin farklı düzeylerde nasıl farklılaştığı da incelenmiştir. Öğretmen, okul, müfredat ve öğrenci düzeyinde farklılaşan bu engeller, uzaktan eğitim sürecinde çeşitli zorlukları ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, uzaktan eğitime yönelik engeller, Covid-19 salgın süreci.

ABSTRACT

ThesisTitle **:** The Experience of Distance Education during the Covid-19 Pandemic in Çankırı Province: Attitudes of Teachers and the Barriers They Faced
Author **:** Arif KIRKPINAR
Supervisor **:** Assistant Professor Filiz BEZCİ BİRCAN
Department **:** Educational Sciences
Thesis Type **:** Master's Thesis
Date **:** 30.05.2023

This study aims to explore the attitudes of teachers in the Çankırı province towards distance education and the challenges they encounter during the Covid-19 pandemic. The research sample consists of 98 administrators and 902 teachers. To collect data from the participants, the study utilized a "Demographic Information Form," an "Attitude Scale Towards Distance Education," and a "Barriers Encountered by Teachers in the Process of Distance Education Questionnaire." The investigation analyzes the impact of various factors on teachers' views of distance education, with gender and education level emerging as significant determinants. The findings reveal that female teachers exhibit a more positive attitude towards distance education, and teachers with associate degrees tend to approach distance education more favorably than those with master's degrees. However, age, professional seniority, personal computer ownership, internet connection at home, participation in distance education activities, and level of knowledge did not significantly influence attitudes. The study also examines the obstacles teachers face during distance education amidst the Covid-19 pandemic and how these barriers differ at various levels, including teacher, school, curriculum, and student levels.

Keywords: Distance education, teachers' attitudes towards distance education, barriers to distance education, Covid-19 pandemic period.

KISALTMALAR

DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
K-12	Okul Öncesi, İlk ve Orta Öğretim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
UEA	Uzaktan Eğitimin Avantajları
UES	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

TABLO LİSTESİ

Tablo No: **Sayfa**

Tablo 3. 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler……23
Tablo 3. 2:Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği maddelere ait T değerleri……25
Tablo 3. 3: DFA model uyum iyiliği kriterleri ..……...29
Tablo 4. 1: Uzaktan eğitime yönelik tutum betimsel istatistik verileri 28
Tablo 4. 2: Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller betimsel istatistik verileri..... 29
Tablo 4. 3: Cinsiyete göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu 30
Tablo 4. 4: Eğitim düzeylerine yönelik öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki ANOVA tablosu 31
Tablo 4. 5: Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında ANOVA tablosu 31
Tablo 4. 6: Kişisel bilgisayarı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu 32
Tablo 4. 7: Evinde genel ağ bağlantısı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında bağımsız gruplar T testi tablosu..... 32
Tablo 4. 8: Uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu33
Tablo 4. 9: Uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu 34
Tablo 4. 10: Kademeye Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu..... 34
Tablo 4 11: Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller madde analizi 35
Tablo 4. 12: Korelasyon Tablosu..... 37
Tablo 4. 13: LSD Çoklu Karşılaştırma Tablosu 38

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No: **Sayfa**

Şekil 3. 1: Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği standart faktör yükleri DFA modeli…….25

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin sahip oldukları potansiyeli gerçekleştirmesi ve toplumsal gelişimin sağlanması için temel unsurdur (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2015). Eğitimin önemi, bireylerde bilgi, tutum ve beceri gelişimini desteklemesi; geleceğe hazırlık sağlaması ve toplumsal gelişime katkıda bulunmasıyla ortaya çıkar. Eğitim süreci, bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır ve onları daha empatik, iletişim becerileri güçlü ve işbirliği yapabilen bireyler haline getirir (Humphrey, 2013). Aynı zamanda, bireylerin yeteneklerini keşfetmelerini, geliştirmelerini ve uzmanlaşmalarını sağlar. Eğitimli bireyler, toplumlarına sosyal ve ekonomik açıdan katkıda bulunurken, toplumsal eşitlik ve sosyal adaletin sağlanmasında da önemli bir rol oynar (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Eğitim sistemi, toplumla karşılıklı etkileşim içinde olan karmaşık bir yapıdır. Toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için şekillenen eğitim sistemi, toplumsal değişikliklerden etkilenir ve gereksinimlere göre hedefleri, içeriği ve yöntemleri değiştirebilir (Hanushek ve Woessmann, 2015). Yakın tarihli Covid-19 salgını da eğitim sistemini etkileyen pek çok değişikliğe yol açmıştır. Salgın döneminde pek çok ülkede okulların kapanması, yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim modellerinin almasıyla sonuçlanmıştır. Bu dönemde eğitim süreçlerinin uzaktan yürütülmesi, eğitimcilerin ve öğrencilerin yeni bir deneyimle karşılaşmasına neden olmuştur.

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde önemli bir rol üstlenmiştir. Bu dönemde öğretmenler, teknolojik altyapı eksiklikleri, internet bağlantı sorunları, dijital platformların kullanımı gibi engellerle karşılaşmışlardır (Elçiçek, 2022; Türküresin, 2020). Ayrıca, öğrencilerle yüz yüze etkileşim imkanının azalması, öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini takip etme ve geri bildirim sağlama süreçlerinde zorluklar yaşamalarına yol açmıştır.

Bu zorlukların yanı sıra, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumları da önemlidir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi benimseme, adaptasyon ve etkili bir şekilde uygulama süreçlerindeki tutumları, uzaktan eğitimin başarısını etkileyebilir (Ağır,

2007; Yenilmez ve diğerleri 2017). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumları, motivasyonlarını, öğretim stratejilerini ve öğrencilere sağladıkları destekleri belirleyebilir (Kurnaz ve diğerleri, 2020; Moçoşoğlu ve diğerleri, 2020; Yahşi ve Kırkıç, 2020).

Bu çalışma, Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimi tecrübe eden öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları engelleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu inceleme, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları anlamak, tutumlarını belirlemek ve eğitim sisteminin bu döneme uyum sağlamasına katkıda bulunmak için değerli bilgiler sunabilir. Ayrıca, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik politika ve uygulamaların belirlenmesine rehberlik edebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimi tecrübe eden öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları engelleri incelemektir. Çankırı ilinde görev yapan öğretmenlerden elde edilecek veriler, uzaktan eğitim sürecinin pratikteki yansımalarını ve öğretmenlerin bu sürece yönelik deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, uzaktan eğitimin öğretmenler üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları engelleri anlamamıza yardımcı olacak ve eğitim sistemindeki iyileştirme çalışmalarına katkı sağlayabilecektir.

1.2.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmadaki problem cümlesi “Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimi tecrübe eden öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve karşılaştıkları engeller nelerdir?

1.2.2.Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırma için oluşturulan alt problemler şöyledir:

1. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?
2. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında cinsiyete göre fark var mıdır?
3. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitime süreçlerine yönelik tutumları ve yaşları arasında ilişki var mıdır?
4. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında eğitim düzeyine göre fark var mıdır?
5. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında mesleki kıdeme göre fark var mıdır?
6. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında kişisel bilgisayarı olma durumuna göre fark var mıdır?
7. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında evinde genel ağ bağlantısı olma durumuna göre fark var mıdır?
8. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılma durumuna göre fark var mıdır?
9. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi düzeyine göre fark var mıdır?
10. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında görev yaptıkları öğretim kademesine göre fark var mıdır?
11. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller nelerdir?
12. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engel seviyeleri arasında fark var mıdır?
13. Çankırı ilinde bulunan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engellerde görev yaptıkları öğretim kademesine göre fark var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okul, çeşitli erişim sorunlarına karşın, çoğunluğun kolayca ulaşım sağlayabildiği ortak eğitim alanlarıdır (Moore ve Kearsley, 2011). Ancak Covid-19 salgınının etkisiyle bu durum değişmiş, eğitim sistemi, toplumsal yaşamın bir parçası olarak büyük ölçüde etkilenmiştir. Sosyal mesafe kuralları ile salgının yayılması önlense de eğitim süreçleri aksaklıklara uğramıştır. UNESCO'nun (2023) verilerine göre, salgın nedeniyle dünya

genelinde 1,5 milyar civarında öğrencinin eğitime ulaşım süreci kesintiye uğramıştır. Yaşanan bu salgınla birlikte eğitim sistemi önemli bir dönüşüm sürecine girmiş ve bu durum, eğitimin muhakkak sürdürülebilir bir yapıda olması gerekliliğini ortaya çıkarmış ve acil uzaktan eğitim uygulamalarını zorunlu kılmıştır.

Covid-19 salgını, dünya genelinde okulların kapatılmasına ve eğitimin uzaktan yapılmasına neden oldu. Uzaktan eğitime geçiş salgının kontrol altında tutulmasına yardımcı olurken öğrencilerin de eğitimlerine kesintisiz devam edebilmelerini sağlamıştır (Tadesse ve Muluye, 2020; Türküresin, 2020). Tüm eğitim kademelerinde bu modele hızlı bir şekilde geçilmesinin en temel nedeni uzaktan eğitimin ekonomik oluşu (Willis, 2003), zamandan ve mekândan bağımsız olması (Akkaş Denkci, 2023; İşman, 2011; Türker ve Dündar, 2020) ve de geniş kitlelere kolaylıkla ulaşabilmesidir (Duman, 2020; Nair, 2019). Covid-19 salgını nedeniyle uygulama alanı genişleyen uzaktan eğitim modeli son yıllarda hızla gelişen teknolojinin, eğitim süreçlerini ve öğretme-öğrenme yöntemlerini derinden etkilemesiyle yenilikçi eğitim teknolojilerinin ve dijital öğrenme platformlarının geliştirilmesine ve benimsenmesine neden olmuştur (Bozkurt ve diğerleri, 2021). Salgın döneminde örgün eğitimin sürekliliğinin sağlanmasına aracılık eden uzaktan eğitim aynı zamanda hayat boyu öğrenmeyi teşvik edip bireylerin profesyonel beceriler geliştirmesine ve güncellemesine böylece iş dünyasının taleplerinin karşılanmasına (Mishra ve Misra, 2023); uluslararası iş birliklerinin ve bilgi alış-verişinin kolaylaştırılmasına (Kiselova ve diğerleri, 2020); dezavantajlı grupların -engelli bireyler ve kırsal alanlarda yaşayanlar- eğitime ulaşabilmesine olanak sağlar (Supratiwi ve diğerleri, 2021). Kaliteli eğitim kaynaklarına ve uzmanlığa erişimi kolaylaştıran uzaktan eğitim, gelişmekte olan ülkelerdeki öğrencilerin yerel olarak mevcut olmayan eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sağlar (Li ve diğerleri, 2022) ve uzaktan eğitim, aracılığıyla istihdam ve girişimcilik için gerekli bilgi ve becerilerle donatılan bu öğrencilerin ülkelerinin ekonomik kalkınmalarına da katkıda bulunmaları beklenmektedir (Moore, 2022). Dolayısıyla uzaktan eğitim uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi hem öğrencilerin bireysel gelişimi hem de ülkelerinin kalkınması adına büyük önem arz etmektedir. Covid-19 salgını sırasında, K-12 seviyesindeki hemen hemen bütün okullarda uzaktan eğitim modelinin uygulanmasıyla elde edilen tecrübe bu modelin etkinliğinin ve kalitesinin arttırılmasını

sağlayacak önemli veriler barındırmaktadır (Avcı ve Akdeniz, 2021; Başaran ve diğerleri, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Şahin, 2021). Bu nedenle mevcut çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı örgün eğitim kurumlarında uzaktan eğitimi tecrübe etmiş K-12 öğretmenlerinin karşılaştıkları engeller ve uzaktan eğitime karşı tutumları incelenmiştir. Elde edilen veriler eğitim kurumları ve politika yapıcılar için uzaktan eğitimin etkinliğini ve kalitesini artırmak için müdahaleler, eğitim programları ve destek sistemleri geliştirilmesine yardımcı olabilir ve de gelecekte oluşabilecek acil durumlara hazırlık için bilgi kaynağı sağlayabilir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen nitelikleri belirleyecek düzeyde hazırlandığı varsayılmıştır.

2. Katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan soruları doğru ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Veri toplama süreci sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verisi 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları sadece bu döneme ilişkin bilgileri yansıtabilir.

2. Araştırmanın örneklemini Çankırı ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulguların genelleştirilmesi konusunda sınırlılıklar bulunabilir. Farklı bölgeler veya illerde görev yapan öğretmenlerin deneyimleri ve tutumları farklılık gösterebilir.

3. Veri toplama yöntemi olarak ölçek ve anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları bu araçların kısıtlamalarından etkilenebilir.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim, günümüzde bireylerin öğrenme deneyimlerini zamana ve mekâna bağlı olmaksızın gerçekleştirebildiği önemli bir eğitim modelidir (Simonson ve diğerleri, 2019).

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum: Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, öğretmenlerin uzaktan eğitimi nasıl algıladıkları, değerlendirdikleri ve destekledikleri ile ilgili psikolojik eğilimleridir (Ağır, 2007).

Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Engeller: COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretmen, okul, müfredat ve öğrenci seviyesinde karşılaştıkları zorluklar (Mailizar ve diğerleri, 2020).

KAVRAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Bu bölümde uzaktan eğitimin başlangıcından bugüne nasıl bir evrim süreci geçirdiğini ve hangi aşamalardan geçerek bugünkü formuna ulaştığını ele almaktadır. İlk olarak uzaktan eğitimin ilk formlarını ve bu eğitim modelinin zaman içinde nasıl değişim gösterdiğini incelemektedir. Daha sonra ise farklı uzaktan eğitim modellerinin ortaya çıkışını ve teknolojinin bu modeller üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde anlatmaktadır.

Uzaktan eğitimin kökenleri, yazılı iletişimin icadına kadar uzanır ve teknolojik gelişmelerle zaman içinde evrimleşmiştir. Erken dönemlerinde uzaktan eğitim, 1728'de Caleb Philips'in Boston Gazetesi'nde yayımladığı bir ilanda vaat ettiği stenografi eğitimiyle tanımlandı (Holmberg, 2005). Bu dönemde, yazışma yoluyla gerçekleştirilen ders kitapları ve mektuplar aracılığıyla yapılan "korespondan öğrenme" modeli yaygınlaştı. Bunun erken örneklerinden biri, 1833 yılında İsveç'teki Lund Üniversitesi'nde posta yoluyla verilen yazılı anlatım dersleridir (Verduin ve Clark, 1991).

Sir Isaac Pitman'ın 1840 yılında mektup yoluyla stenografi eğitimi vermesi ve geri bildirimlerle eğitim başarısının değerlendirilmesi, uzaktan eğitimde önemli bir evrime işaret eder (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Ayrıca, 19. yüzyılda, posta yoluyla gönderilen ders materyallerinin yanı sıra Almanya'da Charles Toussaint ve Gustav Langenscheid tarafından kurulan uzaktan eğitim okulları da faaliyet göstermeye başlamıştır (Schlosser ve Simonson, 2009). Amerika Birleşik Devletleri'nde ise, 1873 yılında "Evde Çalışmayı Destekleme Derneği" adlı örgütlenme, uzaktan eğitim uygulamalarının öncülerinden biri olmuştur (Verduin ve Clark, 1991).

1874 yılında ABD'de uzaktan eğitim ile ilgili ilk örgütsel faaliyetler başlamış, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitimler verilmeye başlanmıştır. Örneğin, New York'ta 1883 yılında "Mektupla Eğitim Üniversitesi" kurulmuştur (Antalyalı, 2004). Almanya'da ise 1884 yılında "Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu", üniversite sınavına hazırlık eğitimleri vermek amacıyla kurulmuştur (Abazaoğlu ve Umurhan, 2015).

2.2. Uzaktan Eğitim Modellerinin Gelişimi ve Teknolojiyle Dönüşümü

20. yüzyılın başlarında, Wisconsin Üniversitesi'nin 1891 yılında aldığı bir karar, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması için önemli bir adım olmuştur. "Distance Education" terimi ise 1892 yılında ilk kez Wisconsin Üniversitesi Kataloğu'nda yer almış ve daha sonra uzaktan eğitim literatüründe kullanılmaya başlanmıştır (Rumble, 1986). Bu dönemde, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte uzaktan eğitimde kullanılan araçlar ve yöntemler çeşitlenmiştir. Posta yoluyla gönderilen materyallerin yanı sıra radyo ve televizyon gibi yayınlar da uzaktan eğitimde kullanılmıştır (Verduin ve Clark, 1991). Örneğin, Chicago Üniversitesi'nde 1892 yılında uzaktan eğitim bölümü kurulmuştur (Hızal, 1983).

İşman (2011) uzaktan eğitimi beş dönemde ele alır: mektup öncesi eğitim, mektupla eğitim, tek kanallı radyo ve televizyon, çift kanallı radyo ve televizyon ve gelecek nesil teknoloji dönemleri. İnternetin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim online modele evrildi. Bu model, eğitim sürecinin esnekliğini arttırdı ve öğrenme deneyiminin zenginleşmesini sağladı. Dijital ortamlar, çok çeşitli eğitim materyallerinin ve öğrenme etkinliklerinin kullanılmasını mümkün kıldı, bu da öğrenme sürecini daha interaktif ve çekici hale getirdi (Moore ve Kearsley, 2011).

2.3. Uzaktan Eğitim: Kavramsal Bir Bakış

Uzaktan eğitim, tanımı, unsurları, kullanılan teknolojiler, uygulamaları, kişiselleştirilmiş öğrenme ve Türkiye'deki durumu gibi çeşitli başlıkları içeren kapsamlı bir eğitim yöntemidir. Devam eden bölümde bu başlıklar altında, uzaktan eğitimin özelliği, esasları, teknolojik altyapısı, uygulama örnekleri, öğrenme deneyimini kişiselleştirme fırsatları ve Türkiye'deki uzaktan eğitim durumu gibi konular ele alınarak geniş bir bakış açısı sunmak hedeflenmiştir.

2.3.1. Uzaktan Eğitim: Tanımı ve Unsurları

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımıyla birlikte online platformlar üzerinden sağlanan uzaktan eğitim modeli, geleneksel sınıf yapısının dışına çıkarak öğrencilere esneklik ve kolay erişim imkanı sunar. Uzaktan eğitimin temel hedefi, çeşitli öğrenme fırsatlarıyla öğrenme erişimini genişletirken, aynı zamanda öğrencilerin kendi tempolarında ve ihtiyaçlarına göre öğrenmelerini destekleyerek kişiselleştirilmiş bir öğrenme süreci yaratmaktır (Bates, 2015).

Uzaktan eğitimin temel bileşenleri, çeşitli unsurlardan oluşmaktadır. Bunlardan biri, ders materyallerine ve etkileşimli öğrenme araçlarına kolay erişim imkânı sağlayan çevrimiçi platformlardır (Simonson ve diğerleri, 2019). Bu platformlar, öğrencilerin ders takibini, ödev teslimini ve öğretmenleriyle iletişimi kolaylaştırır. Ayrıca, bu platformların öğrencilerin öğrenme toplulukları oluşturarak sosyal etkileşimlerini desteklediği gözlemlenmiştir (Rovai, 2002). Öğrenciler, materyallere erişim sağlayarak kendi öğrenme hızlarında ilerleyebilir ve etkileşimli öğrenme kaynaklarıyla etkileşimde bulunabilirler.

Bir diğer önemli unsur da video konferans araçlarıdır (Anderson, 2008). Bu araçlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek zamanlı etkileşimine olanak sağlar. Öğrenciler canlı derslerde aktif katılımcı olabilir, öğretmenlerine sorular yöneltebilir ve diğer öğrencilerle tartışmalara katılabilirler. Bu tür interaktif iletişim, sınıf ortamında yaşanan etkileşimin uzaktan eğitimde de sürdürülmesine yardımcı olur ve öğrenme sürecine katkıda bulunur (Bernard ve diğerleri, 2004).

Son olarak, e-öğrenme yazılımları, uzaktan eğitimde kullanılan kritik bir teknolojik araçtır (Moore ve Kearsley, 2011). Bu yazılımlar, öğrencilere etkileşimli öğrenme materyallerini sunar. Etkileşimli görevler, simülasyonlar ve değerlendirme araçlarına erişim, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemesine olanak sağlar. Bu materyaller, öğrencilerin konuları daha detaylı bir şekilde incelemelerini ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini destekler. Ayrıca, bu yazılımların kullanımı, öğrencilerin bilgiye olanakları kadar bilgiyi analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir (Means ve diğerleri, 2010).

Uzaktan eğitimin tanımı ve unsurları, eğitim sisteminin çeşitliliğine katkı sağlayan temel kavramlardır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişimi, uzaktan eğitimin öğrencilere sunduğu esneklik, erişim kolaylığı ve kişiselleştirilmiş öğrenme imkânını

artırır. Çevrimiçi platformlar, video konferans araçları ve e-öğrenme yazılımları, bu modelin temel bileşenlerini oluşturur ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir.

2.4. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Teknolojiler

Uzaktan eğitim, teknoloji ile desteklenen bir dizi araç kullanarak öğrenme deneyimini zenginleştirebilen ve etkin iletişim kurmayı sağlayan bir yaklaşımdır. Çevrimiçi platformlar, eğitim materyallerinin öğrencilere sunulmasını, etkileşimli görevlerin tamamlanmasını ve öğretmenlerle iletişim kurulmasını kolaylaştırır (Simonson ve diğerleri, 2019). Bu platformlar, ders içeriklerinin öğrencilere sürekli erişilebilir olmasını ve eğitim içeriklerine geniş çapta erişim sağlamasını destekler.

Ek olarak, video konferans araçlarının benimsenmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek zamanlı etkileşim kurmalarına olanak sağlar (Anderson, 2008). Öğretmenler, bu teknolojiyi kullanarak canlı dersleri sunabilir, öğrenci sorularını yanıtlayabilir ve çevrimiçi tartışmaları yönetebilirler. Öğrenciler, video konferans araçlarından faydalanarak sınıf ortamındaki etkileşimli öğrenme deneyimini yaşarlar, bu da onların aktif öğrenme sürecine katılımını teşvik eder.

Ayrıca, e-öğrenme yazılımları da uzaktan eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme fırsatı sunar (Traxler, 2007). Bu yazılımlar, öğrencilere etkileşimli görevler, simülasyonlar ve değerlendirme araçları sağlar, bu da onlara daha derin bir öğrenme deneyimi ve kişiselleştirilmiş bir eğitim süreci sunar.

Bu teknolojik araçlar, uzaktan eğitimin etkileyici ve etkin bir öğrenme deneyimi sunmasını sağlar. Bu teknolojiler, çevrimiçi platformlar, video konferans araçları ve e-öğrenme yazılımları gibi araçları kapsar. Uzaktan eğitimin bu unsurları, öğrencilere kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar ve onların öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik eder.

2.5 Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Uzaktan eğitim, öğrenim sürecinin teknolojik imkanlarla çevrimiçi bir ortama taşındığı çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, coğrafi sınırlamaları ve zaman kısıtlamalarını aşarak öğrencilere her yerden ve her zaman eğitim alabilme olanağı sunar (Bates, 2015; İşman, 2011). Uzaktan eğitim, öğrencilere geniş bir yelpazede bilgi erişimi sağlar, öğrencilerin küresel eğitim materyallerine ve uzmanlıklara ulaşmasını mümkün kılar (Keegan, 1996). Buna ek olarak, bu modüler yapısı sayesinde öğrencilere birçok disiplinden ders alma ve interdisipliner bir yaklaşımla eğitimlerini zenginleştirme fırsatı sunar (Bates, 2015).

Öğrenme hızlarının ve stillerinin kişisel kontrolü, uzaktan eğitimin en önemli özelliklerinden biridir (Anderson, 2008). Bu, öğrencilere materyalleri kendi hızlarında inceleme, belirli konular üzerinde daha fazla zaman geçirme ve kendileri için en uygun olduğunda derslere erişme imkanı verir (Zimmerman, 2002). Bu kişiselleştirilmiş öğrenme süreci, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerine ulaşmalarında etkili bir strateji olarak görülmüştür (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). Ayrıca, bu tür bir yapı, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını teşvik eder ve öğrencilerin öğrenmeyi kontrol etme yeteneklerini geliştirir (Bandura, 2001).

Uzaktan eğitim ayrıca esnekliği ve erişilebilirliği destekler. Öğrenciler, derslere kendi zamanlarına uygun olarak katılabilir ve ders materyallerine istedikleri zaman erişebilirler (Moore ve Kearsley, 2011). Bu, öğrencilere iş, aile veya diğer taahhütlerle eğitimlerini dengeleme imkanı sağlar. Ayrıca, öğrencilerin eğitimlerini kendi yaşam tarzlarına ve gereksinimlerine göre kişiselleştirmelerine olanak tanır (Picciano ve diğerleri, 2012).

Engelli öğrenciler için de uzaktan eğitim, eğitim fırsatlarını genişletir ve daha erişilebilir kılar (Simonson ve diğerleri, 2019). Uzaktan eğitim, fiziksel engelleri aşan bir araç olabilir ve öğrencilere, öğrenme materyallerine, sınıf tartışmalarına ve diğer eğitim deneyimlerine erişim sağlar (Burgstahler, 2002).

Sonuç olarak, uzaktan eğitim, çağımızın bilgi toplumunda öğrencilere benzersiz fırsatlar sunar. Öğrenme hızlarını ve stillerini kişiselleştirebilme, esneklik ve erişilebilirlik sağlama ve engelli öğrencilere eğitim erişimini genişletme gibi

özellikleri ile, uzaktan eğitim, günümüzde eğitimdeki paradigma değişikliğinin merkezinde yer almaktadır (Bates & Sangrà, 2011).

2.6. Uzaktan Eğitim ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme

Uzaktan eğitim, kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirebilir (Simonson ve diğerleri, 2019). Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak eğitim programlarının ve materyallerinin özelleştirilmesini içerir. Bu yöntem, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve tercihlerine göre materyallere erişmelerini ve öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini sağlar. Araştırmalar, kişiselleştirilmiş öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, daha derinlemesine öğrenmeyi teşvik ettiğini ve daha sürdürülebilir bilgi edinme sağladığını göstermektedir.

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi desteklemek için önemli bir rol oynar. Öğrencilere özel olarak tasarlanmış öğrenme materyalleri sunulabilir ve ilerleme takibi yapılabilir (Anderson, 2008). Bu teknolojiler, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olur ve onlara ilgi duydukları alanlarda daha fazla çalışma yapma imkanı sağlar. Örneğin, öğrencilerin ilgi duydukları konularla ilgili ek kaynaklara erişebilmeleri ve daha derinlemesine inceleme yapabilmeleri mümkün olabilir. Ayrıca, öğrencilerin ilerleme takibini yapabilmesi, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmesi ve öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönlendirebilmesi için önemli bir araçtır.

Uzaktan eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme için kullanılan teknolojiler arasında adaptif öğrenme sistemleri, özelleştirilmiş öğrenme yönetim sistemleri ve yapay zeka destekli öğrenme araçları yer alır (Simonson ve diğerleri, 2019). Bu teknolojiler, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini otomatik olarak analiz edebilir, onlara uygun materyaller sunabilir ve ilerlemelerini izleyebilir. Öğrencilerin bireysel öğrenme yollarını takip etmelerine olanak tanıyan bu teknolojiler, öğrenme deneyimini daha özelleştirilmiş ve etkili hale getirebilir.

2.7. Uzaktan Eğitimin Türkiye'deki Durumu

Türkiye'de uzaktan eğitim, 1927 yılında mektupla öğretim yöntemiyle başladı (Kırık, 2014). Papi ve Büyükaslan (2007) zamanla, radyo, televizyon ve yazılı materyaller gibi araçlar kullanılarak uzaktan eğitimin daha etkin hale getirildiğini, 1950'lerde MEB'in ve özel kuruluşların, mesleki eğitim ve yabancı dilde uzaktan eğitimi desteklemeye başladığını, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü, uzaktan eğitim programlarıyla banka personelinin mesleki formasyonunu sağladığını ve uzaktan eğitimin aktif kullanımını Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) tarafından teşvik edildiğini belirtmiştir (Aktaran: Kırık, 2014).

Mektupla öğretimin başarısı fark edilerek, 1960'larda Mektupla Öğretim Merkezi kuruldu (Arar, 1999). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, 1980'lerde uzaktan eğitim Türkiye'de hızla ivme kazandı, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, yükseköğretimde uzaktan eğitimi başlatan öncü bir kurum oldu (Balaban, 2012). 1990'lı yıllarda, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim daha da gelişti (Odabaş, 2003). Anadolu Üniversitesi ve diğer üniversiteler, internet tabanlı uzaktan eğitim programları başlattı. Bugün, birçok üniversite çevrimiçi programlar sunarak uzaktan eğitimi destekliyor (Balaban, 2012). Türkiye'deki uzaktan eğitimde öncü kurumlar arasında ODTÜ ve İstanbul Bilgi Üniversitesi yer alıyor (Odabaş, 2003). Üniversitelerde önlisans ve lisans programları, çeşitli alanlarda uzaktan eğitim imkanı sunulmaktadır, ayrıca tezli ve tezsiz yüksek lisans programları da mevcuttur (Balaban, 2012).

Türkiye'de uzaktan eğitim, son yıllarda önemli bir gelişme göstermiştir. Özellikle COVİD-19 salgınıyla birlikte, uzaktan eğitim yaygınlaşmış ve eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelmiştir (Özer ve Suna, 2021). MEB, uzaktan eğitim programları ve çevrimiçi platformlar üzerinden öğrencilere eğitim sağlamıştır (Eken ve diğerleri, 2020). Bu programlar, öğrencilere ders materyalleri, etkileşimli görevler ve diğer kaynaklar sunarak öğrenme süreçlerini desteklemiştir. Sonuç olarak, Türkiye'de uzaktan eğitim, mektupla öğretimden başlayarak teknolojinin gelişmesiyle hızla yaygınlaşmıştır. Bugün, internet tabanlı uzaktan eğitim programları ve çevrimiçi dersler sayesinde öğrencilere esneklik ve erişim imkanları sunulmaktadır.

2.8. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Uzaktan eğitim modeli, belirgin avantajları ile öne çıkan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu model, coğrafi sınırlamaları ortadan kaldırmanın yanı sıra öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkanı sunarak, esneklik ve erişilebilirlik sağlar (Marks ve diğerleri, 2005; Özdoğan ve Berkant, 2020). Erişilebilirlik kavramı, öğrencilere zaman ve mekan bağımsızlığı sunarak, derslere katılım ve eğitim materyallerine ulaşım hakkı sağlar. Bu da öğrencilerin eğitimlerini iş, aile ve diğer sorumluluklarıyla uyumlu bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olur ve böylece yaşamın diğer alanlarıyla eğitim arasında denge kurulmasını mümkün kılar.

Ayrıca, uzaktan eğitim, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlar. Bu deneyimler, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçları ve tercihlerine göre eğitim almalarını mümkün kılar (de Oliveira ve diğerleri, 2018; Özdoğan ve Berkant, 2020). Bu model, öğrencilere ders materyallerini kendi hızlarında incelemeyi, kavramları gözden geçirmeyi ve öğrenme aktivitelerine aktif katılımı mümkün kılar. Bu durum, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme yeteneklerini geliştirmelerini ve kendi öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerini destekler (Özdoğan ve Berkant, 2020; Turan ve diğerleri, 2022).

Uzaktan eğitim, teknolojik becerilerin geliştirilmesini de sağlar. Öğrencilerin dijital araçları kullanma ve sanal ortamlarda etkin iletişim kurma becerileri, dijital okuryazarlık ve teknolojik yeteneklerinin gelişimine yardımcı olur (Jeong ve diğerleri, 2019; Özdoğan ve Berkant, 2020). Ayrıca, uzaktan eğitim, geniş bir ders seçeneği sunar ve farklı kültürel arka planlardan öğrencilerle işbirliği yapma olanağı sağlar (Özdoğan ve Berkant, 2020; Tran, 2020). Bu, öğrencilere çeşitli konularda uzmanlık kazanma imkanı verir ve küresel iş gücünde rekabet edebilmeleri için gerekli becerileri edinmelerini kolaylaştırır.

Öte yandan, uzaktan eğitim, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik eder. Çeşitli araçlar ve platformlar vasıtasıyla, öğretmenler, öğrencilerle düzenli iletişim kurabilir, geri bildirimde bulunabilir ve onların öğrenme süreçlerini destekleyebilirler (Güney ve Yalçın, 2023). Dahası, uzaktan eğitim, maliyet tasarrufu

da sağlar (Khibina, 2022). Bu, seyahat veya yer değiştirme ihtiyacını ortadan kaldırır, ders materyalleri ile ilgili giderleri azaltır ve öğrencilerin eğitimlerine devam ederken çalışmalarına olanak sağlar.

Uzaktan eğitimin öğretmenler açısından da belirgin pozitif etkileri vardır. Bu model, öğretmenlerin ders programlarını ve derslerini kendi hızlarında tasarlamalarına ve böylece iş-yaşam dengesi kurmalarına yardımcı olur (Gönen ve diğerleri, 2020; Jeffrey ve diğerleri, 2014). Ek olarak, uzaktan eğitim, öğretmenlere geniş bir çevrimiçi kaynak ve materyal yelpazesi sunar. Bu durum, öğretmenlerin ders materyallerini çeşitlendirebilme ve öğrencileri etkileşimli öğrenme deneyimlerine dahil etme olanağı sağlar (Karataş ve Tuncer, 2020). Ayrıca, uzaktan eğitim, pedagojik becerilerini genişletme ve yeni öğretim yöntemlerine uyum sağlama fırsatı sunar (Kaya ve diğerleri, 2023; Tsegay ve diğerleri, 2022). Bu model, öğretmenlere farklı coğrafi konumlardan, kültürel geçmişlerden ve zaman dilimlerinden öğrencilere ulaşma imkanı sunar, bu da çeşitlilik ve kültürlerarası anlayışın artırılmasına yardımcı olur ve öğretmenlerin çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlar (Özdoğan ve Berkant, 2020). Bu çeşitli öğrenci profilinin yanında çalışmak, öğretmenlerin öğretim stratejilerini ve yöntemlerini çeşitlendirebilmelerini ve geliştirebilmelerini teşvik eder. Böylece, uzaktan eğitim, hem öğretmenlerin profesyonel gelişimine hem de öğrencilerin eğitimine pozitif bir etki sağlar.

2.9.Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Uzaktan eğitim, öğrenciler ve öğretmenler için çok sayıda fırsat sunarken, aynı zamanda bir dizi zorlukla da karşılaşılmaktadır. Geleneksel eğitim ortamları, öğrencilere işbirliği, eğitmen ve akranlarıyla etkileşim kurma ve sosyal destek alma imkanları sunar. Ancak uzaktan eğitim, bu imkanları fiziksel varlık eksikliği nedeniyle sınırlayabilir ve bu durum, öğrenme etkinliklerine katılımı azaltabilir (Sun ve Rueda, 2012). Ayrıca, uzaktan eğitimde denetim ve izlemenin yetersiz olması, öğrenci gelişimini olumsuz etkileyebilir (Harris ve diğerleri, 2022).

Teknolojik sorunlar ve kaynaklara erişimdeki sınırlamalar, uzaktan eğitimin zorlukları arasında yer almaktadır. Bağlantı sorunları veya teknolojiye erişimdeki sınırlılıklar,

öğrencilerin eğitime tam anlamıyla katılımını engelleyebilir (Sun ve Rueda, 2012; de Oliveira ve diğerleri, 2018; Türker ve Dündar, 2020). Motivasyon eksikliği, uzaktan eğitimde karşılaşılan başka bir zorluktur. Çevrimiçi ortamın yeniliği ve yüz yüze etkileşimin eksikliği, öğrencilerin duygusal bağlılığını ve motivasyonunu düşürebilir (Sun ve Rueda, 2012; de Oliveira ve diğerleri, 2018).

Uzaktan eğitim, öğrencilere kendi öğrenme materyalleriyle nasıl ve ne zaman etkileşime geçecekleri konusunda özgürlük sağlar. Ancak, bu özerklik, etkili öz-düzenlemeyi gerektirir ve bu, bazı öğrenciler için zorlayıcı olabilir (Sun ve Rueda, 2012; de Oliveira ve diğerleri, 2018; Türker ve Dündar, 2020). Öğretmenler de, özellikle davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım açısından, öğrenci katılımını belirleme konusunda zorluklar yaşayabilirler (Sun ve Rueda, 2012; Krstić ve Radulović, 2021).

Teknik beceri ve destek eksikliği, uzaktan eğitimin diğer bir zorluğudur. Öğrenciler, kullanılan çevrimiçi öğrenme platformları ve araçlar hakkında teknik yardıma ve desteğe ihtiyaç duyabilirler (Sun ve Rueda, 2012). Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin ve iletişimin azalması, öğrencilere verilen geri bildirim, rehberlik ve desteğin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir (Özdoğru, 2021; de Oliveira ve diğerleri, 2018; Türker ve Dündar, 2020).

Uzaktan eğitimde, tüm öğrencilerin gerekli teknoloji ve kaynaklara eşit erişimi olmayabilir. Bu durum, eşitsizliklere yol açabilir ve eğitim deneyiminin kapsayıcılığını sınırlayabilir (Krstić ve Radulović, 2021). Artan iş yükü ve yorgunluk, çevrimiçi platformlarda gezinme, öğrenim yönetimi ve yeni teknolojilere uyum sağlama gerekliliği nedeniyle, uzaktan eğitimde önemli bir zorluk olabilir (Ünlü, 2022). Düşük gelirli veya özel eğitim ihtiyaçları olan dezavantajlı öğrenciler, teknolojiye sınırlı erişim, evdeki destek eksikliği veya uzaktan eğitimin bağımsız doğası nedeniyle ek zorluklar yaşayabilirler (Ceran ve Ergül, 2022).

Uzaktan eğitim, öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli zorlukları da beraberinde getirir. İlk olarak, öğretmenlerin öğrencilerle birebir iletişim kurma, geri bildirim sağlama ve destek sunma olanakları kısıtlıdır. Yüz yüze etkileşimin eksikliği, öğrencilere anında geri bildirim ve destek sağlama yeteneğini sınırlar (Kurnaz ve diğerleri, 2020; Mohamad Nasri ve diğerleri, 2020).

Ayrıca, teknik sorunlar ve çevrimiçi platformlara uyum sağlama zorlukları, öğretmenlerin dersleri planlama ve sunma süreçlerini etkileyebilir (Kurnaz ve

diğerleri, 2020). Uzaktan eğitime hızlı bir şekilde geçiş yapmak, öğretmenlerin teknolojik bilgi ve pedagojik becerilerini hızla geliştirmelerini gerektirir (Mohamad Nasri ve diğerleri, 2020).

Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını sağlamak için ek çaba sarf etmek zorundadırlar. Öğrencilerin dikkatini çekmek, etkileşimi artırmak ve öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmek, önemli bir zorluk olabilir (Kurnaz ve diğerleri, 2020). Son olarak, uzaktan eğitim, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ilerlemesini izlemesini ve değerlendirmesini zorlaştırabilir. Geleneksel sınıf ortamında kolayca takip edilebilecek bazı göstergeler, çevrimiçi ortamda belirlenmesi daha zor olabilir (Mohamad Nasri ve diğerleri, 2020).

2.10.Öğretmenlerin Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Tecrübeleri

Covid-19 salgını, eğitim sistemlerinin küresel olarak en büyük denemelerinden biri haline geldi. Öğretmenler bu değişime hızla uyum sağlamak zorunda kaldılar, bu durum öğretmenlerin tutumlarını ve yaklaşımlarını şekillendirdi. Öğretmenler genel olarak, teknolojiye hakimiyetlerine ve teknoloji destekli öğrenme süreçlerine olan inançlarına dayalı olarak uzaktan eğitimi benimser (Ağr, 2007; Kıymet ve Çakır, 2023; Kurnaz ve diğerleri, 2020). Ancak, Covid-19 salgını sırasında, öğretmenlerin bir gecede uzaktan eğitimle tanışması ve uygulaması gerektirdi. Uzaktan eğitim tercihe bağlı bir eğitim öğretim faaliyeti iken mecburi oluşu süreçte karmaşaya yol açmıştır. Bu, öğretmenlerin adaptasyon sürecini önemli ölçüde zorlaştırmıştır.

Covid-19 pandemisi nedeniyle Türkiye'de 2019- 2020 eğitim öğretim yılının Mart ayından itibaren tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilerek eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla devam edilmiştir. Eğitim alanında küresel kriz olarak nitelendirilebilecek bu süreçte her ülke kendi imkanları doğrultusunda planlar yapıp bunları izlemiştir, uzaktan eğitim hemen hemen bütün ülkelerde çözüm için kullanılmış olsa da teknolojinin varlığı ve yeterliliği ülkeler arasında farklılık göstermiştir (Reimers ve Schleicher, 2020). Türkiye'de zorunlu eğitim ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılarak devam ettirilmiştir. EBA bu süreçte, eğitim içeriklerinin yer aldığı, öğrenci ve öğretmenlerin senkron olarak canlı dersleri yürütebildiği bir eğitim platformu haline

gelmiştir. EBA TV yayınlarının yanı sıra, EBA platformu üzerinden ve farklı uygulamalar kullanılarak canlı dersler sürdürülmüştür. Süreç içinde edinilen tecrübeler EBA uygulamasının iyileştirilmesinde de dönüt niteliğindedir (Ergüç Şahan ve diğerleri, 2021).

Eğitimin tamamının zorunlu olarak uzaktan eğitime yönlendirildiği bu dönem öğrencilere daha bireysel ve esnek bir öğrenme deneyimi sağlayabileceği yönünde değerlendirilebileceği gibi öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada çevrimiçi eğitimin oldukça sınırlı olduğu yönünde de değerlendirilebilir (Reimers ve Schleicher, 2020). Örneğin, Sarı ve Nayır (2020) tarafından yapılan araştırma uzaktan eğitimin sınırlılıklarına vurgu yaparak sadece teknik sorunların değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonu, ilgi ve dikkati gibi psikolojik faktörlerinde süreci negatif etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda da özel bir eğitime ihtiyaç duydukları ve öğrencilerin evdeki öğrenme ortamını yönetmek için yeni beceriler geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Covid-19 salgınını döneminde dünya çapında eğitim sistemlerinin uzaktan eğitime geçiş yapmasını zorlaştıran en belirgin engellerden biri de teknolojiye erişim ve teknolojik okuryazarlık oldu (Ozdamar-Keskin ve diğerleri, 2015). Bazı öğretmenlerin gerekli teknolojik becerilere sahip olmadığı veya öğrencilerle çevrimiçi olarak etkili bir şekilde iletişim kurma konusunda zorluk çektikleri ve bu durumun öğrencilerin anlama ve öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Keleşoğlu ve Yetkiner, 2022). Ayrıca, öğrencilerin kendilerinin de gerekli donanıma veya internet erişimine sahip olmaması, dijital eşitsizlik sorununu daha da belirgin hale getirebilir. Örneğin, Morgan (2020) araştırmasında kişisel bilgisayarı ve internet bağlantısı olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki derslere katılamadığını ifade etmiştir. Morgan'ın ifade ettiği bu durum, eğitimde dijital uçurumun önemli bir göstergesi ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırıdır. Covid-19 salgını döneminde ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda benzer sonuçları rapor etmiştir (örn., Yadigar, 2022; Yadigar ve Yadigar, 2021). Bu nedenle, eğitimde dijital eşitlik sağlanması ve dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik desteklerin sunulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler, uzaktan eğitime erişim konusunda dezavantajlı duruma düşmüşlerdir. Bu durum, öğretmenlerin eşitsizlikleri dengelemek için ek kaynaklar ve farklı öğretim yöntemleri kullanmalarını

gerektirmektedir. Yüz yüze eğitim ortamında öğretmenler, öğrencilerin görsel ve sözel ipuçlarından faydalanarak anlama düzeylerini belirleyebilirlerken, uzaktan eğitimde bu imkanlar sınırlıdır. Öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlamak ve geri bildirim almak da daha zor hale gelmektedir.

Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden farklı bir dizi pedagojik beceri ve strateji gerektirir. Öğretmenler bu yeni yöntemlere uyum sağlamak, etkili bir çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturabilmek ve öğrenci katılımını sağlamakta da zorluklar yaşamışlardır (Alea ve diğerleri, 2020; Harris ve diğerleri, 2022). Uzaktan eğitim, sınıf içi etkileşimlerin ve sosyal bağların eksikliği nedeniyle öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir ve öğrencinin katılımını sağlamak ve motivasyonunu yükseltmekte öğretmen için oldukça güç olabilir (Kısla, 2016; Yılmaz ve Güven, 2015). Örneğin, Tang ve diğerleri (2020), uzaktan eğitimde uygulanan çevrim içi derslere katılımın normal eğitime göre daha düşük düzeyde kaldığını belirterek, bu durumda ortaya çıkan bazı dezavantajların altını çizmektedirler. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin düşük motivasyon, ilgi ve katılım oranları, öğretmenlerin zorlukları ve yetersiz iletişim gibi sorunlar sıkça dile getirilmektedir. Diğer taraftan, Lee ve diğerleri (2020), salgın döneminde öğrencilerin sosyal izolasyonunun sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediğini ve depresif davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin salgın öncesi akranları ile birlikte yaptıkları sosyal faaliyetleri yapamadıkları için mutsuzluk hissi yaşadıkları belirtilmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin bu sorunlara çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırıcı, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturması gerektiği belirtilmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin ev ortamında dikkat dağınıklığı ve dikkatlerini sürdürme zorluğu, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Sağlık endişesi taşıyan öğrencilerin uzaktan eğitimi daha fazla tercih edebilir, evde daha güvende hissedebilirler (Denford ve diğerleri, 2022). Diğer yandan, sosyal ilişkileri önemseyen öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih edebilir, okulda arkadaşlarıyla birlikte olduklarında daha mutlu olabilirler. Bu farklı tercihler, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve tercihlerini dikkate alarak daha esnek ve uygun bir eğitim modeli geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum sürecinde yaşadıkları engellerden bir diğeride öğrencilerin öğrenme sürecini takip etme ve değerlendirme konusudur. Uzaktan eğitimde, öğretmenlerin öğrencilerin anlamasını ve ilerlemesini ölçmek için standart sınıf içi değerlendirme yöntemlerini kullanma yeteneği genellikle kısıtlanır. Bu durum, öğrencilerin akademik performansını doğru bir şekilde ölçmenin ve değerlendirmenin zor olmasına yol açabilir. Ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını ve ilerlemelerini takip etmek, denetlemek ve değerlendirmek için yeni yöntemler geliştirmek zorundadır. Örneğin, Akyıldız (2020) tarafından yapılan araştırma uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yeterli iletişim kuramamaları, öğretmenlerini anlamada zorluk çekmeleri ve geri dönüt alamamaları gibi sorunların öğrenme sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve okulların uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak, iletişim ve geri bildirim süreçlerini iyileştirecek yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak, Covid-19 salgını sırasında hem dünya genelindeki hem de Türkiye'deki uzaktan eğitim deneyimi, bir dizi engeli ve zorluğu beraberinde getirmiştir. Ancak, bu zorlukların aşılması, eğitim sisteminin pandemi sonrası dönemde daha dirençli ve esnek olmasını sağlamak için önemli bir fırsat sunmaktadır. Örneğin, Yılmaz ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada seyreltilmiş yüz yüze eğitimin önemini vurgularken, uzaktan eğitimin de farklı gruplar ve dersler için faydalı olabileceğini belirtmişler, hem yüz yüze eğitim hem de uzaktan eğitim yöntemleri birlikte kullanılarak öğrencilerin eğitimlerinin kesintisiz olarak sürdürülebilmesi mümkün olabileceğini vurgulamışlardır. Ancak, bu sürecin etkili bir şekilde yönetilmesi ve tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olması için çeşitli önlemler alınması gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Çankırı ili merkezinde bulunan resmi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve Covid-19 döneminde uygulamada karşılaştıkları engelleri incelemek amaçlamaktadır. Bu çalışma, katılımcılardan verileri toplayıp sunmasından ötürü *tarama araştırması* niteliği taşımaktadır (Fraenkel ve diğerleri, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Mevcut çalışmanın hedef evrenini Batı Karadeniz Bölgesi'nde, ulaşılabilir evrenini ise Çankırı ilinde MEB'e bağlı okullarda tüm kademelerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Hedef evrenin belirlenmesi kolaydır, ancak ona erişmek genellikle oldukça zor hatta çoğu zaman imkansızdır. Hedef evren üzerinde çalışma yapmanın pratik olmaması nedeniyle, ulaşılabilir evren kavramı ortaya çıkmıştır ve örnekleme bu evren temel alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların genellemeye uygulanabileceği evren, ulaşılabilir evrendir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Mevcut çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çankırı il merkezinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 98 idareci ve 902 öğretmen oluşturmaktadır. Çankırı ilini temsil etmeyi hedefleyen bu çalışmada, örneklem grubunu oluşturmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların seçiminde ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Mevcut araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur. Buna göre katılımcıların %56,1'i erkek iken %43,9'u kadın öğretmenlerden oluşturmaktadır. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin dağılımı lisans (%81,9), yüksek lisans (%15,7) ve ön lisans (%1,4) olarak elde edilmiştir. Mesleki kıdeme göre dağılım ise sırasıyla 21 yıl üzeri (%37,6), 6-10 yıl (%25,8), 11-15 yıl (%16,5), 16-20 (%14,4) ve 0-5 yıl (%5,7) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin %94,7'si

kişisel bilgisayarı olduğunu %5,3'ü ise olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %97,2'si evinde internet bağlantısı olduğunu %2,8'i ise olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %57,6'sı uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katıldıklarını %42,4'ü ise katılmadığını belirtirken %78,3'ü uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesini yeterli %21,7'si ise az bilgili olduğunu belirtmiştir. Çalışılan okul kademesine göre öğretmenlerin dağılımı ortaokul (%30), lise (%28.7), ilkokul (%25.6), okul öncesi (%8) ve diğer (%7.7) olarak elde edilmiştir.

Tablo 3. 1:Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler	**Grup**	**Frekans**	**Yüzde**
Cinsiyet	Erkek	561	56,1
	Kadın	439	43,9
Eğitim Düzeyi	Önlisans	24	2,4
	Lisans	819	81,9
	Yüksek lisans	157	15,7
Çalışılan Okul kademesi	Okul Öncesi	80	8
	İlkokul	256	25,6
	Ortaokul	300	30
	Lise	287	28,7
	Diğer	77	7,7
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	57	5,7
	6-10 yıl	258	25,8
	11-15 yıl	165	16,5
	16-20 yıl	144	14,4
	21 yıl üzeri	376	37,6
Kişisel bilgisayarınız var mı?	Hayır	53	5,3
	Evet	947	94,7
Evinizde internet bağlantınız var mı?	Hayır	28	2,8
	Evet	972	97,2
Uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katıldınız mı?	Hayır	424	42,4
	Evet	576	57,6
Uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyeniz?	Az	217	21,7
	Yeterli	783	78,3
Toplam		**1000**	**100**

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır (bkz., Ek 1). Bunlardan ilki *Demografik Bilgiler Formu'dur*, katılımcılara ait demografik bilgileri edinmek amacıyla kullanılıp bu çalışma için hazırlanmıştır. İkincisi öğretmenlerin uzaktan

eğitim hakkında tutumlarıyla ilgili veri toplamak amaçlı hazırlanmış Uzaktan *Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'dir* (Ağır, 2007). Üçüncü veri toplama aracıysa öğretmenlerin Covid-19 salgını esnasında tecrübe ettikleri uzaktan eğitimde karşılaştıkları engelleri belirlemek amacıyla kullanılan *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Anketi'dir* (Mailizar ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması için araştırmacılardan ve etik kurullardan gerekli izinler alınmıştır (bkz., Ek 2).

3.3.1 Demografik Bilgiler Formu

Mevcut araştırmada kullanılan demografik bilgiler formu, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla bir araya getirilmiş 15 soru içermektedir. Bu sorular aracılığıyla katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, çalıştığı öğretim kademesi gibi temel demografik bilgileri edinilmiştir. Ayrıca, katılımcıların kişisel bilgisayar ve internet bağlantısı durumu, uzaktan eğitimle ilgili ders/kurs/seminer/etkinliklere katılımı, sahip oldukları mobil cihaz türü, uzaktan eğitimde ders yapma ortamları ve kullanılan teknolojiler gibi uzaktan eğitimle ilgili bilgiler de toplanmıştır. Ankette, katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili bilgi düzeyleri ve uzaktan eğitimde önem verdikleri özellikleri derecelendirmeleri istenmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitim için kullandıkları iletişim yöntemleri de ankette yer alarak, katılımcıların bu yöntemlerin etkililik düzeylerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

3.3.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçülmek amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilen *Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği,* 21 maddelik 5'li Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum ↔ 5: Kesinlikle Katılıyorum) ölçeğidir. Ölçek iki faktörlü bir yapıya sahiptir; bunlardan ilki *Uzaktan Eğitimin Avantajları (UEA)* alt boyutudur ve 14 madde içermektedir (örn., "Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.", madde 1.). Diğer alt boyut ise *Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (UES)* alt boyutudur ve 7 maddeden oluşmaktadır (örn., "Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.", madde 4.). Ölçeği geliştiren araştırmacı ölçeğin geçerlilik çalışmalarında kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamasına özen

göstermiştir. Faktör analizi sonucunda KMO katsayısı 0.814 ve Barlett katsayısı anlamlı bulunan ölçek toplan varyansın %60,1'ini açıklamıştır. Ayrıca geçerlik analizleri esnasında madde toplam korelasyonunu analiz edilmiş ve madde-toplam test korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddeler ölçeğe dahil edilmiş ve her maddenin ayırt edicilik özelliği gözetilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında yapılan güvenilirlik analizlerinde, ölçeğin iç tutarlılığının 0,84 Cronbach's Alpha olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin geçerlik analizi yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmıştır. Tüm maddelere ilişkin T değerleri kritik değerden büyük ya da küçük olduğu madde çıkarılmasına gerek olmadığı görülmüştür (bkz., Tablo 3.2). Maddeler ilgili yapıdaki boyutlarına anlamlı şekilde faktör yükü vermektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik tutum ölçeği iki alt boyuttan oluşmaktadır, dolayısıyla iki faktörlüdür. UEA alt boyutunda standart faktör yüklerinin değerleri -0.11 ile 0.83 aralığında ve anlamlı iken UES alt boyutu için 0.17-0.92 arasında elde edilmiştir (bkz., Şekil 3.1).

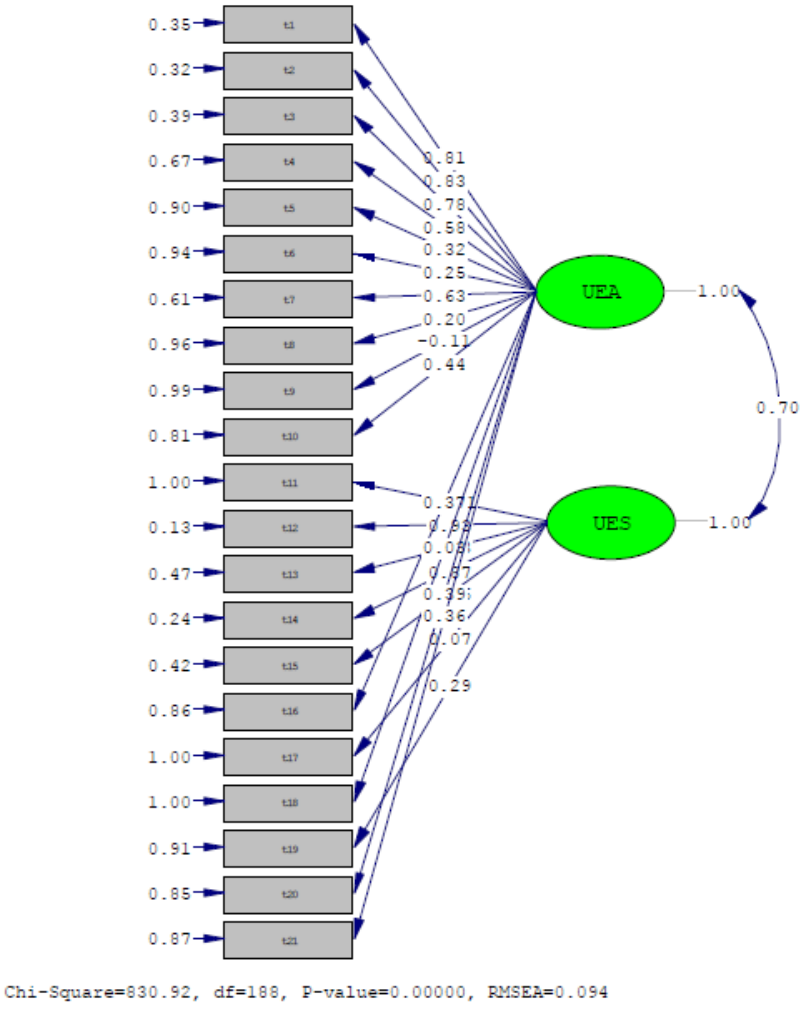
Tablo 3.2: Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği maddelere ait T değerleri

Maddeler	T Değerleri	Maddeler	T Değerleri
t1	29,77*	t11	-2,2*
t2	30,85*	t12	37,92*
t3	28,24*	t13	26,03*
t4	19,07*	t14	34,17*
t5	9,82*	t15	27,9*
t6	7,6*	t16	11,65*
t7	21,01*	t17	2*
t8	6,03*	t18	2,81*
t9	-3,24*	t19	9,11*
t10	13,91*	t20	12,04*
		t21	11,21*

***t>1.96; t<-1.96**

Uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutum ölçeği için ki-kare ve serbestlik derecesi oranı 4.42 olarak elde edilmiş ve iyi uyum gösterir. İki faktörlü olarak doğrulanması amaçlanan uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin yapısı uyumluluk indeksleri sonucuna göre yapı geçerliliği sağlanmıştır (RMSEA=0.094, CFI=0.92, GFI=0.90, NFI=0.91, IFI=0.92, SRMR=0.082). Ayrıca mevcut çalışmadan elde edilen verilerle yapılan güvenilirlik analizi sonucu Uzaktan eğitime karşı tutum puanları için güvenirlik katsayısı 0.85, uzaktan eğitimin avantajı alt boyutu 0.87, ve uzaktan eğitimin sınırlılığı alt boyutu için 0.77 olarak elde edilmiştir.

Şekil 3. 1: Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği standart faktör yükleri DFA modeli



3.3.3. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Anketi

Covid-19 salgını döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitim geçişle birlikte karşılaştıkları engelleri belirlemek için geliştirilen *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Anketi,* Mailizar, Almanthari, Maulina ve Bruce (2020) tarafından Edonezya örneklemi için 21 maddelik olarak geliştirilmiş 5'li Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum ↔ 5: Kesinlikle Katılıyorum) anketidir. Anket dört alt boyuttan oluşmaktadır, bunlar; *Öğretmen Düzeyinde Engel* (örn., "Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yapmak için yeterli bilgim yok.", madde1)*, Okul Düzeyinde*

Engel (örn., "Okulumun uzaktan eğitimi gerçekleştirebilecek bir sisteminin olduğunu düşünüyorum.", madde 11)*, Müfredat Düzeyinde Engel* (örn., "Uzaktan eğitim sisteminde bulunan öğrenme ve öğretme kaynakları müfredata uygundur.", madde 17)*, Öğrenci Düzeyinde Engel* (örn., "Öğrencilerim uzaktan eğitime yönelik cihazlara (Dizüstü bilgisayar, tablet vb.) sahiptir.", madde 21). Yapılan analizler anketin iç tutarlılık katsayısının 0,85 Cronbach Alfa (Öğretmen Düzeyinde Engel: 0,84, Okul Düzeyinde Engel: 0,78, Müfredat Düzeyinde Engel: 0,78, Öğrenci Düzeyinde Engel: 0,82) olduğunu göstermiştir. Anketin Türkçe çevirisi ve uyarlaması Çok (2021) tarafından yapılmış ve yapılırken ankete 25 maddelik bir yapıya dönüştürülmüştür. Adaptasyon çalışmasında ise anketin Cronbach Alfa değeri 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Çok (2021) çalışmasında öğretmenlerin karşılaştığı engelleri değerlendirirken veri çözümlenmesinde madde ortalamalarını kriter olarak kullanmıştır. Buna göre madde ortalamaları 4,20-5,00 aralığında ise çok yüksek; 3,40-4,19 aralığında ise yüksek; 2,60-3,39 aralığında ise orta; 1,80-2,59 aralığında ise düşük ve 1,00-1,79 aralığında ise çok düşük düzeyde engel olarak değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmada da bu kriterler doğrultusunda elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bu çalışmada uzaktan eğitimde karşılaşılan engel genel ölçeği için güvenirlik katsayısı 0.83, Öğretmen seviyesi engel alt boyutu için 0.71, okul seviyesi engel alt boyutu 0.83, müfredat seviyesi engel alt boyutu 0.81 ve öğrenci seviyesi engel alt boyutu 0.94 olarak elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 24 programı ile geçerlik analizinde Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır. Öncelikle demografik değişkenlere göre dağılım, betimsel istatistikler ile anket maddelerine ilişkin ortalamalarla birlikte standart sapma değerleri aktarılmıştır. Uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanları elde edilmiş olup bu puanların normalliğinde çarpıklık ve basıklık değerleri bir arada incelenmiştir. Bu değerler ±1 arasında ise puan dağılımının normal olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri sayısının gruplarda yeterli sayıda (N>25) iki kategorili değişkenlere göre tutum puanlarının karşılaştırılması hususunda bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla kategori olduğunda ise değişkenlere göre tutum puanlarının

karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır. ANOVA'da elde edilen anlamlı farklılıkların çalışmadaki hangi gruplar arasında olduğu ise çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD ile karşılaştırılmıştır. İlişkisel analizlerde Pearson Korelasyon Yöntemi kullanılmıştır. Yapılan istatiksel analizler, $p < 0.05$anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Mevcut çalışmada kullanılan araçların yapı geçerliliğinin test edilmesinde çok değişkenli bir istatiksel yöntem olan DFA kullanılmıştır. Bu yöntem faktör yapısı belli olan modellerin doğrulanmasında kullanılır (Kline, 2011). Farklı bir örneklem üzerinde veri toplandığı için bu yöntem kullanılmış olup Lisrel 8.80 paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. DFA'da öncelikle faktör yüklerinin anlamlı olması gerekir ve bunun için de yol faktör yüklerinin t değerlerine bakılır ve bu değerler sonsuz serbestlik derecesindeki kritik t değeri kabul edilen 1.96 değeriyle karşılaştırma yapılır. Faktör yükleri değeri ±1.96 aralığı dışında olarak elde edilirse anlamlıdır (Çokluk ve diğerleri, 2010). Maddelerin modelde anlamlılığı incelendikten soran yapı geçerliliği için diğer kriter ise modelin doğrulanması ve bunun model veri uyumlarına bakılarak incelenmesidir. Model veri uyumu yapı geçerliliğinde test edilen modeli doğrulamak için kullanılan indekslerdir (Schumacker ve Lomax, 1996). Bu araştırmada kullanılan başlıca uyumluluk indeksleri ki-kare serbestlik derecesi oranı, tahmin hatalarındaki ortalamalarının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation -RMSEA), CFI (Comparative Fit Index - Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), GFI (Goodness of Fit Index- İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normed Fit Index-Normlaştırılmış Uyum İndeksi), IFI (Incremental Fit İndex - Artan Uyum İndeksi) ve SRMR (Standardized RMR-Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması) uyum indeksleridir (bkz., Tablo 3.3). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan oran 3'ten küçük olması durumunda mükemmel uyum, 3-5 aralığında bulunmakta ise iyi uyumu gösterir (Kline, 2011). RMSEA değeri, 0.05'ten küçük ise mükemmel uyumu, 0.05-0.10 aralığındaysa iyi uyumu gösterir (Hoe, 2008; Schmacker ve Lomax, 1996).

Tablo 3. 3: DFA model uyum iyiliği kriterleri

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Bulgu	Sonuç
X^2/sd	0-3	3.May	4.42	İyi uyum
RMSEA	$.00 \leq$ RMSEA $\leq .05$	$.05 \leq$ RMSEA $\leq .10$	0.094	İyi uyum
CFI	$.95 \leq$ CFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ CFI $\leq .95$	0.92	İyi uyum
GFI	$.95 \leq$ NNFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ NNFI $\leq .95$	0.9	İyi uyum
NFI	$.95 \leq$ NFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ NFI $\leq .95$	0.91	İyi uyum
IFI	$.95 \leq$ NFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ NFI $\leq .95$	0.92	İyi uyum
SRMR	$.00 \leq$ SRMR $\leq .05$	$.05 \leq$ SRMR $\leq .08$	0.082	İyi uyum

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 2015

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Betimsel İstatistikler

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engellere ait betimsel bilgiler ortalama, standart sapma, minimum- maksimum, çarpıklık-basıklık değerleri olarak sunulmuştur.

4.1.1.Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

Katılımcıların uzaktan öğretime yönelik tutumlarına ait betimsel istatistik bilgileri Tablo 4.1'de sunulmuştur. Buna göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları iki alt boyutta ve toplam puanlar üzerinden incelenmiştir.

Tablo 4. 1: Uzaktan eğitime yönelik tutum betimsel istatistik verileri

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
UEA	14	70	43,25	9,75	-0,214	0,541
UES	7	35	23,37	6,21	-0,251	-0,554
Tutum	21	101	66,62	13,50	-0,111	0,104

Ölçeğin tamamına ait tutum puanları maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Toplam uzaktan eğitime karşı tutum puanları 21-101 arasında dağılmakta olup ortalaması 66.62 ve standart sapması 13.50'dir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu puanlar 14-70 arasında değişmekte ve ortalaması 43.25 olup uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu puanlar 7-35 arasında değişmekte ve ortalaması 23.37 arasındadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise ±1 arasında olduğundan puan dağılımı normaldir. Normallik sağlandığı için parametrik yöntemler gruplara göre karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Uzaktan eğitime karşı tutum puanları için güvenirlik katsayısı 0.851, uzaktan eğitimin avantajı alt boyutu 0.865, ve uzaktan eğitimin sınırlılığı alt boyutu için 0.768 olarak elde edilmiştir.

4.1.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller

Mevcut çalışmaya katılan öğretmenlerin, Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları tutumlar, öğretmen, okul, müfredat ve öğrenci seviyesi engeller alt başlıklarında incelenmiştir (bkz., Tablo 4.2).

Tablo 4. 2: Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller betimsel istatistik verileri

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen seviyesi engeller	10	41	26,61	6,53	0,039	-0,396
Okul seviyesi engeller	5	25	13,47	4,72	0,394	-0,403
Müfredat seviyesi engeller	4	20	11,43	3,75	0,093	-0,372
Öğrenci seviyesi engeller	7	35	21,23	5,83	-0,047	-0,337
Ölçeğin Tamamı (Toplam)	26	116	72,73	12,29	0,085	0,635

Uzaktan eğitimde karşılaşılan engellere ilişkin genel puanlar ile alt boyutların puanları maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan engel genel puanları 26-116 arasında dağılmakta olup ortalaması 72.73 ve standart sapması 12.29'dur. Öğretmen seviyesi engel alt boyutu için puanlar 10-41 arasında değişmekte ve ortalaması 26.61, okul seviyesi engel alt boyutu için puanlar 5-25 arasında değişmekte ve ortalaması 13.47, müfredat seviyesi engel alt boyutu için puanlar 4-20 arasında değişmekte ve ortalaması 11.43 ve öğrenci seviyesi engel alt boyutu için puanlar 7-35 arasında değişmekte ve ortalaması 21.23 olarak elde edilmiştir.

4.2 Analiz Sonuçları

Bu bölümde, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve Covid-19 salgını sürecinde tecrübe ettikleri uzaktan eğitim tecrübelerinde karşılaştıkları engellere yönelik istatistiksel analizler sunulmuştur.

4.2.1.Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

Bu bölümde, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, kişisel bilgisayar sahibi olma, evinde genel ağ bağlantısı olma, uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılma, uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi düzeyine ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre analiz edilmiş ve sonuçları sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı oluşan tutumlarında puansal farklılıklar bulunmakta mıdır?

Cinsiyete göre öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine karşı tutumlarındaki puanlar arasında farkın bulunup bulunmaması, bağımsız gruplar t testi yöntemi aracılığıyla karşılaştırılmıştır (bkz., Tablo 4.3). İki gruba ilişkin sürekli ölçümler bu yöntem ile karşılaştırılırken sürekli olan ölçümler normal dağılmalı ve her bir grupta veri sayısı yeterli sayıda (N>25) olması gerekir (Pallant, 2007).

Tablo 4. 3: Cinsiyete göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu

Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Erkek	561	65,13	13,56	-3,969	998	**,000***
Kadın	439	68,52	13,19			

p<.05

Cinsiyete göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($t_{(998)}$=-3.969, p<.05). Kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalaması erkeklere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşları ve uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanları arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Öğretmenlerin yaşı ile uzaktan eğitim faaliyetlerine karşı tutum puanları arasında ilişki de Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşı ile uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında ise istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0.041, p=0.193).

Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanları arasında fark bulunmakta mıdır?

Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanlarının arasında farkın bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (bkz., Tablo 4.4). Kullanılan yöntemde ise en az üç kategorili

bağımsız değişken ile ilgili sürekli olan ve normal dağılım gösteren ölçümlerin karşılaştırılması yapılmaktadır.

Tablo 4. 4: Eğitim düzeylerine yönelik öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki ANOVA tablosu

Eğitim Düzeyi	**N**	**Ortalama**	**ss**	**$F_{(2,997)}$**	**p**	**Fark****
Önlisans(1)	25	71,83	8,49	3,321	0,037*	1 ile 3
Lisans(2)	819	66,81	13,89			
Yüksek lisans(3)	156	64,80	11,70			

p<.05;**LSD

Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında istatiksel olarak anlamlı olan bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2,997)}$=3.321, p<.05). Bulunan farkın ise hangi eğitim seviyeleri arasında olduğunu saptamak için çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD kullanılarak ikili olarak karşılaştırılmış ve anlamlı çıkan ikililer fark sütununda belirtilmiştir. Ön lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim durumları olan öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark elde edilmiş olup (p<.05) eğitim düzeyi önlisans olan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puan ortalamaları yüksek lisans seviyesine göre daha yüksektir.

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanlarının arasında fark bulunmakta mıdır?

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında farkın bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (bkz., Tablo 4.5).

Tablo 4. 5: Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında ANOVA tablosu

Kıdem	**N**	**Ortalama**	**ss**	**$F_{(4,995)}$**	**p**
0-5 yıl	57	67,75	14,38	0,77	0,545
6-10 yıl	258	67,69	12,14		
11-15 yıl	165	65,82	16,25		
16-20 yıl	144	66,21	13,46		
21 yıl ve üzeri	376	66,21	12,94		

p<.05

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(2,997)}$=0.77, p>.05). Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları benzerdir.

Kişisel bilgisayarı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında fark bulunmakta mıdır?

Kişisel bilgisayarı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında farkın bulunup bulunmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır (bkz., Tablo 4.6).

Tablo 4. 6: Kişisel bilgisayarı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu

Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Hayır	53	65,40	17,56	-0,676	998	0,499
Evet	947	66,68	13,24			

p<.05

Kişisel bilgisayarı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($t_{(998)}$=-0.676, p>.05). Kişisel bilgisayarı olan ve olmayan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları benzerdir.

Evinde genel ağ bağlantısı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanları arasında fark bulunmakta mıdır?

Evinde genel ağ bağlantısı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki farkın bulunup bulunmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır (bkz., Tablo 4.7).

Tablo 4. 7: Evinde genel ağ bağlantısı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında bağımsız gruplar T testi tablosu

Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Hayır	28	61,86	20,75	-1,895	998	0,058
Evet	972	66,75	13,22			

p<.05

Evinde genel ağ bağlantısı olma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($t_{(998)}$=-1.895, p>.05). Evinde genel ağ bağlantısı olan ve olmayan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları benzerdir.

Uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanları arasında fark bulunmakta mıdır?

Uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki farkın bulunup bulunmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır (bkz., Tablo 4.8).

Tablo 4. 8: Uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu

Grup	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Hayır	424	66,44	13,82	-0,361	998	0,718
Evet	576	66,75	13,27			

p<.05

Uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(998)}$=-0.361, p>.05). Uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılan ve katılmayan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları benzerdir.

Uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanları arasında fark bulunmakta mıdır?

Uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki farkın bulunup bulunmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır (bkz., Tablo 4.9).

Tablo 4. 9: Uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasındaki bağımsız gruplar T testi tablosu

Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Az	217	66,71	13,19	0,121	998	0,904
Yeterli	783	66,59	13,59			

p<.05

Uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi düzeyine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(998)}$=0.121, p>.05). Uzaktan eğitimle bilgi seviyesi az ya da yeterli olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları benzerdir.

Görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine karşı tutum puanları arasında fark bulunmakta mıdır?

Öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 10: Kademeye Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanı	Kademe	N	*Ort*	ss	$F_{(4,995)}$	p
Genel Tutum	Okul Öncesi	80	67,60	10,93	5,699	,000*
	İlkokul	256	68,93	13,89		
	Ortaokul	300	66,79	13,84		
	Lise	287	65,56	13,83		
	Diğer	77	61,14	9,83		
UEA	Okul Öncesi	80	44,90	9,23	9,626	,000*
	İlkokul	256	45,00	9,78		
	Ortaokul	300	44,03	9,87		
	Lise	287	41,62	9,46		
	Diğer	77	38,70	8,60		
UES	Okul Öncesi	80	22,70	6,01	2,546	0,038*
	İlkokul	256	23,93	5,80		
	Ortaokul	300	22,76	6,37		
	Lise	287	23,95	6,53		
	Diğer	77	22,44	5,54		

p<.05

Kademeye göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları ($F_{(4,995)}$=5.699, p<.05) ile uzaktan eğitimin avantajı ($F_{(4,995)}$=9.626, p<.05) ve uzaktan eğitimin sınırlılık ($F_{(4,995)}$=2.546, p<.05) alt boyut puanları arasında anlamlı elde edilmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller

Bu bölümde, öncelikle öğretmenlerin Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları tutumların madde analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları engellerin öğretmen, okul, müfredat ve öğrenci seviyesinde farklılaşıp farklılaşmadığı ve görev yapılan kademeye göre karşılaşılan engel farkları analiz edilmiştir.

Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan engeller nelerdir?

Öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde tecrübe ettikleri engelleri belirleyebilmek için kullanılan ölçekteki maddeler ayrı ayrı analiz edilmiştir (bkz., Tablo 4.11). Analizlerde her maddenin ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Ayrıca maddelerin, çalışmada kullanılan ölçekte yer alan maddelerin engel düzeyini belirlemek için Çok (2021) tarafından belirlenen kritik değerlere göre engel düzeyleri belirlenmiştir.

Tablo 4. 11: Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller madde analizi

	Madde	N	Ortalama	ss	Engel Düzeyi
ÖĞRETMEN	1. Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim yapmak için yeterli bilgim yok.	1000	3,74	1,39	Yüksek
	2. Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim yapmak için yeterli becerim yok.	1000	3,79	1,41	Yüksek
	3. Covid-19 salgın sürecinde uzaktan öğretim yapma konusunda kendime güveniyorum.	1000	2,20	1,48	Düşük
	4. Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim sistemini kullanırken yardım almak zorunda kalıyorum.	1000	3,41	1,44	Yüksek
	5. Keşke Covid-19 salgını sürecinden önce uzaktan eğitim konusunda daha fazla tecrübem olsaydı diye düşünüyorum	1000	2,89	1,47	Orta
	6. Uzaktan eğitim uygulamaya ilk defa Covid 19 salgın süreci nedeniyle başladım.	1000	2,46	1,66	Düşük
	7. Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yapmak daha fazla çaba gerektiriyor.	1000	2,61	1,48	Orta
	8. Covid-19 salgın sürecinde ders materyali hazırlamak daha fazla çaba gerektiriyor.	1000	2,70	1,46	Orta
	9. Covid-19 salgın sürecinde her ders için ayrı materyal hazırlamak çok zamanımı alıyor.	1000	2,81	1,42	Orta

OKUL	11. Okulumun uzaktan eğitimi gerçekleştirebilecek bir sisteminin olduğunu düşünüyorum.	1000	2,81	1,39	Orta
	12. Okulumun uzaktan eğitim sürecinde derslerin sürdürülebilirliğine yetecek internet bağlantısı olduğunu düşünüyorum.	1000	2,66	1,38	Orta
	13. Okul yönetimi, Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin sağlıklı yürütülebilmesi için teknik ihtiyaçlar okul tarafından karşılanır.	1000	2,56	1,32	Düşük
	14. Örgün eğitimden uzaktan eğitim sürecine geçişte okulumda hedef ve stratejileri belirleyen yetkin kişiler bulunmaktadır.	1000	2,62	1,31	Orta
MÜFREDAT	10. Uzaktan eğitimde öğrenci başarısını nasıl değerlendireceğim konusunda tereddütlerim var	1000	2,83	1,412	Orta
	15. Okulum uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ihtiyaç duyduklarında teknik destek sunuyor.	1000	2,65	1,27	Orta
	16. Ders kitapları uzaktan eğitimde kullanıma uygundur.	1000	3,19	1,30	Orta
	17. Uzaktan eğitim sisteminde bulunan öğrenme ve öğretme kaynakları müfredata uygundur.	1000	2,80	1,19	Orta
	18. Dersimin içeriği uzaktan eğitim kullanılarak rahatlıkla anlatılabilir.	1000	2,78	1,35	Orta
ÖĞRENCİ	19. Dersimin içeriği uzaktan eğitim yoluyla öğrenciler tarafından anlaşılması kolaydır.	1000	2,84	1,30	Orta
	20. Öğrencilerim uzaktan eğitimi kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.	1000	3,02	1,26	Orta
	21. Öğrencilerim uzaktan eğitime yönelik cihazlara (Dizüstü bilgisayar, tablet vb.) sahiptir.	1000	3,16	1,18	Orta
	22. Öğrencilerimin uzaktan eğitime ilişkin ilgileri vardır.	1000	3,00	1,14	Orta
	23. Öğrencilerim canlı ders oturumlarına düzenli olarak katılırlar.	1000	3,25	1,21	Orta
	24. Öğrencilerimin internet bağlantısı bulunmaktadır.	1000	3,00	1,07	Orta
	25. Öğrencilerim uzaktan eğitim sistemine katılım sağlamaktadır.	1000	2,95	1,04	Orta

Uzaktan eğitimde karşılaşılan engeller ile ilgili maddelerin değerlendirilmesinde göz önüne alınan kriterler madde ortalamaları 4.20-5 aralığında ise çok yüksek; 3.40-4.19 aralığında ise yüksek; 2.60-3.39 aralığında ise orta; 1.80-2.59 aralığında ise düşük ve 1-1.79 aralığında ise çok düşüktür.

Tablo 4.11'de de görüldüğü üzere öğretmen seviyesi engellerden madde 1 ($\bar{X}$ =3.74, ss = 1,39), madde 2 ($\bar{X}$ =3.79, ss = 1,41) ve madde 4 ($\bar{X}$ = 3,41, ss = 1,44) öğretmenlerin

yüksek seviyede karşılaştıkları engellerdir. Madde 5 ($\bar{X}$ = 2,89, ss = 1,47), madde 7 ($\bar{X}$ = 2,61, ss = 1,48), madde 8 ($\bar{X}$ = 2,70, ss = 1,46), madde 9 ($\bar{X}$ = 2,81, ss = 1,42) ise öğretmenlerin orta düzeyde karşılaştıkları engelleri göstermektedir. Madde 3 ($\bar{X}$ = 2,20, ss = 1,48) ve madde 6 ($\bar{X}$ = 2,46, ss = 1,66) ise öğretmenlerin düşükdüzeyde karşılaştıkları engeller arasındadır.

Okul düzeyi engeller için madde 11($\bar{X}$ = 2,81, ss = 1,39), madde 12 ($\bar{X}$ = 2,66, ss = 1,38) ve madde 14 ($\bar{X}$ = 2,62, ss =1,31) orta düzeyde karşılaşılan engellerdenken madde 13 ($\bar{X}$ = 2,56, ss = 1,32) düşük düzeyde karşılaşılan engellerdendir.

Müfredat seviyesi engeller için madde 10 ($\bar{X}$ = 2,83, ss = 1,41), madde 15 ($\bar{X}$ = 2,65, ss = 1,27), madde 16 ($\bar{X}$ = 3,19, ss = 1,30), madde 17 ($\bar{X}$ = 2,80, ss = 1,19) ve madde 18 ($\bar{X}$ = 2,78, ss = 1,35) orta düzeyde karşılaşılan engeller arasındadır.

Öğrenci seviyesi engeller madde 19 ($\bar{X}$ = 2,84, ss = 1,30), madde 20 ($\bar{X}$ = 3,02, ss = 1,26), madde 21 ($\bar{X}$ = 3,16, ss = 1,18), madde 22 ($\bar{X}$ = 3,00, ss = 1,14), madde 23 ($\bar{X}$ = 3,25, ss = 1,21), madde 24 ($\bar{X}$ = 3,00, ss = 1,07) ve madde 25 ($\bar{X}$ = 2,95, ss = 1,04) orta düzeyde karşılaşılan engellerdendir.

Tablo 4.12: Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6
1.Uzaktan eğitime tutum	1					
2.Öğretmen	-,302**	1				
3.Okul	-,158**	,186**	1			
4.Müfredat	,118**	-0,06	,531**	1		
5.Öğrenci	,343**	-,219**	,140**	,454**	1	
6.Engel Toplam	-0,023	,481**	,710**	,692**	,550**	1

p<.01; *p<.05

Korelasyon katsayısının 0.40'dan küçük ise zayıf ilişki, 0-40-0.70 arasında ise orta düzeyde ilişki ve 0.70'den yüksek ise yüksek düzeyde ilişkiyi ifade eder (Baykul, 2010). Tüm puanlar sürekli olduğu için değişkenler arasındaki ilişki de Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Uzaktan eğitime tutum puanları ile uzaktan eğitimde yaşanan engel genel puanları arasında anlamlı ilişki yoktur ($r=-0.023$, $p>.05$). Uzaktan eğitime tutum puanları ile öğrenci seviyesi engeller ($r=0.343$, $p<0.01$) ve müfredat seviyesi engeller ($r=0.118$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki var iken öğretmen seviyesi engeller ($r=-0.302$, $p<0.01$) ve okul

seviyesi engeller (r=-0.158, p<0.01) arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır (p<.05). Uzaktan eğitime engel genel puanı ile alt boyutları arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır (p<.05). Öğretmen seviyesi engeller ile okul seviyesi engeller (r=0.186, p<01) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki var iken öğrenci seviyesi engeller (r=-0.219, p<01) arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Ancak öğretmen seviyesi engeller ile müfredat seviyesi engeller arasında anlamlı ilişki yoktur. Okul seviyesi engeller ile müfredat seviyesi engeller (r=0.531, p<01) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki var iken öğrenci seviyesi engeller (r=0.140, p<01) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Son olarak müfredat seviyesi engeller ile öğrenci seviyesi engeller (r=454, p<01) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır.

Görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engellerde fark var mıdır?

Farkın hangi kademe grupları arasında olduğu ikili ikili LSD çoklu karşılaştırma yöntemi ile karşılaştırılmıştır (bkz. Tablo 4.13)

Tablo 4. 13: LSD Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Grup (i)	Grup (ii)	Tutum	UEA	UES
		p	p	p
Okul Öncesi	İlkokul	0,439	0,938	0,121
	Ortaokul	0,632	0,473	0,939
	Lise	0,229	0,007*	0,111
	Diğer	0,003*	,000*	0,794
İlkokul	Ortaokul	0,061	0,238	0,027*
	Lise	0,004*	,000*	0,973
	Diğer	,000*	,000*	0,065
Ortaokul	Lise	0,266	0,002*	0,020*
	Diğer	0,001*	,000*	0,687
Lise	Diğer	0,010*	0,018*	0,058

***p<.05**

Diğer kademe çalışan öğretmenler ile okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları ile uzaktan eğitimin avantajı alt boyut puanları arasında anlamlı fark vardır (p<.05) ve diğer kademe çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalaması ve uzaktan

eğitimin avantajı alt boyut puan ortalaması daha düşüktür. Ayrıca lisede çalışan öğretmenler ile ilkokulda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve lisede çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalaması ilkokulda çalışan öğretmenden daha düşüktür. Lisede çalışan öğretmen ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajı alt boyut puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve lisede çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajı alt boyut puan ortalaması daha düşüktür. Son olarak lisede çalışan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılığı alt boyut puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve lisede çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılığı alt boyut puan ortalaması ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut araştırma, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve Covid-19 salgın sürecinde karşılaştıkları engelleri incelemeyi amaçlamaktadır. Buna göre, bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular kapsamında ulaşılan sonuçlar tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Mevcut araştırma, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde çeşitli faktörlerin etkisini incelemiştir: cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, kişisel bilgisayar sahibi olma durumu, evde genel ağ bağlantısı bulunması, uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılım ve uzaktan eğitim konusundaki bilgi seviyesi.

Cinsiyete dayalı bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenler, erkek meslektaşlarına kıyasla, uzaktan eğitime karşı daha olumlu bir tutum sergilediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim seviyesi ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İlginç bir şekilde, önlisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumu, yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha olumludur.

Öte yandan, yaş, mesleki kıdem, kişisel bilgisayar sahibi olma durumu, evde genel ağ bağlantısının bulunup bulunmaması, uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılım ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi gibi faktörlerin, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Çalışmanın bulguları, cinsiyet ve eğitim seviyesinin, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemede önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Bu faktörler, uzaktan eğitime karşı tutumları iyileştirmeyi amaçlayan eğitim politikaları ve uygulamaları için değerli bilgiler sağlamaktadır. Ancak, diğer faktörlerin etkisi bu çalışmada belirli bir ölçekte anlamlı bulunmamasına rağmen, uzaktan eğitim uygulamaları üzerinde potansiyel bir etkisi olabilir ve bu nedenle daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekebilir.

Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından karşılaşılan engeller, engeller öğretmen, okul, müfredat ve öğrenci düzeyinde ayrı ayrı

değerlendirilmiştir. Öğretmen düzeyindeki engeller, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bilgi ve becerileri, kişisel güvenleri, teknik yardım ihtiyaçları ve uzaktan eğitime yönelik önceden sahip oldukları tecrübeleriyle ilgilidir. Öğretmenler, özellikle uzaktan eğitimle ilgili bilgi ve beceri eksikliklerine dair maddelerde yüksek oranda katılım göstermişlerdir.

Okul düzeyindeki engeller ise okulun teknolojik altyapısı, internet bağlantısı, yönetimsel ve teknik destekle ilgilidir. Bu düzeyde öğretmenlerin katılımı genel olarak orta düzeydedir; okul yönetiminin uzaktan eğitim ihtiyaçlarını karşılamada görev aldığına dair maddeye düşük düzeyde katılım gösterilmiştir.

Müfredat düzeyindeki engeller, uzaktan eğitimde öğrenci değerlendirme, ders kitapları ve materyallerinin uygunluğu ve ders içeriğinin anlaşılırlığına odaklanmıştır. Öğretmenlerin bu maddelere katılımları genellikle orta düzeydedir.

Öğrenci düzeyindeki engeller, öğrencilerin teknolojik becerileri, eğitim için gerekli cihazlara erişimleri, uzaktan eğitime ilgileri ve katılımları ve internet bağlantılarıyla ilgilidir. Bu maddelere öğretmenlerin katılımları orta düzeydedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engellerin karmaşık bir yapıda olduğu ve farklı seviyelerde farklılaştığı görülmüştür. Her seviyede öğretmenler farklı derecelerde zorluklarla karşılaşmışlar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli stratejilere ihtiyaç duymuşlardır.

5.2. Tartışma

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etki eden faktörler incelenmiştir. Sonuçlar, cinsiyet ve eğitim düzeyinin, öğretmenlerin uzaktan eğitime olan yaklaşımları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin etkisi hususunda, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla uzaktan eğitime daha olumlu bir tutum sergilediği bulunmuştur. Bu bulgu Türkiye bağlamında daha önceki bazı çalışmalar tarafından desteklense de (örn., Kurnaz ve diğerleri, 2020), Kara (2021) bu sonuçların öğretmenlerin öğretim yaptıkları alanlara göre değişebileceğine dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitimine ve politika yapımına cinsiyet perspektifini dahil etmenin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında da anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Özellikle, önlisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin, yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlere kıyasla, uzaktan eğitime daha olumlu yaklaştığı görülmüştür. Bu sonuç, eğitim seviyesi ve teknolojik kabul arasındaki ilişkiyi irdeleyen literatüre farklı bir katkı sağlamaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da eğitim düzeyinin öğretmenlerin teknolojik kabul ve tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynadığına dair bulgular mevcuttur (Sırakaya, 2019). Fakat elde edilen bu çelişki, Türkiye'deki eğitim sistemi ve öğretmenlerin öğrenme beklentileri arasındaki potansiyel farklılıkları işaret ediyor olabilir.

Buna karşın, yaş, mesleki kıdem, kişisel bilgisayar sahibi olma durumu, evde genel ağ bağlantısının bulunup bulunmaması, uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılım ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi gibi faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bu bulgular, Türkiye'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etki eden faktörler üzerine yapılan daha önceki çalışmalarla paraleldir. Bu durum, bu faktörlerin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki potansiyel etkilerini anlamak için daha kapsamlı ve metodolojik olarak daha çeşitlendirilmiş çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Covid-19 pandemisi sırasında Çankırı'daki öğretmenlerin karşılaştığı engeller, diğer iller ve hatta ülkelerdeki durumla karşılaştırıldığında birçok ortak yön taşımaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'deki öğretmenler de uzaktan eğitime yönelik bilgi ve beceri eksikliği, teknik destek ihtiyacı ve önceden sahip oldukları tecrübelerle ilgili sorunlar yaşamışlardır (Gündüzalp, 2021). Örneğin, öğretmenler genellikle teknoloji ve çevrimiçi öğrenme platformlarında yeterli deneyime sahip olmadıklarını belirtmiştir (Bakırcı ve diğerleri, 2021; Urhanoğlu ve diğerleri, 2021; Ünal ve Bulunuz, 2020). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlama becerilerini kısıtlamıştır.

Okul düzeyinde, Çankırı'daki öğretmenler aynı zamanda teknolojik altyapı ve yönetimsel destek konusunda zorluklar yaşamıştır. Bu durum, yeterli internet bağlantısına ve teknolojik cihazlara erişimi olan öğretmen sayısının düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Türkiye'deki okul yönetimlerinin uzaktan eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermedeki rolleri konusunda öğretmenler arasında düşük bir katılım olduğu tespit edilmiştir. Bu, yönetimin bu sürece yeterince dahil olmadığını işaret edebilir.

Dolayısıyla, gelecekte yaşanabilecek acil durum planlarına hazırlık sürecinde, bu durumu dikkate alarak okul yönetimlerinin öğretmenlerin ekipman ve destek ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir.

Müfredat düzeyinde, öğretmenler genellikle öğrenci değerlendirme, ders kitaplarının ve materyallerin uygunluğu ve ders içeriğinin anlaşılırlığı konularında zorluklar yaşamışlardır. Bu, Türkiye'deki müfredatın, çevrimiçi öğrenme için özelleştirilmiş olmadığı ve genellikle bu yeni duruma uyum sağlama konusunda zorluk çektiği anlamına gelir. Bu durum, uluslararası bağlamda da benzer şekilde gözlemlenmiştir (örn., Mohamad Nasri ve diğerleri, 2020).

Son olarak, öğrenci düzeyinde, öğretmenler genellikle öğrencilerin teknolojik becerileri, cihazlara erişim, uzaktan eğitime olan ilgi ve katılım ve internet bağlantısı konularında zorluklar yaşamışlardır. Bu durum, Çankırı'daki öğrencilerin çoğunun hâlâ gereken teknolojiye tam erişime sahip olmadığını ve bu da öğrenme süreçlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Covid-19 pandemisi sırasında Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştığı engeller, diğer ülkelerdeki durumla paralellikler göstermiştir. Hem ulusal hem de global düzeyde, bu engellerin aşılmasına yönelik politikaların ve stratejilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinden daha iyi bir şekilde yararlanabilmelerini sağlayabilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışmadan elde edilen verilerin yorumlanması ile oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uzaktan eğitimle ilgili uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Eğitim programları, özellikle kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime olumlu tutumlarını teşvik etmeye yönelik olmalıdır. Kadın öğretmenlerin olumlu tutumları, erkek öğretmenler üzerinde de olumlu bir etki yaratabilir.
2. Uzaktan eğitim süreçlerinin tasarımı ve uygulamasında cinsiyet perspektifinin dikkate alınması önemlidir. Bu, cinsiyet tabanlı öğrenme farklılıklarını da içermelidir.

3. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçların ve platformların, öğretmenlerin eğitim düzeyine uygun olması gerekir.
4. Uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerini gidermek için düzenli eğitimler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
5. Teknolojik alt yapı ve yönetimsel destek konularında daha fazla yatırım yapılmalı ve okullar bu konuda desteklenmelidir.
6. Müfredat ve öğretim materyallerinin çevrimiçi öğrenme için uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu, ders kitaplarının ve materyallerinin dijitalleştirilmesi ve çevrimiçi öğrenci değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesini içerir.

5.3.2. Uzaktan eğitimle ilgili araştırmacılara yönelik öneriler

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etki eden faktörlerin, özellikle yaş, mesleki kıdem, kişisel bilgisayar sahibi olma durumu, evde genel ağ bağlantısının bulunup bulunmaması, uzaktan eğitimle ilgili etkinliklere katılım ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi seviyesi gibi faktörlerin incelenmesi gerekmektedir.
2. Uzaktan eğitimin kalitesini artırmak için daha kapsamlı ve metodolojik olarak daha çeşitlendirilmiş araştırmalar yapılmalıdır. Bu, uzaktan eğitim uygulamalarını değerlendirmek ve iyileştirmek için kullanılabilecek çeşitli ölçüm araçları ve yöntemlerinin geliştirilmesini gerektirir.
3. Farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve deneyimleri hakkında daha fazla bilgi edinmek için araştırmalar yapılmalıdır. Bu, özellikle önlisans düzeyindeki öğretmenlerin neden yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum sergilediklerini anlamaya yardımcı olabilir.
4. Türkiye'deki okul yönetimlerinin uzaktan eğitim süreçlerine dahil olma şekillerini ve bu konudaki zorluklarını anlamak için araştırmalar yapılmalıdır.
5. Uzaktan eğitime yönelik öğrenci düzeyindeki engeller ve bu engelleri aşmak için öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destekler üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ., & Umurhan, H. (2015). Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler. *Journal of Research in Education and Teaching*, *4*(4), 353-363.

Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışsan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Akkaş Denkci, F. (2023). An Evaluation of an English Language Course Given via Distance Education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *12*(1), 30-46.

Akyıldız, S. T. (2020). College Students' Views on the Pandemic Distance Education: A Focus Group Discussion. *International Journal of Technology in Education and Sciences*, *4*(4), 322-334.

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.

Anderson, T. (2008). *Theory and practice of online learning*. Athabasca University Press: Edmonton.

Antalyalı, Ö.L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Isparta.

Arar, A., & Çakmakçı, B. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabında (ss. 25-28)*. Ankara, Balgat: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı

Arpaci, I. (2017). The role of self-efficacy in predicting use of distance education tools and learning management systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *18*(1), 52-62.

Avcı, F., & 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.

Bakırcı, H., Doğdu, N., & Artun, H. (2021). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Kazanımlarının ve Sorunlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 640-658.

Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26.

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(37), 4619-4645.

Bates, A. T., & Sangrà, A. (2011). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning*. San Francisco:John Wiley & Sons.

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus. Erişim adresi: https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P. A., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, *74*(3), 379-439.

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 35-63.

Burgstahler, S. (2002). Distance learning: the library's role in ensuring access to everyone. *Library Hi Tech*, *20*(4), 420-432.

Ceran, S. A., & Ergül, E. (2022). Disadvantaged Students in the Distance Education: An Analysis Specific to Science Lesson. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 282-296.

Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS Ve LISREL Uygulamaları (1. Baskı)*. Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.

Denford, S., Towler, L., Ali, B., Treneman-Evans, G., Bloomer, R., Peto, T. E., Young B. C., & Yardley, L. (2022). Feasibility and acceptability of daily testing at school as an alternative to self-isolation following close contact with a confirmed case of COVID-19: a qualitative analysis. *BMC Public Health*, *22*(1), 1-11.

de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., and Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia 29*, 139–152.

Duman, S. N. (2020). Salgin Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 95-112.

Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 113-128.

Elçiçek, M. (2022). Uzaktan Eğitim Engelleri: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 35-45.

Ergüç Şahan, B. & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS International Journal of Society Researches, 18* (40), 2375-2407.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluatere search in education*. New York: McGraw-Hill.

Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgin sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 69-94.

Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, *8*(2), 247-271.

Güney, E., & Yalçin, S. B. (2023). Okul Psikolojik Danışmanlarının/Rehber Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Nitel Sosyal Bilimler*, *5*(1), 49-67.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Harris, L., Dargusch, J., Ames, K., & Bloomfield, C. (2022). Catering for 'very different kids': distance education teachers' understandings of and strategies for student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(8), 848-864.

Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: Eğitim teknolojisi açısından yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, *3*(1), 76-83.

Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. BIS-Verlag Carl von OssietzkyUniversitat. Erişim adresi: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1e494afabaf38b9f4ab47639a84b8806ea7c6871

Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Social and Emotional Learning, 1-184. London, UK: Sage.

İşman, A. (2011). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Jeffrey, L. M., Milne, J., Suddaby, G., & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education*, *13*, 121-140.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., Gallego-Picó, A., & Bravo, J. C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, *9*(2), 217-227.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., Gallego-Picó, A., & Bravo, J. C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, *9*(2), 217-227.

Kara, S. (2021). An Investigation of Visual Arts Teachers' Attitudes towards Distance Education in the Time of COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences*, *3*(3), 576-588.

Karataş, T. Ö., & Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*, *12*(19), 8188.

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(1), 55-73.

Kaya, M., Arıcılık, H., & Baysal, M. (2023). 21. Yüzyıl Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. *Socıal Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*, *9*(69), 3119-3126.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education.* New York: Routledge.

Keleşoğlu, S., & Yetkiner, A. (2022). Teaching practices under the shadow of COVID-19. *Participatory Educational Research*, *9*(4), 92-110.

Khibina, N., Salimzhanova, A., & Khibina, Z. (2022, October). Problems and Opportunities of Distance Learning in the Context of the Pandemic: Case of one University in Kazakhstan. In *European Conference on e-Learning* (Vol. 21, No. 1, pp. 181-191).

Kırık, A., M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (*21*), 73-94.

Kısla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(1), 258-271.

Kıymet, Ç., & Çakır, R. (2023). Ortaöğretim öğretmenlerinin acil durum uzaktan öğretimine yönelik tutumları, dijital yeterlilikleri ve deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *13*(1), 101-133.

Kiselova, M. M., Hudovsek, O. A., Bykova, S. V., Tsybanyk, O. O., & Chagovets, A. I. (2020). International Cooperation among Tertiary Educational Institutions: Trends and Prospects. *International Journal of Higher Education*, *9*(7), 356-366.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practise of structural equating modeling*. (T. G. Press, Ed.) (3. Baskı). New York.

Krstić, S. M., & Radulović, L. M. (2021). Evaluating distance education in Serbia during the Covid-19 pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, *79*(3), 467.

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

Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, *122*, 105585.

Li, J., Yang, S., Chen, C., & Li, H. (2022). The Impacts of COVID-19 on Distance Education with the Application of Traditional and Digital Appliances: Evidence from 60 Developing Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(11), 6384.

Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-Learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, *16*(7), 1-9.

Marks, R. B., Sibley, S. D., & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of management education*, *29*(4), 531-563.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Erişim adresi: https://repository.alt.ac.uk/629/1/US_DepEdu_Final_report_2009.pdf

Mishra, S., & Misra, P. K. (2023). Open, Distance, and Digital Non-formal Education in Developing Countries. İçinde Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (Ed), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (ss. 337-356). Singapore, Springer.

Moçoşoğlu, B. & 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.

Moçoşoğlu, B., & Ahmet, K. A. Y. A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *2*(1), 15-43.

Mohamad Nasri, N., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: a snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers' education. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 546-553.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Boston: Cengage Learning.

Moore, M. Z. (2022). Neo-Colonialism in Distance Learning in Barbados and Canada. *Journal of Comparative and International Higher Education*, *14*(2), 152-166.

Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, *93*(3), 135-141.

Mshvidobadze, T., & Gogoladze, T. (2012). About Web-Based Distance Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, *3*(3), 133-143.

Nair, P. P. (2020). Emerging trend of distance education globally and its underlying challenges. *Journal of Management Research and Analysis*, *6*(3), 125-128.

Odabaş, H. (2003). Internet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, *17*(1), 22-36.

Ozdamar-Keskin, N., Ozata, F. Z., Banar, K., & Royle, K. (2015). Examining digital literacy competences and learning habits of open and distance learners. *Contemporary Educational Technology*, *6*(1), 74-90.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 13-43.

Özdoğru, M. (2021). Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılmama nedenleri ve derse katılımı sağlamaya yönelik öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, *2*(2), 209-233.

Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. In A. Özer Şeker & C. Korkut (Ed.), *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde* (ss. 171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi – TÜBA.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12)*. New York: Open University Press.

Picciano, A. G., Seaman, J., Shea, P., & Swan, K. (2012). Examining the extent and nature of online learning in American K-12 Education: The research initiatives of the Alfred P. Sloan Foundation. *The Internet and Higher Education*, *15*(2), 127-135.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407.

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). 2020 COVID-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve. *Küresel Eğitim İnovasyon Girişimi, Harward Eğitim Enstitüsü ve Eğitim ve Becerileri Başkanlığı, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü.* Erişim adresi: *https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf*

Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *3*(1), 1-16.

Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. London: Routledge.

Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education, 9*(3), 328-360.

Schlosser, L. A., & Simonson, M. R. (2009). *Distance education: definitions and glossary of terms* (2nd Edition). The USA: Information Age Publishing, INC.

Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2015). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 578-590.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publishing: Charlotte, NC.

Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology*, *43*(2), 191-204.

Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, *5*(1), 11-18.

Şahin, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Tarih Okulu Dergisi*, *14*(52), 1734-1757.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. *Open Journal of Social Sciences*, *8*(10), 159-170.

Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaeebi, M. Ve Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID19, *Interactive Learning Environments*, *28*(7):1-12.

Tran, T., Ho, M., Pham, T., Nguyen, H., Nguyen, K. P., Vuong, T., Nguyen, T. T., Nguyen, T., Nguyen, T, Khuc, Q., La, V., & Vuong, Q. H. (2020). How digital natives learn and thrive in the digital age: Evidence from an emerging economy. *Sustainability*, *12*(9), 3819.

Traxler, J. (2007). The moving finger writes and having writ... Defining, discussing, and evaluating mobile learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *8*(2), 1-12.

Tsegay, S. M., Ashraf, M. A., Perveen, S., & Zegergish, M. Z. (2022). Online teaching during COVID-19 pandemic: Teachers' experiences from a Chinese university. *Sustainability*, *14*(1), 568.

Turan, Z., Kucuk, S., & Cilligol Karabey, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1), 1-19.

Türker, A., & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 323-342.

Türküresin, H. E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.

UNESCO. (2015). *2030–Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO. Erişim adresi: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

UNESCO. (2023). *UNESCO's education response to COVID-19*. Erişim adresi: https://www.unesco.org/education-covid19

Urhanoğlu, İ., Bayırlı, H., & Aslan, U. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *4*(3), 226-251.

Ünal, Ü., & Bulunuz, N. (2020). Covıd-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 343-369.

Ünlü, L. (2022). A qualitative study of the perspectives of music students on distance piano education. *Education Quarterly Reviews*, *5*(1), 353-366.

Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1991). *Distance Education: The Foundations Of Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Willis, B. (2003). The Benefits/Costs of Distance Education: Are the Benefits Worth the Costs?. *Educational Technology*, *43*(6), 55-57.

Yadigar, H. & Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda uzaktan eğitime yönelik paydaş görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(2), 526-566.

Yadigar, H. (2022). *COVID-19 döneminde ilkokullarda uzaktan eğitim süreci: Çankırı örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.

Yahşi, Ö., & Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, *15*(5), 3827-3847.

Yenilmez, K., Turğut, M., & Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 91-107.

Yılmaz, E., Mutlu, H., & Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği.* Konya: Palet Yayınları.

Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Determining the teacher candidates' perceptions on distance education by metaphors. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *6*(2), 299-322.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

EKLER

EK 1: Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi **Arif Kırkpınar** tarafından yürütülen "***Covid-19 Salgını Çankırı İli Uzaktan Eğitim Deneyimi: Öğretmenlerinin Tutumları ve Karşılaştıkları Engeller***" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

DEMOGRAFİK BİLGİLER		
1.	Cinsiyetiniz:	( ) Kadın ( ) Erkek
2.	Yaşınız	……..
3.	Eğitim Durumunuz	( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( )Doktora
4.	Mesleki Kıdeminiz	( ) 0-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üstü
5.	Branşınız:	……
6.	Çalıştığınız öğretim kademesi:	( )Okulöncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise
7.	Kişisel bilgisayarınız var mı?	( ) Evet ( ) Hayır
8.	Evinizde internet bağlantınız var mı?	( ) Evet ( ) Hayır
9.	Uzaktan eğitimle ilgili ders/ kurs/ seminer/ etkinlik vb. katıldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır (katıldıysanız belirtiniz lütfen ……..)
10.	Cep telefonu dışında sahip olduğunuz mobil cihaz türü nedir?	( ) Tablet ( ) i-Pad ( ) Netbook ( ) Diğer(Belirtiniz):……..
11.	Uzaktan eğitimde hangi ortamda ders yaparsınız:	( ) EBA ( ) Youtube ( ) Zoom ( ) Diğer(Belirtiniz):……..

12.	Canlı/Sanal sınıf sisteminizde var olan teknolojilerden hangilerini kullanıyorsunuz?	a. Ekran Paylaşımı: ( ) Evet ( ) Hayır b. Sohbet (anlık mesajlaşma): ( ) Evet ( ) Hayır c. Dosya yükleme: ( ) Evet ( ) Hayır	d. Dosya paylaşma: ( ) Evet ( ) Hayır e. Beyaz tahta: ( ) Evet ( ) Hayır f. Soru sorma: ( ) Evet ( ) Hayır
13.	Uzaktan Eğitimle ilgili bilgi seviyeniz nedir?	( ) Uzaktan Eğitim hakkında çok az bilgim var ( ) Uzaktan Eğitim hakkında yeterince bilgim var	
14.	Aşağıda verilen uzaktan eğitimin özelliklerini önem bakımından derecelendiriniz (1:en az; 5: en çok)	a. Zaman sınırlaması olması ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 b. Mekan sınırlılığı olmaması ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 c. Bireysel eğitimi desteklemesi ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 d. Bilgi teknolojileri eğitiminde kullanılması ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 e. Mevcut eğitimin dışında kalan bireylere de eğitim olanağı sağlaması ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 f. Uzaktan Eğitimin maliyetinin örgün eğitime göre daha düşük olması ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
15.	Size göre aşağıda verilen ve Uzaktan Eğitimde kullanılan iletişim yöntemlerinden her birinin etkililik derecesi nedir? (1:en az; 5: en çok)	a. Posta ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 b. TV ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 c. Kablolu Yayın ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 d. İnternet ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 e. Video Konferans ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 f. Telekonferans ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	

UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ						
Aşağıda uzaktan eğitime yönelik tutum ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi belirtiniz (1) Kesinlikle katılıyorum (2) Katılıyorum (3)Kararsızım (4)Katılmıyorum (5)Kesinlikle katılmıyorum						
1.	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu arttırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI ENGELLER ANKETİ

Bu anket sizlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığınız engelleri ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen, ankette yer alan soruları aşağıdaki yönergeyi dikkate alarak, sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyerek yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkürler.

(1) Kesinlikle katılıyorum (2) Katılıyorum (3)Kararsızım (4)Katılmıyorum (5)Kesinlikle katılmıyorum

1.	Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yapmak için yeterli bilgim yok.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yapmak için yeterli becerim yok.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Covid-19 salgını sürecinde uzaktan öğretim yapma konusunda kendime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim sistemini kullanırken yardım almak zorunda kalıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Keşke Covid-19 salgını sürecinden önce uzaktan eğitim konusunda daha fazla tecrübem olsaydı diye düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Uzaktan eğitim uygulamaya ilk defa Covid 19 salgın süreci nedeniyle başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yapmak daha fazla çaba gerektiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Covid-19 salgın sürecinde ders materyali hazırlamak daha fazla çaba gerektiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Covid-19 salgın sürecinde her ders için ayrı materyal hazırlamak çok zamanımı alıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Uzaktan eğitimde öğrenci başarısını nasıl değerlendireceğim konusunda tereddütlerim var	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Okulumun uzaktan eğitimi gerçekleştirebilecek bir sisteminin olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Okulumun uzaktan eğitim sürecinde derslerin sürdürülebilirliğine yetecek internet bağlantısı olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Okul yönetimi, Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin sağlıklı yürütülebilmesi için teknik ihtiyaçlar okul tarafından karşılanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Örgün eğitimden uzaktan eğitim sürecine geçişte okulumda hedef ve stratejileri belirleyen yetkin kişiler bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Okulum uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ihtiyaç duyduklarında teknik destek sunuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Ders kitapları uzaktan eğitimde kullanıma uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Uzaktan eğitim sisteminde bulunan öğrenme ve öğretme kaynakları müfredata uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Dersimin içeriği uzaktan eğitim kullanılarak rahatlıkla anlatılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Dersimin içeriği uzaktan eğitim yoluyla öğrenciler tarafından anlaşılması kolaydır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Öğrencilerim uzaktan eğitimi kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Öğrencilerim uzaktan eğitime yönelik cihazlara (Dizüstü bilgisayar, tablet vb.) sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Öğrencilerimin uzaktan eğitime ilişkin ilgileri vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Öğrencilerim canlı ders oturumlarına düzenli olarak katılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Öğrencilerimin internet bağlantısı bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Öğrencilerim uzaktan eğitim sistemine katılım sağlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 2: Veri Toplama Araçları Kullanım ve Uygulama Etik İzinleri

From: Fatma Tayfur <fatma.agir@hotmail.com>
Sent: Thursday, December 24, 2020 10:08:49 PM
To: arif kırkpınar <arifkirkpinar@hotmail.com>
Subject: Re: ANKET İZNİ

Merhaba Hocam
Ölçeği kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim

Android için Outlook'u edinin

From: arif kırkpınar <arifkirkpinar@hotmail.com>
Sent: Thursday, December 24, 2020 2:23:26 PM
To: fatma.agir@hotmail.com <fatma.agir@hotmail.com>
Subject: ANKET İZNİ

İyi günler hocam ben Arif KIRKPINAR Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları Bölümünde Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hocam bölümde yapacağım bir çalışmamda 'Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği' nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim. İyi günler.

X Kapat **Fwd: Uygulama İzni**

Android için Outlook edinin

From: Mustafa Serkan Günbatar <mustafaserkan@yyu.edu.tr>
Sent: Tuesday, January 10, 2023 6:11:43 AM
To: arif kırkpınar <arifkirkpinar@hotmail.com>
Subject: Re: Uygulama İzni

Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

9 Ocak 2023 Pazartesi tarihinde arif kırkpınar <arifkirkpinar@hotmail.com> yazdı:

> Sayın Hocam Merhaba, İyi akşamlar. Ben Arif Kırkpınar, Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Programları Bölümünde Yüksek Lisans yapmaktayım; yapacağım çalışmalada öğrenciniz Cemal Çok'un tezinde çeviri yaptığınız "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Anketi"ni kullanma izninizi istiyorum. Şimdiden teşekkür ediyor, tekrar iyi akşamlar diliyorum.
>
> Android için Outlook edinin

--

Doç. Dr. Mustafa Serkan GÜNBATAR
Van Yüzüncü Yıl Üniv. Eğitim Fak. BÖTE

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Serkan GUNBATAR
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Education Dept. of CEIT

EK-3: Etik Kurul Raporu

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulu
DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	33
Araştırmanın Yürütücüsü:	ARİF KIRKPINAR
Araştırmanın Başlığı:	COVİD-19 SALGIN DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI ENGELLER VE UZAKTAN EĞİTİME KARŞI TUTUMLARI: ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ
Karar Tarihi:	17-05-2023
Kurul Görüşü:	Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

SONUÇ: Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan Profesör Dr İbrahim Çiftçi	**İMZA**
Başkan Yardımcısı Profesör Dr Ela Özkan Canbolat	**İMZA**
Üye Profesör Dr Gülcihan Yıldırım	**İMZA**
Üye Doçent Dr Hakan Çolak	**İMZA**
Üye Doçent Dr Bilgehan Tekin	**İMZA**
Üye Doçent Dr Emine Çeliksoy	**İMZA**
Üye Doçent Dr Süheyla Bozkurt Balcı	**İMZA**
Üye Doçent Dr Serap Aslan Cobutoğlu	**İMZA**
Üye Avukat Mehmet Çakmak	**İMZA**
Üye Doçent Dr Haydar Koç	**İMZA**

Belge Doğrulama Adresi:
https://etikkurul.karatekin.edu.tr/dogrulama/2467c375fbeb42b8

Çankırı Karatekin Üniversitesi

EK-4:Araştırma İzin Oluru (Çankırı Valilik Makamı)

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57270673-605.01-38713407 10/12/2021
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Arif KIRKPINAR)

VALİLİK MAKAMINA

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi, Arif KIRKPINAR "Covid-19 Salgın Döneminde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller ve Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları: Çankırı İli Örneği" isimli tez çalışmasını Müdürlüğünüz bünyesindeki okullardaki öğretmenlere anket çalışması olarak uygulamak istemektedir. Çalışma müdürlüğümüz araştırma izinleri inceleme komisyonu tarafından incelenmiş ve çalışma kapsamında uygulanacak anketlerin müdürlüğümüzde görev yapan öğretmenlere uygulanması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

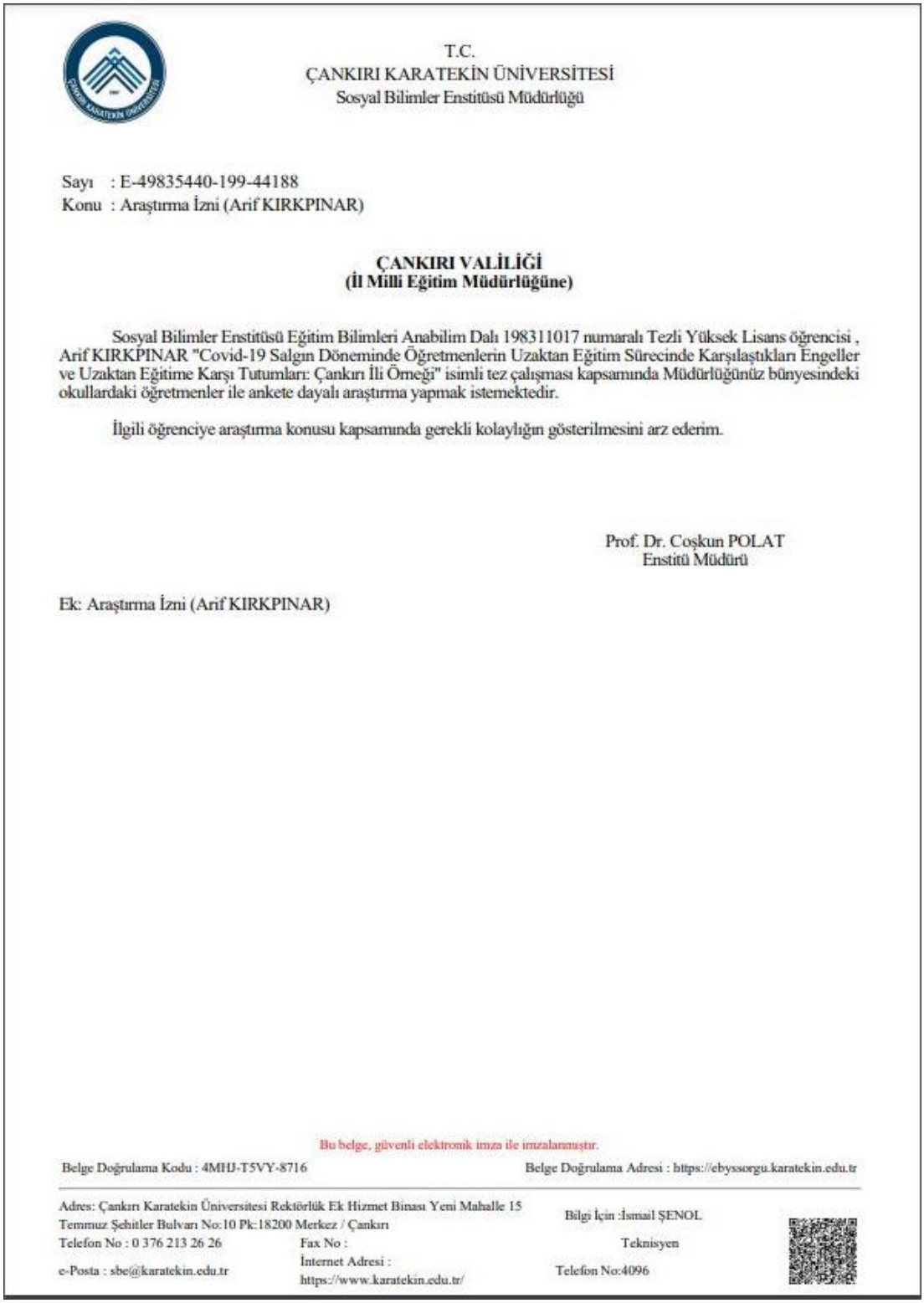
Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek
1.Komisyon İnceleme Raporu
2.Araştırma Çalışması ve Ekleri

OLUR
Şahin BAYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Abdul Halik Renda Mah. Ankara Cad. 1. km. No:38 Merkez/ÇANKIRI
Telefon No : 0 (376) 213 15 36
E-Posta: arge18@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ar-Ge Birimi
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: cankiriarge.meb.gov.tr Faks:3762131016
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a927-6ac1-3811-a984-3aec kodu ile teyit edilebilir.

EK-5:Araştırma İzin Talebi (Karatekin Üniversitesi)



T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-49835440-199-44188
Konu : Araştırma İzni (Arif KIRKPINAR)

ÇANKIRI VALİLİĞİ
(İl Milli Eğitim Müdürlüğüne)

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 198311017 numaralı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi , Arif KIRKPINAR "Covid-19 Salgın Döneminde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller ve Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları: Çankırı İli Örneği" isimli tez çalışması kapsamında Müdürlüğünüz bünyesindeki okullardaki öğretmenler ile ankete dayalı araştırma yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye araştırma konusu kapsamında gerekli kolaylığın gösterilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Coşkun POLAT
Enstitü Müdürü

Ek: Araştırma İzni (Arif KIRKPINAR)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu : 4MHJ-T5VY-8716 Belge Doğrulama Adresi : https://ebyssorgu.karatekin.edu.tr

Adres: Çankırı Karatekin Üniversitesi Rektörlük Ek Hizmet Binası Yeni Mahalle 15 Temmuz Şehitler Bulvarı No:10 Pk:18200 Merkez / Çankırı
Telefon No : 0 376 213 26 26 Fax No :
e-Posta : sbe@karatekin.edu.tr İnternet Adresi : https://www.karatekin.edu.tr/
Bilgi İçin :İsmail ŞENOL
Teknisyen
Telefon No:4096

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ORCID	0009-0007-1785-1417
ADI SOYADI	Arif KIRKPINAR
Doğum Yeri	Ilgaz
Doğum Tarihi	14/10/1983

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Gazi Üniversitesi
Fakülte	Kastamonu Eğitim Fakültesi
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği

YÜKSEK LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Karatekin Üniversitesi
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	YDS(…) YÖKDİL(…) TOEFL(…) EILTS(…)

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Görevi/ Pozisyonu	İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı
Tecrübe Süresi	17

İLETİŞİM

Adres	
E-mail	arifkirkpinar@hotmail.com