

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM ALGISI
VE UZAKTAN EĞİTİMİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE
UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERCAN ŞIVKIN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. DUYGU GÜR ERDOĞAN

MAYIS, 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM ALGISI
VE UZAKTAN EĞİTİMİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE
UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERCAN ŞIVKIN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. DUYGU GÜR ERDOĞAN

MAYIS, 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Sercan ŞIVKIN

ÖN SÖZ

Pandemi döneminde uzaktan eğitim süreçlerinin hayatımızın normali olmasının verdiği ilhamla bu çalışmayı yapmaya karar verdim. Teknolojik gelişmeler, dijital yerli olarak adlandırılan yeni neslin bu gelişmelere çok çabuk uyum sağlaması, uzaktan eğitimin pandemi sonrası da hayatımızın önemli bir parçası olacağı düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Uzaktan eğitimin zaman tasarrufu, mekân bağımsızlığı gibi avantajlarının yanında eğitimde küreselleşmeyi hızlandırması beklenmektedir. Anlık çeviri programlarının da hızla gelişmesiyle dünyanın herhangi bir yerinde herhangi bir dilde yapılan eğitimlere katılmak oldukça heyecan verici bir fikir olarak karşımızda durmaktadır.

Gelecek dönemde, eğitiminin önemli bir kısmını uzaktan eğitim ile tamamlamış iş yaşamına da uzaktan çalışma modelleriyle devam eden insanlar ile karşılaşmamız şaşırtıcı olmayacaktır. Bu açıdan baktığımızda uzaktan eğitimle ilgili artarak devam eden araştırmalar önümüzdeki dönemde daha da çoğalacaktır. Yapılan çalışmaları incelediğimizde Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersi ile ilgili müstakil bir çalışmanın yapılmamış olduğunu tespit ettik. Alanyazına katkı sağlamak amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersinin uzaktan eğitimle ilgili çeşitli boyutlarını inceledik.

Çalışmalarım sırasında bilgisi ve tecrübesiyle desteklerini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli danışmanım Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN'a, süreç boyunca yaptığı fedakarlıklara müteşekkir olduğum sevgili eşim Nurgül ŞIVKIN'a, yoğun çalışmalarım nedeniyle ihmal etmekten hep üzüntü duyduğum biricik kızım Ezgi ŞIVKIN'a (canımın içi) sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM ALGISI VE UZAKTAN EĞİTİMİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sercan ŞIVKIN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu çalışmanın amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısını incelemek ve Türk Dili ve Edebiyatı dersinde uzaktan eğitimin etkinliğini, uygulanabilirliğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli değişkenler açısından Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısı ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu çerçevede yapılan çalışmada araştırma modeli olarak karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel örneklemini basit seçkisiz yöntem kullanılarak oluşturulan resmi ortaöğretim kurumlarında aktif görev alan 438 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, nitel çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme ile seçilen, aynı niteliklere sahip 45 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Gök (2011) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği ve araştırmacı tarafından uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Her iki veri toplama aracında da demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Nicel ölçekten elde edilen verilerin analizi için sosyal bilimler alanında kullanılan SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır. Karşılaştırılacak grup sayısı iki olduğunda bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla olduğunda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmının verileri için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Sorulara verilen cevaplar incelenmiş, benzer ve farklı cevaplar kategorize edilmiş ve bu kategorilere ait kodlar oluşturularak tablolarla gösterilmiştir.

Araştırma nicel bölümünün sonuçları incelendiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, görev süresi, yaş grupları bakımından uzaktan eğitim algısında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre, uzaktan eğitim algısında uzaktan eğitimde ders vermeyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrenciyken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre uzaktan eğitim algısında, uzaktan eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim bilgi ve yeterlik seviyesine göre incelendiğinde uzaktan eğitim algısında, düşük seviyeye karşı orta ve yüksek seviye lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünün sonuçları incelendiğinde uzaktan eğitim esnasında teknolojiden yeterince yararlandığını ifade eden öğretmenler, buna önceden bildiklerini gerekçe göstermişlerdir. Teknolojiden yararlanamadığını belirten öğretmenler ise hizmet içi eğitimlerin verilmemesini gerekçe göstermişlerdir. Dersin uzaktan yapılmasıyla ilgili olumlu yön olarak görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, olumsuz yön olarak ise iletişimde yaşanan zorluklar cevapları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler yazma ve sözlü iletişim kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İçeriğin genel itibarıyla uzaktan eğitime uygun olduğunu ifade etmekle birlikte sadeleştirilmesinin yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim için programın genel olarak sadeleştirilmesi gerektiği fikri öne çıkmıştır. Uzaktan eğitim için öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden teknolojiyi kullanma becerisinin öne çıktığı görülmüştür. Son olarak pandemi sürecinden sonra uzaktan eğitimin sisteme dahil edilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler yüz yüze eğitime destek olabileceğini belirtirken dahil edilmemesi gerektiğini söyleyen öğretmenler uzaktan eğitimin verimli olmadığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Uzaktan eğitim algısı, Acil uzaktan eğitim, Türk Dili ve Edebiyatı ve Uzaktan eğitim

ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION PERCEPTION OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS AND TEACHER'S OPINIONS ON THE APPLICABILITY OF DISTANCE EDUCATION IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

Sercan ŞIVKIN, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya University, 2023

The aim of this study is to examine the perception of distance education of Turkish Language and Literature teachers and to investigate the effectiveness and applicability of distance education in Turkish Language and Literature course. For this purpose, Turkish Language and Literature teachers' perception of distance education and their views on distance education were examined in terms of various variables. In this study, mixed method was used as the research model. Quantitative sample of the study consists of 438 Turkish Language and Literature teachers who actively work in public secondary education institutions, which were created using the simple random method, and the qualitative sample consists of 45 Turkish Language and Literature teachers with the same qualifications, who were selected by the same method.

The Distance Education Perception Scale developed by Gök (2011) and Semi-Structured Interview Form created by the researcher using expert opinions were used as data collection tools in the research. Personal information form containing demographic information was used in both data collection tools. A statistical package program used in the field of social sciences was used for the analysis of the data obtained from the quantitative scale. As a result of the analysis, it was determined that the data showed normal distribution and parametric tests were used. Independent groups t-test was used when the number of groups to be compared was two, and one-way analysis of variance (one-way ANOVA) was used when there were more than two. Content analysis technique was used for the data of the qualitative part of the study. The answers given to the questions were examined, similar and different answers were categorized and the codes belonging to these categories were created and shown in tables.

When the results of the quantitative part of the research were examined, it was determined that the Turkish Language and Literature teachers' perception of distance education was at a

moderate level. No statistically significant difference was found in the perception of distance education in terms of gender, educational status, tenure and age groups. According to the situation of providing distance education, a significant difference was found in favor of the teachers who did not give distance education in the perception of distance education. A significant difference was found in the perception of distance education in favor of teachers who received distance education according to the status of receiving distance education while a student. When distance education is examined according to knowledge and proficiency level, a significant difference was found in the perception of distance education in favor of medium and high levels versus low level.

When the results of the qualitative part of the research were examined, the teachers who stated that they benefited from technology sufficiently during distance education cited their previous knowledge as the reason for this. Teachers, who stated that they could not benefit from technology, cited the lack of in-service training as a reason. About distance teaching, as a positive aspect, the answers to the use of visual and auditory materials came to the fore and as a negative aspect, answers about difficulties in communication came to the fore. Teachers stated that they had difficulties in adapting their writing and oral communication acquisitions to distance education. Although they stated that the content is generally suitable for distance education, they stated that it would be beneficial to simplify it. In addition, the idea that the program for distance education should be simplified in general came to the fore. It has been seen that the ability to use technology is one of the features that teachers should have for distance education. Finally, teachers who think that distance education should be included in the system after the pandemic process stated that they can support face-to-face education, while teachers who say that it should not be included stated that distance education is not efficient.

Keywords: Distance learning, Distance education perception, Emergency distance education, Turkish language and literature distance education

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	2
1.3. Problem cümlesi	3
1.4. Alt problemler	3
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal çerçeve	6
2.1.1. Eğitim programı.....	6
2.1.2. Eğitimde program geliştirme	8
2.1.3. Eğitim programının öğeleri	10
2.1.4. Geçmişten günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları	13
2.1.5. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı	17

2.1.6. Uzaktan eğitim.....	19
2.1.6.1. Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları	20
2.1.6.2. Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları.....	22
2.2. İlgili araştırmalar	26
2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	26
2.2.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar	27
2.3. İlgili araştırmalara dayalı değerlendirmeler	29
BÖLÜM III.....	30
YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	30
3.2. Nicel yöntem evren ve örneklem.....	30
3.3. Nitel yöntem çalışma grubu.....	33
3.4. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	33
3.5. Nicel verilerin analizi	34
3.6. Nitel verilerin analizi	36
BÖLÜM IV	37
BULGULAR	37
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	37
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	38
4.2.1. Cinsiyetlere göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular.....	38
4.2.2. Yaş gruplarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular.....	39
4.2.3. Eğitim durumlarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular.....	42
4.2.4. Görev süresine göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular.....	43

4.2.5. Uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular	46
4.2.6. Öğrenciyken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular.....	47
4.2.7. Uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular	49
4.2.8. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik vb. ekipmanlardan yeterli derecede yararlanılıp yararlanılmadığı ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular.....	51
4.2.9. TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin bulgular.....	53
4.2.10. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama konusunda yaşanan sıkıntılar ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular	56
4.2.11. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın içeriğinin uzaktan eğitime uyarlanması ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular	58
4.2.12. TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için programda olması gereken özelliklerle ilgili görüşlere ilişkin bulgular.....	60
4.2.13. Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için TDE öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin bulgular	62
4.2.14. COVID- 19 pandemi süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde kalitenin artması için uzaktan eğitimin sisteme dâhil edilip edilmemesi ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular.....	63
BÖLÜM V.....	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	66
5.1. Problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma	66
5.2. Alt problemlere ilişkin sonuç ve tartışma.....	67
5.2.1. Cinsiyete göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	67

5.2.2. Yaş gruplarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	68
5.2.3. Eğitim durumlarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	68
5.2.4. Görev süresine göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	69
5.2.5. Uzaktan eğitimde ders durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	69
5.2.6. Öğrenciyken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	70
5.2.7. Uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	71
5.2.8. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik vb. ekipmanlardan yeterli derecede yararlanılıp yararlanılmadığına ilişkin sonuç ve tartışma	72
5.2.9. TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin sonuç ve tartışma	72
5.2.10. Türk Dili ve Edebiyatı Programı'nın kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama konusunda yaşanan sıkıntılara ilişkin sonuç ve tartışma	73
5.2.11. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın içeriğinin uzaktan eğitime uyarlanmasına ilişkin sonuç ve tartışma	74
5.2.12. TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için programda olması gereken özelliklere ilişkin sonuç ve tartışma	74
5.2.13. Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için TDE öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin sonuç ve tartışma	75
5.2.14 COVID- 19 pandemi süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde kalitenin artması için uzaktan eğitimin sisteme dâhil edilip edilmemesi ile ilgili sonuç ve tartışma.	75
5.3. Öneriler	76
5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	76

5.3.2. Gelecek araştırmalara dayalı öneriler	76
KAYNAKLAR.....	77
EKLER	86



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	31
Tablo 2. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	37
Tablo 3. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	39
Tablo 5. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	41
Tablo 6. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	42
Tablo 7. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Görev Süresi Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri	43
Tablo 8. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Görev Süresi Gruplarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 9. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Eğitim Verme Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	46
Tablo 10. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Ders Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	48
Tablo 11. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Bilgi ve Yeterlik Seviyelerine Göre Betimsel İstatistikleri	49
Tablo 12. TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Bilgi ve Yeterlik Seviyelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	50
Tablo 13. Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımı Açısından Bilgisayar, Tablet, Akıllı Tahta, Grafik vb. Ekipmanlardan Yeterli Derecede Yararlanılıp Yararlanılmadığı ile İlgili Görüşler	51

Tablo 14. TDE Dersinin Uzaktan Eğitimle Verilmesinin Olumlu Yanları ile İlgili Görüşler	53
Tablo 15. TDE Dersinin Uzaktan Eğitimle Verilmesinin Olumsuz Yanları ile İlgili Görüşler	55
Tablo 16. TDEÖP'nin Kazanımlarını Uzaktan Eğitime Uyarlama Konusunda Yaşanan Sıkıntılar ile İlgili Görüşler	56
Tablo 17. TDEÖP'nin İçeriğinin Uzaktan Eğitime Uyarlanması İle ilgili Görüşlere İlişkin Bulgular	58
Tablo 18. TDE Dersinin Uzaktan Eğitimle Uygulanabilirliğini Artırmak İçin Programda Olması Gereken Özelliklerle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular	60
Tablo 19. Dersin Uzaktan Eğitimle Uygulanabilirliğini Artırmak İçin TDE Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler	62
Tablo 20. COVID- 19 Süreci Bittikten Sonra Yüz Yüze Eğitime Geçildiğinde Kalitenin Artması İçin Uzaktan Eğitimin Sisteme Dâhil Edilip Edilmemesi ile İlgili Görüşler.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Program geliştirme süreci.....	9
Şekil 2. Eğitim programının öğeleri	10



SİMGELER VE KISALTMALAR

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

TDEÖP: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı

TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu

UEAÖ: Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği

YAYKUR: Yaygın Yükseköğretim Kurum

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem durumu

İçinde yaşadığımız dönemde eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır. Ülkelerin gelişmesinde eğitime yapılan maddi ve manevi yatırımların önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ülkeler, bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim sistemini bilimsel gelişmeler ışığında yenilemek için çaba göstermektedir (Aksin, 2020). İnternetin ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma yöntemleri de farklılaşmıştır. Bu farklılıklar eğitim sistemlerini doğrudan etkilenmiştir (Sarıgöz, 2020). Yaşanan teknolojik gelişmelerin eğitim sistemi içinde önemli ölçüde etkilendiği alanlardan biri de uzaktan eğitim sistemidir.

Bilgi toplumuna geçiş, iş yaşamı ve mesleklerde bazı değişiklikler meydana getirmiştir. Günümüz koşullarında meslek sahibi bireylerin ömür boyu aynı işi yapma güvencesi önemli ölçüde azalmıştır. Bilişim devrimi hem mesleklerin içeriğinde değişimler meydana getirmiş hem de yeni mesleklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu durum insanların çalışma hayatları içinde kendini sürekli yenileme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmıştır. Uzaktan eğitim bu noktada önemli bir fonksiyon icra etmektedir. İş yaşamında kendini geliştirmek isteyen veya yeni meslekler edinmek isteyen kişiler uzaktan eğitimden yararlanmaktadır (Gökçe, 2008). Böylece uzaktan eğitim çağımızın önemli bir gereksinimi olan yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir. Ayrıca iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılması eğitimde mekân sınırlamasını ortadan kaldırmıştır. Örneğin Türkiye’de yaşayan bir öğrenci Amerika’da bir üniversitede yüksek lisans veya doktora yapabilmektedir. Görülmektedir ki mektupla öğretim ile başlayan uzaktan eğitim, iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla hızlı bir değişim ve gelişim göstermiş, eğitim sisteminin bir alternatifi olmuştur (İşman, 2022).

Bilişim teknolojileri sayesinde öğretmen ve öğrencinin iletişim halinde olduğu uzaktan eğitim yöntemleri önceleri lisans ve lisansüstü eğitimde yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak COVID- 19 pandemi döneminde yüz yüze eğitimin yapılamaması nedeniyle okulöncesi, temel eğitim ve ortaöğretimde de zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Aniden anaokulundan üniversiteye kadar tüm sınıf seviyelerinde uzaktan eğitime geçilmesi velileri, öğretmen ve öğrencileri karmaşık bir durumla baş başa bırakmıştır. Özellikle öğretmenler bu yeni duruma hem kendileri uyum sağlamak hem de veli ve öğrencilere rehberlik yapmak zorunda kaldıkları için daha çok zorlanmışlardır (Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan, 2021). Mevcut çalışma, COVID- 19 pandemisi nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinin tamamen uzaktan eğitimle yapıldığı bir dönemde, uzaktan eğitimle ilgili çeşitli değişkenlerin bilimsel veriler ışığında incelenmesinin gerekli olduğu düşüncesinden hareketle yapılmıştır. Bu düşünce doğrultusunda çalışmada, TDE (Türk Dili ve Edebiyatı) öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısı ve uzaktan eğitimin TDE dersinde uygulanabilirliği incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışma TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısını ortaya çıkarmak ve uzaktan eğitimin TDE dersinde uygulanabilirliğini incelemek için yapılmıştır. COVID-19 pandemi döneminde eğitim öğretim faaliyetleri bütünüyle uzaktan eğitim aracılığıyla yapılmıştır. Zorunluluktan ve aniden uzaktan eğitime geçilmesi öğretmenlerin bu süreçte hazırlanamaması, öğretim programlarının uzaktan eğitime uygunluk açısından gözden geçirilememesi problemlerini ortaya çıkarmıştır. Sürece hazırlıksız yakalanan öğretmenler, uzaktan eğitim sırasında bilgi ve tecrübelerini artırmıştır. Mevcut çalışmanın, bu bilgi ve tecrübelerden hareketle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın (TDEÖP) uzaktan eğitim için uygun olup olmadığı uygun değilse ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiği noktasında yardımcı olması amaçlanmaktadır. Ayrıca TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı toplam algılarını ve çeşitli değişkenler açısından algılarını ölçmek de çalışmanın diğer bir amacıdır.

İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, internet ve bilgisayara ulaşım imkânlarının artması göz önüne alındığında uzaktan eğitim kullanımının artarak devam edeceği düşünülmektedir. Nitekim COVID-19 pandemisi sonrasında 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen

Kahramanmaraş Depremleri'nden sonra da üniversiteler zorunlu olarak uzaktan eğitime geçmiştir. Gelecekte de gerek zorunlu durumlarda gerekse eğitimin öğretimin doğal akışı içinde uzaktan eğitimin tekrar gündeme gelebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlerin görüşleri, programların uygunluğu ile ilgili yapılmış araştırmaların sürece katkı sunması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısını ölçen ve TDEÖP'nin uzaktan eğitimde uygulanabilirliğini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısı ne düzeydedir?

1.4. Alt Problemler

- 1) TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 2) TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
- 3) TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 4) TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları görev süresine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 6) TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları öğrenci iken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 7) TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

- 8) Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik vb. ekipmanlardan yeterli derecede yararlanılıp yararlanılmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 9) TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu ve olumsuz yanları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 10) TDEÖP kazanımlarının uzaktan eğitime uyarlama konusunda yaşanan sıkıntılar ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 11) TDEÖP içeriğinin uzaktan eğitime uyarlanması ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 12) TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için programda olması gereken özelliklerle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 13) Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için TDE öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 14) COVID-19 pandemi süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde TDE öğretiminde kalitenin artması için uzaktan eğitimin sisteme dâhil edilip edilmemesi ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

TDE öğretmenleri, çalışmanın veri toplama araçlarında bulunan sorulara gerçek görüşlerini yansıtan cevaplar vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan çalışma Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği'nin (UEAÖ) ölçmek istediği değişkenler ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1988, s.18).

Program Geliştirme: Eğitimde program geliştirme; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2015, s.5).

Uzaktan Eğitim: Aynı ortamda bulunmayan bireylerin teknoloji aracılığıyla zamanı ve mekânı esnek kullanarak yaptıkları eğitim öğretim faaliyetleridir (Aydemir, 2018).

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı: COVID- 19 pandemisinden önce ve COVID- 19 pandemi döneminde uygulamada olan program.

TDE Öğretmeni: 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaöğretim kurumlarında TDE branşında görev yapan öğretmenler.

Dil: Duygu ve düşünceleri bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı (TDK, 2022).

Edebiyat: Dili kullanarak duygu, düşünce ve hayallerin estetik bir şekilde anlatılmasıdır (TDK, 2022)

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, uzaktan eğitim ve TDE dersinin çeşitli yıllarda geliştirilen öğretim programları ile ilgili kuramsal çerçeve incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin veriler paylaşılmıştır.

2.1. Kuramsal çerçeve

2.1.1. Eğitim programı

İnsanlar, yaşamlarını devam ettirebilmek ve yaşadıkları dönemin şartlarına uyum sağlayabilmek için öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Eski zamanlarda öğrenme, taklit ve gözlem yoluyla gerçekleşirken günümüzde bir plan, program çerçevesinde gerçekleşir (Bedir, 2020). Okullarda planlı bir eğitim faaliyeti yürüterek istendik davranışların kazanımını olabildiğince çoğaltmak hedeflenir. Bunun yanında öğrencilerin kazanmasını istemediğimiz davranışların da en az seviyede kalması veya hiç olmaması yine planlı bir eğitimle mümkün olur. Yapılan plan ve programlar en makul sürede, en verimli şekilde eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasına yardımcı olur (Aykaç, 2018).

Planlı eğitimin en temel unsuru eğitim programlarıdır. Programların eğitim paydaşlarına yol gösterme fonksiyonu vardır (Çoban, 2018). Eğitim programlarının kılavuzluğunda bireyler çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve donanıma sahip olurlar. Çağdaş bir eğitim anlayışıyla yetişen bireyler ise toplumun gelişmesine, kalkınmasına ve rekabet gücünün artmasına katkıda bulunur. Böylece eğitim programları doğrudan eğitim paydaşlarına yol göstermesinin yanı sıra toplumların da gelişmişlik düzeyinin artırılmasını sağlar (Çöğmen, 2020). Bahsedilen işlevler incelendiğinde eğitim programlarının, eğitime rehberlik yapmadan başlayıp toplumu şekillendirmeye kadar giden geniş bir alanda değerlendirildiği görülmektedir. Eğitim programları tanımlanırken bu değerlendirmelerden hareket edildiği anlaşılmaktadır.

Program sözcüğü eğitimle ilgili veya ilgisiz birden fazla anlamda kullanılmaktadır. Türkçe Sözlük'te eğitimle ilgili anlamı, eğitim öğretim faaliyetlerinin sırasını ve zamanını gösteren tasarı şeklinde verilmiştir Türk Dil Kurumu (TDK) (2011). Tanımdan da anlaşılacağı gibi program sözcüğü sözlükte eğitimle ilgili konuların gösterilme zamanı ve sırasına göre tasnif edilmesi üzerinden tanımlanmıştır. Başlangıçta eğitim bilimciler de benzer tanımlar yapmıştır. Daha sonraları ise öğrencilerin okul zamanında ve okul zamanı dışında tüm öğrenim yaşantılarını kapsayan birden fazla boyutu olan bir kavram olarak ele alınmıştır (Gültekin, 2020).

Taba (1945) eğitim programını tanımlarken hedeflere ulaşmada okulun fonksiyonuna işaret etmiştir. Ona göre eğitim programı hedefler doğrultusunda okul tarafından gerçekleştirilen öğrenmelerdir. Tyler (1949) ise eğitim programında ifade edilen amaçların, çeşitli uygulamalar sonucunda bilimsel yöntemlerle belirlenmesi gerekliliği üzerinde durmuş ve eğitimin programını öğrenci yaşantılarının tamamı şeklinde tanımlamıştır (aktaran, Gültekin, 2020, s.15).

Doğan (2019)' a göre eğitim programı öğrencilerden istenilen öğrenme faaliyetlerini ortaya çıkarmak için planlanmış faaliyetlerin tümüdür (Doğan, 2019, s. 361). Ertürk (1982) ise eğitim programı için yetişek tabirini kullanmış ve öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni eğitici açısından ise eğitim durumları düzeni şeklinde tanımlamıştır (Ertürk, 1982, s. 95). Varış (1988) da eğitim programını bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar şeklinde tanımlamıştır (Varış, 1988, s. 18).

Demirel (2015) eğitim programını, planlanmış etkinliklerle öğrenme yaşantıları düzeneği oluşturmak şeklinde tanımlar. Bu tanımda eğitimin kasıtlı kültürlenme süreci olduğunu vurgulamak için programdaki etkinliklerin planlı olması gerektiğini söyler. Öğrenme yaşantıları düzeneği ise programın birden çok boyutu olan bir düzenek olduğunu ifade eder. Ayrıca bu düzeneğin boyutlarının birbiriyle sistemli bir ilişki içinde olması gerektiğini vurgular. Demeuse ve Strauven (2013, çev. 2016) de eğitim programının planlı ve tasarlanmış olması gerektiği üzerinde durur. Öğretimi düzenlediğini, öğretimin uygulanmasına rehberlik yaptığını ifade eder. Bu yönüyle Demirel (2015)'in planlı öğrenme yaşantıları düzeneği tanımıyla örtüşür.

Uşun (2016) program kavramını programın öğelerini gösteren bir çizelge olarak ifade eder. Aykaç (2018) da aynı şekilde eğitim programının hedef, içerik, öğretme durumları ve

değerlendirmeyi kapsadığını söyler. Bununla birlikte eğitim programının sadece okul içi faaliyetleri değil okul dışı etkinlikleri de içerdiğini ifade eder. Ayrıca eğitim programının konular listesi olarak algılanmaması gerektiğini uygulamaya ve yaşantıya dönük işlevsel bir süreç olarak nitelendirilmesi gerektiği üzerinde durur.

Eğitim programının tanımları incelendiğinde bilimsel süreçler sonucunda oluşturulmuş bir sistemden bahsedildiği anlaşılmaktadır. Birbiriyle ilişkili birden fazla unsurun dönüt ve düzeltme yoluyla bir süreç halinde ilerlemesi eğitimde program geliştirme olarak ifade edilir.

2.1.2. Eğitimde program geliştirme

Toplumlar ve bireyler sürekli bir gelişim süreci içindedir. Bu gelişime bağlı olarak zamanla ihtiyaçları ve istekleri farklılaşır. Eğitim sistemleri de bu farklılaşan ihtiyaç ve isteklere ayak uydurmak zorundadır. Eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi eğitim sistemi ile toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının örtüşmesini sağlar (Gözütok, 1999'dan aktaran, Çoban, 2018, s.38). Okullarda kaliteli bir eğitimin verilebilmesi öğrencilerin değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi öğretimin iyi planlanmasına bağlıdır. Program geliştirme öğretimin planlanmasının önemli unsurlarından bir tanesidir (Fer, 2020). Bilimsel araştırmalar sonucunda eğitim programlarının güncellenmesi, değiştirilmesi, düzeltilmesi eğitimde program geliştirmenin konusudur.

Eğitimde program geliştirme; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2015, s.5). Programın uygulanması sırasında elde edilen dönütlerin bilimsel ilkeler ışığında değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlara göre değişikliklerin yapılması program geliştirme sürecinin devamlılığını sağlar (Aykaç, 2018).

Program geliştirme çalışmaları ders konularını sıralama faaliyeti değildir. Kendine özgü yöntem ve teknikleri olan ve koordine çabalardan oluşan bilimsel bir süreçtir (Varış, 1988). Bu bilimsel süreç; tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur. (Erden, 1998, s. 5).



Şekil 1. Program Geliştirme Süreci (Dirik, 2015).

Tasarım aşamasında kişilerin, toplumun ve çalışma konusunun ihtiyaçları, istekleri analiz edilir. Yapılan analizler sonucunda genel amaçlar belirlenir. Bu amaçlar eğitim felsefesi, gelişim ve öğrenme olası psikolojisi süzgecinden geçirilerek kesinleştirilir. Kesinleştirilen tasarım uygulamaya konulur. Programın uygulamaya konulmasıyla değerlendirme süreci başlamış olur. Uygulama esnasında program hakkında sürekli veri toplanır. Toplanan bu veriler ışığında program geliştirme süreci devam eder. Şekil 1’ de görüldüğü gibi bu süreçlerin merkezinde bilimsel araştırma faaliyetleri vardır (Dirik, 2015).

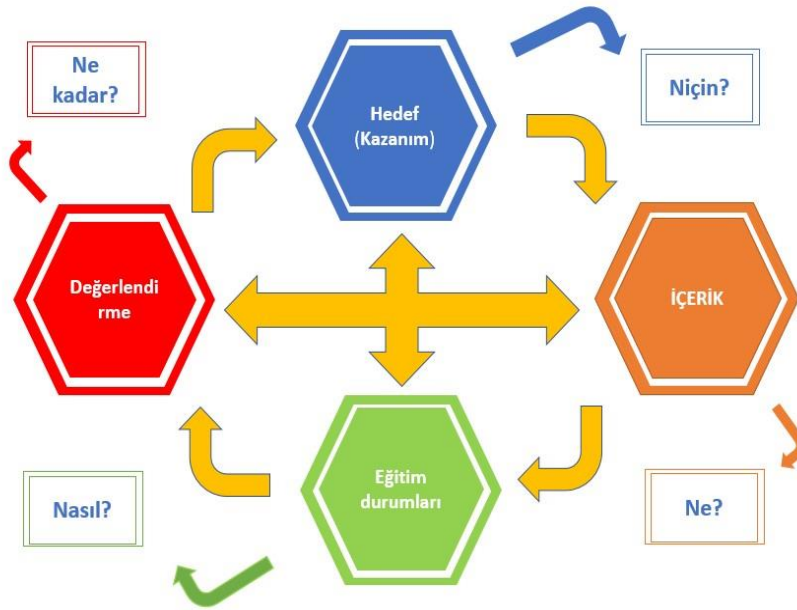
Tyler (1949) program geliştirmenin yapısal öğelerini dört aşamada açıklamıştır:

- Okulun ulaşmak istediği amaçlar neler olmalıdır?
- Amaçlara hangi öğrenme yaşantıları yoluyla ulaşılabilir?
- Öğrenme yaşantıları etkili şekilde nasıl düzenlenmelidir?
- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz? (Tyler, 1949 s. 1, çev. 2014)

Tyler'ın (1949) eğitim programının yapısal ögeleri olarak sıraladığı maddeler hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme karşılık gelmektedir. Bu dört unsur eğitim bilimleri literatüründe genel olarak eğitim programının ögeleri olarak isimlendirilmektedir.

2.1.3. Eğitim programının ögeleri

Eğitim programları toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanır. Tespit edilen bu ihtiyaçlar eğitim programının ögelerinin düzenlenmesinde temel veri olarak kullanılır (Erden, 1998). Eğitim programları; hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci), ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört yapısal ögeden oluşur. Bu yapısal ögeler hem birbirini etkiler hem de birbirinden etkilenir (Bedir, 2020, s. 11).



Şekil 2. Eğitim Programının Ögeleri (Berkant, 2020).

Hedef, eğitim programının ilk ve en önemli ögesidir. Hedef aynı zamanda diğer ögelerin de belirleyicisidir (Dirik, 2015). Eğitim programının amacına ulaşması için öncelikle doğru hedef davranışlar seçilmelidir (Tyler, 1949, çev. 2014). Hedefler öğretimi yönlendirir, eğitim

ve değerlendirme süreçlerine rehberlik eder (Demirel, 2015). Hedef; eğitim alan kişilerin planlı ğretim sonucunda kazanması beklenen davranışlar olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1998, s. 25).

Hedefler; toplumsal gerçek, kişi, konu alanı ve doğa gözetilerek bunlar arasında bir denge kurularak belirlenmeye başlanır. Başlangıçta belirlenen bu hedeflere aday hedefler denir. Aday hedefler psikoloji ve sosyoloji biliminin çeşitli alt dalları açısından değerlendirilir. Bu bilim alanlarından birine veya birkaçına uygun olmayanlar elenir. Tamamına uygun olanlar ise olası hedefler ismini alır. Olası hedeflerin hazırbulunuşluk, araç-gereç, personel, yeni bilgi gibi çeşitli girdilere uygunluğu denetlendikten sonra gerçekleştirilecek hedefler belirlenmiş olur (İşman ve Eskıcumalı, 2003, Sönmez, 2020).

Hedefler; uzak hedef, genel hedef ve özel hedef olmak üzere üç düzeyde belirlenir (Ertürk, 1998, Demirel, 2015). Uzak hedefler toplumun ulaşmak istediği genel idealleri ifade eder. Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak bir genel hedef ifadesi olarak örnek verilebilir (İşman ve Eskıcumalı, 2003). Genel hedefler eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleri olarak iki grupta incelenebilir. Eğitimin genel hedefleri bir bakıma uzak hedeflerin açıklamasıdır. Okulun genel hedefleri okulun faaliyet alanını tarif eder. Genel hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğini belirlemek amacıyla özel hedefler tayin edilir. Özel hedefler ise öğrencinin kazanması gerekli olan özelliklerdir. Eğitim durumlarının ve lme değerlendirmenin işe koşulmasında özel hedefler esas alınır (Ertürk, 1998).

Bloom ve arkadaşları hedefleri özelliklerine göre alanlarına ayırmışlardır. Bu hedefler bilişsel alan (hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek, oluşturmak basamakları), duyuşsal alan (almak, tepkide bulunmak, değer vermek, örgütlemek, kendine maletmek), psikomotor alan (gözetlemek, taklit etmek, pratik yapmak, yeni duruma uydurmak) şeklinde sıralanır (Demircan, 2018 s. 30). Bu alanlarda belirlenen hedefler basitten karmaşığa doğru aşamalı bir şeklide sıralanmıştır. En basit hedefler en alt basamakta yer alırken hedefler karmařıklařtıķa st basamaklara doğru yazılmıştır (Ertürk, 1998).

Hedeflerin oluşmasından sonra bu hedeflere ulaşmak için öğrencilere ne öğretelim sorusu gündeme gelir. Bu soruya verilen cevap eğitim programında içeriği oluşturur (Demirel, 2015). İçerik, ders konularının öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde sıralanması değil öğrenme bölümlerinin belirlenmesini ve düzenlenmesini ifade eden bilimsel bir olgudur (Varış, 1998). Gelişmiş ülkelerde bilim, sanat ve kültür alanlarındaki gelişmeleri yakından takip

eden ve içerik unsurlarını uygulamada bu gelişmeleri programlara yansıtan çalışma grupları vardır (Dirik, 2015).

İçerik düzenlenirken çeşitli ölçütler dikkate alınmalıdır. Bunlardan birincisi dersin psikolojisidir. Bu kavram içeriğin bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak oluşturmak anlamına gelir. Bir başka ölçüt ise faydadır. İçerik bireyin yaşamına dönük olmalı ve onun problem çözme becerisini geliştirmelidir. Son olarak da içerikte bulunan kavramlar, ilkeler ve fikirler belli bir bütünlük içinde düzenlenmelidir. Böylece bilginin anlamlı bir şekilde içselleştirilmesi sağlanmış olur (Demirel, 2015).

İçeriğin belirlenmesinden sonra bu içeriğin öğrencilere hangi yöntem ve tekniklerle öğretileceği konusu gündeme gelir. Bu amaçla eğitim durumları düzenlenir. Hedef davranışları öğrencinin kazanabilmesi için gerekli unsurların hazırlanıp uygulamaya koyulması eğitim durumları olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2020). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenin yaptığı tüm etkinlikler eğitim durumlarını kapsar (Erden, 1998). Eğitim durumlarının öğrenme ve öğretme olmak üzere iki boyutu vardır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde eğitim durumları öğrenen için öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretene için ise öğretme yaşantıları düzeneği olarak tarif edilebilir (Demirel, 2015).

Eğitim durumlarının bazı özellikler dikkate alınarak düzenlenmesi gerekir. Eğitim durumları öncelikle hedefe göre olmalıdır. Yani istendik davranışları kapsamalıdır. Ardından öğrenciye görelilik ilkesine dikkat edilmesi gerekir. Öğrenciye görelilik eğitim durumlarının öğrencinin ihtiyaçlarını gidermesi ve seviyesine uygun olması anlamına gelir. Diğer özellik ise ekonomiktir. Bu özellik zamanın verimli kullanılması ders araç ve gereçlerinin ekonomik olması ve her bir yaşantının birden fazla hedefe ulaşmaya hizmet etmesini kapsar. Son özellik ise kaynaşıklıktır. Bu özellik eğitim yaşantılarının birbiriyle bağlantılı ve etkileşimli olması anlamını taşır (Ertürk, 1998).

Hedeflere uygun olarak belirlenen içerikler öğrenme ortamında eğitim hizmetine dönüştürülür. Eğitim hizmeti verilirken çeşitli strateji, yöntem, teknik, ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç, öğrenci etkinlikleri eğitim durumları kapsamında düzenlenir (Kumral, 2019). Öğretmen; öğrencilerin ilgilerini, seviyelerini ve dersin konu içeriği göz önünde bulundurarak uygun strateji, yöntem, tekniği seçer. Ardından öğrenciyi motive ettikten sonra hedefler hakkında bilgi verir. Pekiştireçler, dönüt ve düzeltmeler yardımıyla öğrencinin derse aktif katılımını sağlayarak eğitim- öğretim sürecini yönetir (İşman ve Eskicumalı, 2003).

Eğitim durumlarından sonra eğitim programının son ve tamamlayıcı unsuru ölçme-değerlendirme düzenlenir. Ölçme- değerlendirme süreci eğitim hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini denetler (Ertürk, 1982). Sınama durumları öğrencinin kazanmasını beklediğimiz davranışları kazanıp kazanmadığı konusunda bilgi edinme sürecidir (Demirel, 2015).

Sınama durumları belirli ölçütlere göre türlere ayrılmıştır. Bu türleri şu şekilde ifade edebiliriz:

- Tanıma yerleştirme değerlendirmeleri: Bir okul ya da ders tercihi yapan öğrencilerin tanınması, özelliklerine ve geçmiş yaşantılarına uygun program seçilmesi amacıyla yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini ölçme ve zaman içinde gösterdikleri gelişimi belirlemek için önemlidir.
- Biçimlendirici değerlendirme- sürecin değerlendirilmesi: Öğretim sürecinin bir parçası olan bu değerlendirmede eğitim- öğretim devam ederken yapılır. Bu değerlendirmeyle üniteler veya konulardaki öğrenme eksiklikleri belirlenir ve düzeltmeler için öğrenciye fırsat sunulur.
- Toplam değerlendirme- sonucun ürünün değerlendirilmesi: Programın uygulanmasından sonra hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmeden sonra öğrencilere puan verilir ve bir sonraki öğretimin başlangıç seviyesi belirlenir.
- Ürünün izlenmesi- performans değerlendirme: Programı tamamlayan öğrencilerin bir üst programdaki veya hayatındaki başarısının değerlendirilmesidir. Program ile hayat arasında boşluk olup olmadığını kontrol etme işine yarar. Eğer boşluklar varsa tamamlanması için fırsat sunar (Dirik, 2015).

2.1.4. Geçmişten günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları

Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersinin öğretim esaslarını, amaçlarını, hedeflerini daha iyi kavrayabilmek için başlangıçtan günümüze kadar yapılan programları incelemek gerekir. Böylece dersin zaman içinde hangi aşamalardan geçerek günümüze kadar geldiğini görmek mümkün olacaktır. Bu amaçla çalışmanın bu bölümünde 1924, 1927, 1928, 1929, 1934, 1950, 1957, 1976, 1992, 1995, 2005 ve 2011 yıllarında hazırlanan programlar genel olarak aşağıdaki gibidir.

Cumhuriyet ilan edildikten sonra ğretim programı hazırlama veya eski programları gözden geçirip eksiklikleri giderme amaçlı ilk girişim 1924 yılında gerçekleşti. Vasfi ınar'ın bakanlığı döneminde Heyet-i İlmiye toplandı ve Esbab-ı Mucibe Layihası isminde müfredat programlarını içeren bir kitapçık yayınladı. Bu kitapçığa göre TDE dersi hem ortaokullarda hem de liselerde Türkçe ismiyle anılıyordu. Türkçe dersinde 9. sınıflarda edebi bilgiler, 10. sınıflarda 10. Yüzyıla kadar Türk edebiyatı, 11. Sınıflarda ise Divan ve Tanzimat edebiyatı okutulacaktı. Batı edebiyatını iyi tanımak ve metne dayalı edebiyat öğretimini esas alması programın önemli unsurlarıdır (Göğüş, 1978).

1927 yılında önceki program güncellenmiştir. Bu güncellenme Maarif Vekletinin Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl isimli yazısının yayımlanmasıyla duyurulmuştur. Bu güncellemeye göre yazı çalışmalarında bir eksiklik olduğu tespit edilmiş ve 9. sınıfta bir ders saati yazı çalışmalarına ayrılmıştır (elik, 2018).

1928 yılında yeni Türk harflerini kabulden sonra programlarda çeşitli değişikler yapıldı. Kademeli bir şekilde bütün derslerin yeni alfabe ile okutulmasına karar verildi. Edebiyat dersi açısından başka bir değişiklik ise Arapça ve Farsça derslerinin kaldırılması olmuştur (Göğüş, 1978).

1929 yılında edebiyat dersi programında önemli değişikler yapılmıştır. Divan Edebiyatı'nın etkisi azaltılmış Batı edebiyatlarının tanıtılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca edebi eserlerin okutulması gerekliliği üzerinde durulmuş ve bir antoloji ve sözlük hazırlanması gerekliliği ifade edilmiştir (Göğüş, 1978).

1934 Müfredat Programı, 1929-1930 ğretim yılında uygulanan Türkçe programından çok fazla farkı olmayıp öğretimin ortaokulda "Türkçe", lisede ise "Edebiyat" adı olması uygun grlmştir (Dursunoğlu, 2006, s. 7-8).

1950 yılında dersin ismi tekrar değiştirilerek TDE olarak tespit edilmiştir. TDE dersi okuma, kompozisyon ve dil bilgisi olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmıştır. Her başlığın ana amaçları kısaca belirtilmiştir. Okuma başlığında öğrencilerin edebi eserleri karşılaştırmalı okuması, eserleri estetik zevkin yanında fikir bakımından da değerlendirebilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kompozisyon bölümde öğrencilerin mektup deneme gibi trlер yazarak görüş ve düşünce dünyasını zenginleştirmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi bölümünde öğrencilerin okuduğunu anlaması ve kendini ifade edebilmesi için cümle temel alınarak ses ve şekil bilgisi kurallarının öğretilmesi esas alınmıştır. (MEB, 1950).

1957 yılında hazırlanan programda TDE dersi okuma ve kompozisyon olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Dil bilgisi için ayrı bir bölüm oluşturulmamıştır. Dil bilgisi konularının okuma ve kompozisyon konuları ile kaynaştırılması esas alınmıştır (MEB, 1957).

Programın amaçları incelendiğine metinlerin esas alınmasının tarihin farklı dönemlerinde yazılmış edebi metinler aracılığıyla edebi dönemlerin öğretilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca çağdaş edebi eserlerin ve Batı edebiyatından çeşitli eserlerin okunmasının amaçlandığı ifade edilmiştir. Kompozisyon dersine özel önem atfedilmiş kompozisyon derslerinin programın önemli bir parçası olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1957)

1976 yılında yeni bir program hazırlanmıştır. Bu program bir yıl uygulandıktan sonra 1957 programına dönüş yapılmıştır. Böylece 1957 yılında hazırlanan program 1992 yılına kadar bir yıl kesintiyle uygulanmıştır (Cömert, 2011).

1992 kredili sisteme geçilmesinin ardından programda önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu programda TDE dersi edebiyat, kompozisyon ve dil bilgisi olmak üzere üç farklı derse bölünmüştür (MEB, 1992). Ayrıca çağdaş Türk edebiyatlarına yer verilerek Batı Edebiyatı başlığı Dünya Edebiyatı olarak değiştirilmiştir (Balcı, 2002). Programın temel amacı Anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki kararlara doğrultusundan ulusal değerleri bilen, hoşgörülü, yurt ve dünya sorunları karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir şeklinde belirtilmiştir (MEB, 1992, s. 814). Programın genel amaçlarında ise bir önceki programda olduğu gibi metin odaklı edebiyat öğretimine değinilmiş bunun yanında dil öğretimi ile ilgili daha geniş bir perspektif sunulmuştur. Öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılarak kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca edebiyat eğitimin öğrencilerinin düşünme, analiz yapma sentez yapma gibi bilişsel kabiliyetlerinin geliştirmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 1992).

1995 yılında kredili sistem uygulamasına son verilmesinin ardından programda tekrar bir değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikte programın içeriğine dokunulmamış sadece ders sayısı ve ölçme değerlendirme kriterlerinde düzenlemeler yapılmıştır (Avcı, 2020). TDE dersine ayrılan 4 saatlik sürenin 2 saati Türk dili, 1 saati edebiyat, 1 saati kompozisyon olarak işlenmesine karar verilmiştir. TDE sınavı ile kompozisyon sınavının ayrı ayrı yapılması ve dönem sonu notunda %70 TDE dersi %30 kompozisyon dersi sınav ortalamaların esas alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1995).

2005 yılında dersin yapısında önemli değişiklikler yapılmıştır. Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı olmak üzere iki farklı program oluşturulmuştur. Böylece TDE iki farklı derse ayrılmıştır. Bu derslerin amaçları, hedefleri, içerikleri ve ölçme değerlendirmeleri birbirinden tamamen ayrılmıştır. Türk Edebiyatı dersi için sanat metinlerini inceleme, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerileri kazandırmak temel amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2005a). Programın genel amaçları incelendiğinde edebiyat güzel sanatların bir parçası olduğu için öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarının geliştirilmesi gerekliliğinin ifade edildiği görülür. Ayrıca edebi metinlerden hareketle Türk yaşam tarzını, düşüncesini ve dil anlayışını öğretmek amaçlanmıştır (MEB, 2005a).

Dil ve Anlatım dersi için dinleme, okuma, konuşma, anlama ve yazma becerilerini kazandırma temel amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2005b). Programın genel amaçları incelendiğinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmanın önemi üzerinde durulduğu görülür. Ayrıca ses, cümle, metin düzeyinde dil bilgisi öğretimi ile ilgili amaçlara yer verilmiştir (MEB, 2005b).

2011 yılında dersin programı yeniden değiştirilmiştir. Bir önceki programda olduğu gibi Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım olmak üzere iki farklı program hazırlanmıştır. Türk Edebiyatı Programı'nın temel amacı öğrencilerin sanat metinlerini yorumlayabilmesi, sanat metinleri oluşturabilmesi, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmayı yapabilmesi, ilmi ve felsefi metinleri değerlendirebilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşabilmek için daha önceki programlardan farklı olarak sadece metin odaklı edebiyat eğitimi tavsiye edilmemiş bu eğitimin nasıl yapılacağı da gösterilmiştir. Bu amaçla ilk defa ünitelerde hangi davranışın niçin, nerede ve nasıl kazandırılacağı açıklanmıştır. Programın genel amaçları ise 2005 Türk Edebiyatı Programı'nın genel amaçlarının aynısı olarak belirlenmiştir (MEB, 2011a).

Dil ve Anlatım Programı'nın temel amacı öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini geliştirmeleri, Türkçenin özelliklerini kavramaları ve dili doğru ve güzel kullanabilme alışkanlığı kazanabilmeleri olarak belirlenmiştir. Bu amaçla soyut bilgiler verme yerine metinlerden hareket edilmesi planlanmıştır. Dil ve Anlatım Programı'nın genel amaçları da Türk Edebiyatı Programı'nda olduğu gibi 2005 yılı programındaki amaçların aynısı olarak tespit edilmiştir (MEB, 2011b).

2011 yılından sonra 2018 yılında program yeniden hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program günümüzde de uygulanmaktadır. 2020 yılında COVID- 19 pandemisi nedeniyle başlayan

uzaktan eğitim sürecinde de yeni bir program hazırlanmamış mevcut program uygulanmaya devam etmiştir. Araştırmanın ana konusu bu programın uzaktan eğitimde kullanılabilirliği olduğu için 2018 programı 20011 programıyla karşılaştırılarak daha ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

2.1.5. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı

2011 yıllarında hazırlanan program, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım olmak üzere iki farklı program ve ders şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2011a, MEB, 2011b). 2018 yılında hazırlanan program ise bir program ve bir ders şeklinde düzenlenmiştir. Böylece Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri birleştirilerek TDE dersi olarak düzenlenmiştir (MEB, 2018).

2018 yılında uygulamaya giren öğretim programında 2011 programından farklı olarak değerler ve yetkinlikler oluşturulmuştur. Bireyler arası ilişkileri düzenleyen 9 kök değerın yanında çağımızın gerektirdiği donanıma sahip olmayı esas alan 8 yetkinlik alanı belirlenmiştir (MEB, 2018).

2011 programında temel amaçlar belirlenmiştir (MEB, 2011a, MEB, 2011b). 2018 programında ise dersin temel amaçlarından bahsedilmemiştir. Bunun yerine değerlerimiz ve yetkinlikler belirlenmiştir. 2011 programında yer alan genel amaçlar ise bu programda öğretim programının özel amaçları başlığı altında sayılmıştır (MEB, 2018). Bu özel amaçlar incelendiğinde diğer programlardan farklı olarak eleştirel okuma üzerinde durulduğu görülür. Ayrıca çeşitli durumlarla ilgili analiz yapma, değerlendirme yapma, problemler karşısında çözüm önerileri üretme gibi bilişsel süreçlere ilişkin amaçlar ifade edilmiştir (MEB, 2018).

2011 ve 2018 programlarının amaçları incelendiğinde benzer nitelikler görülmektedir. Bahsedilen programların amaçlarında dil ve edebiyatın kültürel varlığın devamını sağlaması ve gelecek nesillere aktarması fonksiyonundan bahsettiği görülür. 2018 programında bu işlevler tek bir programda anlatılırken 2011 programında Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım olmak üzere iki farklı programda anlatılmıştır (Aslan ve Calp, 2019). Ayrıca 2018 programında 2011 programından farklı olarak programın amaçları başlığından hemen sonra bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya

okuryazarlığı, yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği ifade edilmiştir (MEB, 2018).

İçerik açısından incelendiğinde 2018 programının 2011 programından en büyük farkı ünite yerine türü odak alan bir program olmasıdır. 2018 programında üniteler okuma, yazma ve sözlü iletişim bölümlerine ayrılmış her bir okuma bölümünde şiir, tiyatro, hikâye, roman gibi bir tür seçilmiş yazma ve sözlü iletişim bölümleri bu türlere göre düzenlenmiştir. Ayrıca dil bilgisi konuları ünitelerin içine serpiştirilmiştir. 2011 programında ise yazma, sözlü iletişim ve dil bilgisi konuları için Dil ve Anlatım dersi oluşturulmuştur. İki programın ortak noktası ise Türk edebiyatının gelişimini kronolojik olarak sınıf seviyelerine göre anlatması olmuştur (MEB, 2011a, MEB, 2011b, MEB, 2018).

2011 ve 2018 programları kazanımlar açısından incelendiğinde önemli farklılıklar olduğu görülür. Öncelikle kazanım sayısında önemli bir azalma göze çapar. 2011 yılında 648 olan toplam kazanım sayısı 2018 senesinde 95' e düşmüştür. 2011 programı üniteleri temel aldığı için her üniteye farklı kazanımlar vardır. 2018 programı türü esas aldığından kazanımlar türler için genel olarak yazılmıştır. Sözelimi metni anlar, metnin tema ve konusunu belirler gibi genel ifadelerle yazılan kazanımlar, tüm sınıf seviyelerinde işlenen roman ve hikâye ünitelerinde aynı ifadelerle tekrar edilmiştir. Bu durum kazanım sayısının azalmasının temel sebebidir (MEB, 2011a, MEB, 2011b, MEB, 2018).

Ölçme değerlendirme yaklaşımları bakımından iki programı da incelediğimizde süreç değerlendirmesi yapılması ve çok yönlü ölçme yapılması gerektiğini ifade ettiklerini görürüz. Bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği, öğretmen ve öğrencinin aktif katılımını, tek bir yöntem ve tek bir teknik kullanılmaması gerektiği, ölçmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapması gerektiği gibi genel ifadeler de iki programın ortak noktasıdır. Ancak 2011 yılı programında bu genel ifadelerin yanında ölçme araçları ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Özellikle öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) üzerinde durulmuş bunun yanında, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı kısa cevaplı sorulardan oluşan testlerin de kullanılabileceği ifade edilmiştir. 2018 programında ise yukarıda sayılan genel ilkeler tekrar edilmiş ölçme zamanı, araçları gibi ayrıntılardan bahsedilmemiştir (Avcı, 2020, MEB, 2011a, MEB, 2011b, MEB, 2018).

2.1.6. Uzaktan Eğitim

Günümüz dünyasında bilimsel, sosyal ve bireysel olgulardaki hızlı değişim eğitimin önemini giderek artırmaktadır (Yurdakul, 2007). Bu hızlı değişimin bir neticesi olarak geniş insan topluluklarına kaliteli eğitim vermek, bireysel farklılıkları, toplumsal talepleri karşılayabilmek, eğitimde adalet, demokrasi ve fırsat eşitliğini sağlamak gibi problemler de ortaya çıkmaktadır (Alkan, 2011). Eğitimdeki bu sorunları çözmek, toplumun ve bireylerin farklılaşan eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek için teknolojinin etkili biçimde kullanılması gündeme gelmektedir. Eğitim teknolojileri sayesinde kolay, anlaşılır, verimli, kaliteli bir eğitim süreci planlayarak eğitimin güncel ihtiyaçlarına cevap verilmeye çalışılmaktadır (Yurdakul, 2007).

Eğitimde teknolojinin kullanılması yeni bir eğitim modeli olan uzaktan eğitimi ortaya çıkarmıştır (İşman, 2022). Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimin kapsamı ve tanımı konusunda araştırmacılar arasında farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Keegan (1996) uzaktan eğitim ile ilgili tanımlardan yola çıkarak beş temel özellik tespit etmiştir:

- Öğrenme süreci boyunca öğretmen ve öğrencinin ara sıra birbirinden coğrafi olarak ayrı kalması,
- Öğrenme materyallerinin tasarlanmasında ve geliştirilmesinde ve destek sistemlerinin sağlanmasında bir eğitim kurumunun etkisi
- Öğretmeni ve öğrenciyi bir araya getirmek ve dersin içeriğini taşımak için teknik ortamların kullanılması
- Öğrencilerin diyalogdan faydalanabileceği ya da diyalog başlatabileceği şekilde iki yönlü iletişim sağlanması
- Bireysel öğrenmenin de sağlanması amacıyla öğrenme süreci boyunca öğrenen gruplarının ara sıra birbirinden ayrı kalması (aktaran, D. Gürer, 2018, s.3).

Keegan (1996) uzaktan eğitimle ilgili çizdiği çerçevede öğrenen ile öğreticinin birbirinden ayrı mekânlarda olması, bir eğitim kurumuna bağlı olarak iki yönlü iletişimin teknik cihazlarla sağlanması gibi durumlar üzerinde durmuştur. Uşun (2006) ise eğitim öğretim esnasında öğrenen ile öğretmenin birbirinden farklı mekanlarda bulunduğu kişilere öğrenme sürecinde zaman, mekân, yöntem açısından esneklik imkânı veren, çeşitli teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyeti olarak tanımlamıştır.

Keegan (1996) ve Uşun (2006) yaptıkları tanımlar karşılaştırıldığında genel anlamda örtüşmekle birlikte Uşun (2006), Keegan (1996) den farklı olarak uzaktan eğitimin alıcıya bireysellik, esneklik ve bağımsızlık imkânı tanıdığını ifade ederek uzaktan eğitimin faydaları üzerinde durduğu görülür. Bu faydaların yanında uzaktan eğitimin geniş insan topluluklarına kolay ulaşması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada rol oynaması, yaşam boyu öğrenme imkânı tanınması, demokratik eğitim ve küreselleşme gibi amaçlara hizmet etmesi, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin kolay ve standart bir şekilde yapılması, zengin öğrenme ortamları sunması gibi pek çok faydasının olduğu söylenebilir (Uşun, 2006, Gürer, 2018, Yalın, 2017).

Uzaktan eğitimin faydalarının yanında çeşitli sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar incelendiğinde duyuşsal ve psikomotor davranışları kazandırmada etkili olmadığı, öğrencilerin zaman yönetimde problem yaşaması, sosyal etkileşimi azaltması, öğrenme güçlüğü ve yetersizliği olan bireylere yeterince faydalı olmaması, internet, televizyon vb. iletişim araçlarının kullanımının zorunlu olması, öğrenci- öğretmen ve öğrenci- öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlı olması gibi durumlar sayılabilir (Uşun, 2006, Gürer, 2018, Yalın, 2017, Yurdakul, 2007).

2.1.6.1. Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları

Teknolojik gelişmelerin hızlanması ve eğitim almak isteyen bireylerin sayısının artmasıyla özellikle yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren dünyanın her yerinde uzaktan eğitim yaygınlaşmıştır (Uşun, 2006). Bu yaygınlaşma süreci çeşitli evrelerden geçerek gerçekleşmiştir. Moore ve Kearsley (2011) dünyada uzaktan eğitim uygulamalarını 5 döneme ayırmıştır.

- Mektupla öğretim
- Radyo ve televizyon yayınları ile öğretim
- Açık üniversiteler
- Telekonferans yoluyla öğretim
- İnternet teknolojileri ile öğretim

Dünyada uzaktan eğitim tarihi incelendiğinde ilk uygulamaların mektupla öğretim yoluyla gerçekleştiği görülmektedir (Keskinkılıç, Karataş, 2020). İlk mektupla eğitim uygulaması

Pitman tarafından 1840 yılında gerçekleştirilmiştir. Pitman gazete ilanıyla steno dersleri vereceğini duyurmuş ve bu derslere katılacakları seçmek için belirlediği metni daktilo ile yazılıp kendisine gönderilmesini istemiştir. Böylece ilk karşılıklı etkileşim yoluyla uzaktan eğitim faaliyeti başlamıştır. (Moore ve Kearsley, 2011). Avrupa’da 1856 yılından itibaren mektupla eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. 1910 yılına gelindiğinde Meropolitan College isimli mektupla eğitim veren okul kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde ise 1883 yılında Mektupla Öğretim Üniversitesi kurulmuştur (Uşun, 2006).

Mektupla öğretim dönemini radyo ve televizyon ile uzaktan eğitim dönemi takip etmiştir. İlk radyo yayını 1920 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) başlamıştır. Aynı yıl içinde üniversiteler kendi radyo yayınlarını başlatmışlardır. 1923 yılına gelindiğinde okullar için eğitsel radyo yayınları başlamış ve hızla yaygınlaşmıştır. 1922 ve 1923 yıllarında İngiltere, Fransa, Sovyetler Birliği ve Almanya’da eğitim içerikli radyo yayınları başlamıştır (Çoban, 2013). Eğitim amaçlı radyo başlangıçta kitle eğitimi için büyük umutlar oluştursa da zamanla etkisini yitirmiştir. Bunda öğretim elemanlarının yeterli ilgiyi göstermemesi ve tecrübe eksikliğinin yanında yöneticilerin sorumluluktan kaçınmaları etkili olmuştur (Flouty, 2016’dan aktaran, Karataş ve Keskinlik, 2020, s. 36).

Eğitimde televizyondan yararlanma radyo sonrasında başlamıştır. Dünyada ilk defa televizyonla uzaktan eğitim uygulaması, 1932- 1937 yılları arasında ABD’de Lova üniversitesinde eğitim televizyonu yayınları ile başlamıştır (Uşun, 2006, s. 214). 1953 yılına gelindiğinde Houston Üniversitesi televizyon yayınları üzerinden kredili dersler sunmaya başlamış 1960’ lı yıllardan sonra gelişen uydu teknolojisi öğretimsel televizyonun uzaktan eğitim ortamlarında daha fazla kullanılmasına uzaktan eğitimin geniş kitlelere ulaşmasına katkıda bulunmuştur (Gürer, 2018, s.10).

1960’lı yıllara kadar uzaktan eğitim uygulamalarında özel eğitim kurumlarının ağırlıklı bir rolü vardı. 1960’ lı yıllardan itibaren üniversite merkezli uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır. 1962 yılında uzaktan eğitim veren bir üniversite olarak Güney Afrika Üniversitesi birçok ülkede uzaktan eğitimde köklü bir değişikliğe gidilmesinde ilham kaynağı olmuştur (Gürer, 2018). Ardından 1969 yılında İngiltere’de Açık Üniversite kurulmuştur. Bu üniversite bilgi paylaşımının çoğunu radyo ve televizyonu kullanarak yapmıştır. Bu yönüyle kendisinden sonra kurulan açık üniversitelere öncülük etmiştir. Nitekim 1970’ de Kanada Açık Üniversitesi, 1974’ te Almanya Fern Üniversitesi kurularak İngiliz Açık Üniversitesinin kullandığı yöntemleri kullanmıştır (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Açık üniversiteler daha önce uzaktan eğitimde kullanılan mektup, radyo

ve televizyon uygulamalarını devam ettirmişlerdir. Bu yönüyle geçmişin devamı niteliğinde olsalar da eğitimde yeni model ortaya koymaları bakımından dikkat çekmişlerdir (Tufan, 2018).

Teknolojik gelişmeler uzaktan eğitimde telekonferans sisteminin kullanılmasının önünü açmıştır. 1970 yılında Wisconsin Üniversitesi tarafından ilk defa sesli telekonferans sistemi kullanılmıştır. İlk video konferans sistemi ise yine ABD’ de Ulusal Teknoloji Üniversitesi tarafından yüksek lisans derslerinde kullanılmıştır (İşman, 2022). Telekonferans sisteminin kullanılması uzaktan eğitimde önemli bir aşama olan eş zamanlı iletişimi başlatmıştır. Telefon, uydu, kablo ve kurulan bilgisayar ağları sayesinde gruplar arası karşılıklı iletişim sağlanmıştır (Tufan, 2018).

Günümüzde uzaktan eğitimde en çok internet ve bilgisayar teknolojileri kullanılmaktadır (Tufan, 2018). Amerika Savunma Bakanlığı tarafından 1969 yılında internet ağı kullanılmaya başlanmıştır. Bu ağ sayesinde elektronik posta gönderme, veri aktarma, kütüphanelere erişim mümkün olmuştur. Bu imkânların eğitimde de kullanılması amacıyla 1986 yılında Pennsylvania Üniversitesi farklı yerlerde bulunan kişilerin uzaktan eğitim almasına olanak sağlayan bilgisayar destekli uzaktan eğitim önermiştir. 1989 yılında Estonya, Meksika, Finlandiya gibi ülkeler bilgisayar ve internet kullanarak sesli uzaktan eğitim modelini uygulamıştır (Moore, 2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaların başlamasıyla öğrenci ve öğretmen yanında öğrencilerin de birbirleriyle görüntülü ve sesli iletişim kurması da mümkün olmuştur. Böylece uzaktan eğitim uygulamaları çok daha ileri bir noktaya taşınmıştır (Tufan, 2018). Bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması internet teknolojileri ile yapılan uzaktan eğitimin hızla gelişmesini sağlamıştır. Uzaktan eğitim günümüzde de e- öğrenme, web tabanlı öğrenme, internetten öğrenme, uzaktan öğrenme gibi isimlerle yaygınlaşarak devam etmektedir (Ally, 2011’den aktaran, Akdemir, 2011, s. 70).

2.1.6.2. Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada geleneksel eğitimin çeşitli yönlerden yetersiz kaldığı bilinmektedir. Birçok ülke bu yetersizlikleri telafi etmek için uzaktan eğitimden yararlanmıştır. Eğitim alanındaki çağdaş gelişmelerin gerisinde kalmayan Türkiye de uzaktan eğitim konusunda 1920’li yıllardan başlayarak aşamalı bir mesafe kat etmiştir

(Uşun, 2006). Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ve uzaktan eğitimi etkileyen önemli olaylar dikkate alındığında Türkiye’ de uzaktan eğitimin gelişimi dört dönem halinde incelenebilir (Bozkurt, 2017).

- I. Dönem -Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955).
- II. Dönem -Yazışarak: Mektupla (1956-1975).
- III. Dönem - Görsel-işitsel araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995).
- IV. Dönem - Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996-...)

Türkiye’ de uzaktan eğitimin bir kavram olarak tartışılmaya başlanması Cumhuriyet’in ilanından sonraya tekabül eder. 1924 yılında John Dewey Türk eğitim sistemi hakkında yaptığı bir dizi çalışma sonrasında öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi tavsiye etmiştir. Böylece uzaktan eğitim kavramı Türkiye’de tartışılmaya başlanmıştır. 1927 yılında okuma yazma öğretmek için muhabere yoluyla tedrisat önerilmiştir (İşman, 2022). 1933-1934 yıllarında bir komisyon tarafından yapılan çalışmada eğitime ulaşımın zor olduğu yerlerde mektupla öğretim kurslarının açılması gerektiği ifade edilmiştir (Uşun, 2006). Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü 1950 yılında uzaktan eğitimden yararlanarak bankacılık kursu açmayı planlamıştır. Ancak bu öneri ve planlar uygulamaya geçmemiş kavram boyutunda kalmıştır (İşman, 2022).

Ankara Üniversitesi tarafından 1950 yılında fikir olarak sunulan uzaktan eğitimden yararlanma düşüncesi 1954 yılında banka çalışanlarına mektupla öğretim vermek suretiyle hayata geçirilmiştir. Böylece Türkiye’de uzaktan eğitimin ilk uygulaması yapılmıştır (Gürer, 2018). Mektupla uzaktan eğitim 1958 yılında sistematik bir şekilde verilmeye başlanmıştır. Bu tarihte MEB Mektupla Öğretim Merkezini kurmuş ve dışarıdan okulu bitirmek isteyenlere hazırlık kursları vermeye başlamıştır (Bozkurt, 2017). 1966’ da MEB’ e bağlı Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu merkezle birlikte mesleki ve teknik eğitim, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri, Kız Teknik Yüksek Okulu, Erkek Teknik Öğretmen Okulu ve Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen okulu uzaktan eğitim ile öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (Gürer, 2018, s.12). 1975 yılına gelindiğinde Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. YAYKUR’un kurulmasından sonra Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kapatılmıştır. Kapatılan bu kurumun faaliyet alanı YAYKUR’a devredilmiştir (Özdil, 1982). Mektupla öğretim, açık yükseköğretim, dışarıdan bitirme, örgün yükseköğretim programlarını bünyesinde toplayan YAYKUR yeteri kadar verimli olmadığı düşüncesiyle 1979’ da kapatılmıştır. YAYKUR’un

kapanmasının ardından 1982 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur. Böylece mektupla eğitim ile başlayan uzaktan eğitim uygulamaları çeşitli evrelerden geçerek Açık Öğretim Fakültesi ve Açık Lise olarak son şeklini almıştır. Günümüzde de bu uygulamalar devam etmektedir (İşman, 2022).

Türkiye’de ilk radyo yayını 1927 yılında başlamıştır. Radyo yayınlarında uzun bir süre eğitsel nitelikte programlara yer verilmemiştir. 1941 yılına gelindiğinde Ziraat Takvimi adıyla kırsal bölgelere seslenen, köylünün çeşitli sorunlarına cevap veren programlar hazırlanmıştır. Aynı tarihlerde kadınlar ve çocuklar için de eğitsel içeriği olan çeşitli programlar yayınlanmıştır. Ancak bu programlar günümüzdeki anlamda uzaktan eğitimi karşılayacak nitelikten oldukça uzaktır (Aziz, 1977).

Radyodan sonra uzaktan eğitimin etkili ve yaygın kullanıldığı diğer bir alan televizyondur. Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) televizyonu 1968’ de yayın hayatına başlamıştır. Yayın hayatına başladığı günden itibaren trafik, çevre, insan, yabancı dil eğitimi gibi konularda eğitsel yayınlar yapmıştır. 1976 yılından itibaren YAYKUR televizyonla öğretim uygulamasına başlamış böylece yükseköğretimini YAYKUR sistemi üzerinden devam ettiren öğrenciler televizyonla öğretim imkânından yararlanmıştır (Aziz, 1977). 1980’li yıllardan başlayarak MEB’ e bağlı Okul Radyosu ve TV Okulu kurulmuştur. Böylece radyo ve televizyon yayınları ile örgün eğitim desteklenmiş, yaygın eğitim imkânları geliştirilmiştir (Bozkurt, 2017).

Türkiye’de ilk bilgisayar kullanımı 1960’ ta Karayolları Genel Müdürlüğü bünyesinde başlamıştır. 1984’ te MEB’ de bilgisayar kullanılmaya başlanmıştır. 1985 ülke genelinde liselere bilgisayarlar dağıtılmaya başlanmıştır. Bu aşamalardan sonra eğitimde bilgisayarın nasıl kullanılması gerektiği üzerinde fikirler ortaya çıkmaya başlamıştır (Engin, Tösten ve Kaya, 2010). 1996’da toplanan XV. Milli Eğitim Şurası’nda bilgi toplumunda eğitimin sürekliliğinden bahsedilmiş kitle iletişim araçları, açık öğretim gibi yöntemleri kullanarak uzaktan eğitim yoluyla yetişkin eğitiminin öneminden bahsedilmiştir. Ayrıca yaygın eğitimin kalitesinin artırılması ve üniversitelerin de yaygın eğitime katılması fikri benimsenmiştir (İşman, 2022). 1997 yılında üniversiteler arasında akademik bir ağ oluşturulmuş İstanbul, Ankara ve İzmir arasında internet bağlantısı kurularak akademik ağ faaliyete geçmiştir (Karataş, 2008). 1998 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesinde (ODTÜ) internet tabanlı eğitim uygulamaları başlamıştır. İnternete dayalı bilgi teknolojileri sertifika programları düzenlenmiş bu alanda kendini geliştirmek isteyenlere eğitim verilmiştir (Gürer, 2018). Yine aynı yıl Anadolu Üniversitesi ile Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesi

arasında görüntülü uzaktan ders yapılmıştır. 1999 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında Türkiye’de ilk defa uzaktan eğitim tezli yüksek lisans programı açılmıştır. 2001 yılında aynı üniversitede lisans ve ön lisans programları uzaktan eğitim ile verilmeye başlanılmıştır. E- öğrenme sürecinde 1997 yılından başlayarak önemli bir ilerleme kaydeden Sakarya Üniversitesi de 2002 yılında uzaktan eğitim ön lisans programı açmıştır. 2011 yılında İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi de uzaktan eğitim ile öğrenci kabulüne başlamıştır (Bozkurt, 2017). Bilgisayar ve internetin sunmuş olduğu imkânlar yükseköğretimde uzaktan eğitimin yaygınlaşmasını sağlamıştır. (Akdemir, 2011). Günümüzde de birçok üniversite ortak dersler, ön lisans, lisans, lisans tamamlama, yüksek lisans ve çeşitli sertifika ve eğitim programlarını uzaktan eğitim yöntemiyle devam ettirmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020).

Uzaktan eğitimin dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanıldığı dönemlerden bir tanesi de Coronavirüs (COVİD- 19) pandemi dönemidir. 17 Kasım 2019’da Çin’in Hubei Bölgesi’nin başkenti Wuhan’da ortaya çıkan virüs 2020 başlarından itibaren tüm dünyada hızla yayılmaya başlamış 11 Mart 2020’ de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından küresel pandemi ilan edilmiştir (Vikipedia, 2020a). Türkiye’ de ise ilk COVİD-19 vakası 10 Mart 2020’ de görülmüştür (Vikipedia, 2020b). İlk vakanın görülmesinin ardından ilköğretim ve ortaokul ve liseler 23 Mart 2020’den itibaren üniversiteler ise 16 Mart 2020’den uzaktan eğitim yapmaya başlamıştır (Hürriyet, 2020). Bu dönemde pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan öğretim temel öğrenme kaynağı haline gelmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde TRT üç kanalını ders anlatımlarına ayırmış ayrıca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla dersler devam etmiştir. Çoğu üniversite de dersleri ve ölçme değerlendirme faaliyetlerini uzaktan eğitim aracılığıyla devam ettirmiştir (Can, 2020). Başlangıçta kısa süreli olacağı ifade edilen uzaktan eğitim süreci pandemi koşulların olumsuz seyretmesiyle kimi zaman sadece uzaktan eğitim, kimi zaman da yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte devam ettiği seyreltilmiş eğitim şeklinde uzun bir süre devam ettikten sonra 6 Eylül 2021 tarihinde tekrar tam zamanlı yüz yüze eğitime geçilmiştir. (Hürriyet, 2022, Karakuş ve Karacaoğlu, 2021).

2.2. İlgili araştırmalar

2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019) tarafından yapılan Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim algısı isimli çalışmada tarama modeli kullanılmış ve Gündüz (2013) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Çalışma 96'sı (%31,5) erkek ve 206'sı kadın (%68,5) kadın olmak üzere 305 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni açısından erkek adaylar lehine, uzaktan eğitimi gerekli bulup bulmama değişkenine göre uzaktan eğitimin gerekli olduğunu düşünen adaylar lehine, bölüm değişkenine göre ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim dersi alıp almama ve öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından ise anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

Boz (2019) tarafından yapılan Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabullenme ve Kullanımı Bağlamında Uzaktan Eğitim Algılarının İncelenmesi isimli yüksek lisans tezi tarama modeliyle yapılmış olup son sınıfta öğrenim görmekte olan 935 öğretmen adayına Gök (2011) tarafından geliştirilmiş olan UEAÖ uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayların uzaktan eğitime yönelik algıları ölçek geneli ve alt başlıklar açısından orta düzeyli olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim görülen bölüme göre incelendiğinde ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet bakımından incelendiğinde erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu görölmüştür.

Gök ve akmak (2020) tarafından yapılan Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı isimli çalışma tarama modeli ile yapılmış olup 21 maddeden oluşan 5'li likert yapıda olan anket kullanılmıştır. Bu anket 81 öğretim üyesine çevrim içi ortamda uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretim üyelerinin algı puanların planlama faktöründe en yüksek, diğer faktörler ve anketin tamamında orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son mezuniyet derecesi ile uzaktan eğitimde verilen toplam ders sayısına göre temel bakışa ilişkin algıda, unvan ve uzaktan eğitimde ders verme süresine göre eğitim öğretim planlamada; en son mezuniyet derecesine göre toplam uzaktan eğitim algısında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çokyaman ve Menderes (2021) tarafından yapılan Öğrenci ve Öğretmenlerin COVID-19 Salgını Dönemindeki Uzaktan Eğitim Algısı: Bir Metafor Analizi isimli çalışmada içerik analizi kullanılmış olup veriler geliştiren ölçme aracı ile çevrim içi ortamda toplanmıştır. Çalışmaya 135 öğretmen ve 128 öğrenci olmak üzere 263 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algılarının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim, erişim ve esneklik kategorilerinde olumlu; etkileşim ve duyuşsal kategorilerinde olumsuz algıya sahip olduğu öğretmenlerin erişim dışındaki kategorilerde olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkoloğlu (2022) tarafından yapılan Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecini Deneyimleyen Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli yüksek lisans tezinde betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Uzaktan eğitime ilişkin veriler UEAÖ ile 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 283 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitime katılan öğretmen adaylarının yaşlarının uzaktan eğitime yönelik algı puanları üzerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 17-22 yaş arası öğretmen adaylarının algı puan ortalamasının 23 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına göre düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenim görülen bölümler, uzaktan eğitimde ders alan öğrenci sayısı, ders alan öğrencilerin bulunduğu ortamda internet olup olmamasının algı puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

2.2.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar

Niemi ve Kousa (2020) tarafından Finlandiya’da bir lisede çalışan 15 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin COVID-19 döneminde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili algıları incelenmiştir. Elde edilen verilerin işlenmesinde küme analizi ve nitel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenler uzaktan eğitime kolayca uyum sağlamış ancak öğrenciler ile etkileşim konusunda istenilen verimin ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir.

Rahayu ve Wirza (2020) Endonezya’da 102 ortaokul İngilizce öğretmeni ile yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimle yapılan dil öğrenimi konusunda öğretmenlerin algıları incelemiştir. Anket ve mülakat ile verilerin toplandığı çalışmada betimsel araştırma yöntemi

kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlı ve kolay olduğu konusunda algılarının yüksek düzeyde olduğu, uzaktan eğitimin verimli olduğu konusunda ise algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Seabre, Teixeira, Abelha ve Aires (2021) tarafından Portekizli öğretmenlerin COVID-19 pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimle ilgili bakış açılarını ortaya koymak için yapılan çalışmada 305 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin COVID-19 döneminde yapılan uzaktan eğitimi bir fırsat olarak gördükleri anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin, öğrenmeyi öğrenme ve dijital yeterlik geliştirme sonuçlarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Nashir ve Laili (2021) COVID- 19 pandemi döneminde 50 İngilizce öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim algısını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme araçları ile çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili algılarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere ilişkin görevlerini yerine getiremediği, motivasyonlarının düştüğü ve öğretmenlerin iş yükünün arttığı tespit edilmiştir.

Farah ve Frayha (2021) yaptıkları çalışmada Lübnan'da iki özel okul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını incelemişlerdir. Betimsel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmaya ilişkin veriler anket ile çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin %70' i uzaktan eğitimin etkili olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitime geçmeden önce öğretmenlerin aldıkları eğitimin uzaktan eğitim sırasında çalışmayı, yönetmeyi ve iletişimi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kamal ve Illiyan (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarını ve uzaktan eğitim sırasında karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Nicel örneklem araştırması yöntemiyle yapılan çalışmada Google Forms Anketleri kullanılarak 200 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında bazı teknik problemler yaşadığı, öğrencileri sınav yapma ve değerlendirme konusunda çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. İlgili araştırmalara dayalı değerlendirmeler

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarını ölçen birçok çalışmanın yapıldığı görölmektedir. Ancak TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitim algısını ölçen bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Yurt içindeki çalışmalarda genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı göröölür. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, öğrenim görölen sınıf gibi çeşitli değişkenler açasından incelenmiştir. Araştırmaların yapılma zamanları incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların genel olarak 2000’li yılların başında başladığı 2010 yılından sonra sıkladığı COVID-19 pandemisi ile birlikte 2020 yılının başından itibaren sayısının oldukça arttığı göröölür.

Yurt dışındaki çalışmalarda genellikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görölmektedir. Bu çalışmalarda uzaktan eğitimin verimliliği, etkililiği, uzaktan eğitimde yaşanan zorluklar, uzaktan eğitime uyum sağlama gibi problemlere cevap aranmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algılarını ölçen çalışmalar da yapılmıştır. Çalışmaların yapılma zamanı incelendiğinde yurt içinde olduğu gibi COVID-19 pandemisi ile birlikte 2020 yılının başından itibaren oldukça fazla çalışmanın yapıldığı göröölür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi şeklinde düzenlenmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışma karma araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Karma araştırma yöntemi araştırmacının nicel ve nitel veri setlerini toplayarak bütünleştirdiği yaklaşımdır. Bu yöntem, araştırma problemini daha iyi anlamak için nitel veya nicel yöntemden sadece birinin kullanılmasından daha avantajlıdır (Creswell, 2014, çev. 2021). Çalışmada karma yöntem desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Bu desende nitel ve nicel yöntemlerin biri diğerine göre daha ağırlıklı değildir. Her iki yöntem de eşit bir şekilde kullanılır. Çeşitleme deseninde veriler birlikte veya ayrı ayrı analiz edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.2. Nicel yöntem evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan TDE öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yöntemi ile 438 öğretmen seçilmiştir. Basit olasılıklı (rastgele) örnekleme evrenden araştırmaya katılımcıların örneklemeyle rastgele yöntemle seçildiği örneklem türüne denir (Ekiz, 2020, s.114). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 438 TDE öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ile ilgili daha detaylı bilgi sunmak amacıyla örnekleme yer alan öğretmenlerin bilgilerine ilişkin yapılan betimsel istatistikler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken / Alt Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	288	65,8
Erkek	150	34,2
<i>Yaş Grupları</i>		
20-25	17	3,9
26-30	28	6,4
31-35	76	17,4
36-40	85	19,4
41-45	114	26,0
46-50	58	13,2
51-55	43	9,8
56 ve üstü	17	3,9
<i>Eğitim Durumu</i>		
Lisans	299	68,3
Yüksek Lisans	135	30,8
Doktora	4	0,9
<i>Görev Süresi</i>		

1-5 yıl	55	12,6
6-10 yıl	82	18,7
11-15 yıl	67	15,3
16-20 yıl	51	11,6
21-25 yıl	106	24,2
26-30 yıl	39	8,9
31 yıl ve üstü	38	8,7
<i>Uzaktan Eğitimde Ders Verme</i>		
Evet	410	93,6
Hayır	28	6,4
<i>Öğrenci Olarak Uzaktan Eğitim Programında Ders Alma</i>		
Evet	207	47,3
Hayır	231	52,7

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde araştırmaya katılanların %65,8'ini kadın, %34,2'sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş grupları açısından incelendiğinde 20-25 yaş grubunda olan öğretmenler %3,9, 26-30 yaş grubunda olan öğretmenler %6,4, 31-35 yaş grubunda olan öğretmenler %14,4, 36-40 yaş grubunda olan öğretmenler %19,4 41-45 yaş grubunda olan öğretmenler %26, 46-50 yaş grubunda olan öğretmenler %13,2, 51-55 yaş grubunda olan öğretmenler %9,8, ve 56 yaş üstü olan öğretmenler %3,9 oranında olduğu görülür. Eğitim durumları açısından incelendiğinde öğretmenlerin %68,3' lisans, %30,8'inin yüksek lisans, %0,9'unun doktora mezunu olduğu görülür. Görev süreleri değişkeni açısından incelendiğinde %12,6'sının 1-5 yıl, %19,7'sinin 6-10 yıl, %15,8'inin 11-15 yıl, %11,6'sının 16-20 yıl %24,2'sinin 21-25 yıl, %8,9'unun 26-

30 yıl, %8,7'sinin 31 yıl üstü görev yaptığı görülür. Uzaktan eğitimde ders verme değişkenine göre incelendiğinde %93,6'sının uzaktan eğitimde ders verdiği, %6,4'ünün uzaktan eğitimde ders vermediği görülür. Öğrenci olarak uzaktan eğitim programında ders alma değişkenine göre incelendiğinde %47,3'ünün ders aldığı %52,7'sinin ders almadığı görülür.

3.3. Nitel yöntem çalışma grubu

Nitel yöntem çalışma grubu, nicel veri toplama sürecine katılan 438 öğretmen arasından yaş, kıdem, eğitim durumu, görev süresi değişkenleri dikkate alınarak amaçsal örnekleme yoluyla seçilen 41 öğretmenden oluşmaktadır. Bu örnekleme yöntemi çeşitli durumlarda ayrıntılı inceleme yapmak ve belirli niteliklere sahip olan özel durumları araştırmak için kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020) Bu bağlamda nitel araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan çalışmanın nicel veri toplama sürecine katılmış 41 TDE öğretmeni oluşturmaktadır.

3.4. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gök (2011) tarafından geliştirilen “UEAÖ” ve araştırmacı tarafından alan uzmanlarından faydalanılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ek 1 ve Ek 2' de araştırmada kullanılan veri toplama araçları verilmiştir.

Gök (2011) tarafından geliştirilen “UEAÖ” temel bakışa ilişkin algı, kaynaklara erişim, eğitim öğretim planlama olmak üzere 3 faktörden ve 21 maddeden oluşur. Bu maddeler temel bakışa ilişkin algı 10, kaynaklara erişim 6, eğitim öğretim planlama 5 madde şeklinde dağılmıştır. Ölçekteki her madde puanlanarak faktörlere ilişkin algı ortalamaları hesaplanmıştır. Faktörleri oluşturan madde sayısının 1 ve 5 katı alınarak ölçekten elde edilebilecek en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan 105'tir. 21-49 arası puan düşük algı düzeyini, 49,01-77 arası puan orta algı düzeyini 77,01- 105 arası puan yüksek algı düzeyini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Mevcut araştırmada ölçek faktörleri ve ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Buna göre Cronbach Alfa katsayısı temel bakışa ilişkin algı için 0,91, kaynaklara erişim için 0,78, eğitim öğretim planlama için 0,55 ve ölçeğin tamamı için ise 0,87 olarak hesap edilmiştir. Psikolojik özellikleri ölçen ölçme araçları için güvenirliğin 0,70 üzerinde hesap edilmesini ölçme aracından elde edilen puanların güvenirliği için yeterli düzeydedir (Büyüköztürk, 2021). Buna dayanarak çalışma kapsamında elde edilen puanların yeterli düzeyde olduğu belirtilebilir.

Çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmacı tarafından alan uzmanlarına danışılarak oluşturulan görüşme formu başlangıçta on soru şeklinde düzenlenmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilmeyen üç öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda alan uzmanları ile tekrar değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda iki soru görüşme formundan çıkarılmış, soruların bazılarında çeşitli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında TDE branşında görev yapmakta olan öğretmenlerden "Google Forms" uygulaması aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise nicel araştırmaya katılan öğretmenler arsından demografik değişkenler dikkate alınarak seçilen öğretmenlerden toplanmıştır. Nitel veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerin öncelikle yüz yüze olmasına dikkat edilmiştir. Yüz yüze görüşme yapmanın zor olduğu durumlarda "Zoom" ve "Google Meet" uygulamaları kullanılarak çevrim içi ortamda görüşmeler yapılmıştır.

Nitel ve Nicel verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Ayrıca her iki araştırmada gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama süreci başlatılmıştır.

3.5. Nicel verilerin analizi

Veri analiz süreci öncesinde 442 öğretmene ait veriler kayıp veri, dikkatsiz cevaplama açısından kontrol edilmiştir. Buna ek olarak verilerde uç değer bulunma durumu da test edilmiştir. Veri seti içerisinde 1 öğretmene ait verinin dikkatsiz olarak cevaplandığı, 3 öğretmene ait verinin ise uç değer olduğu görülmüş ve toplam 4 veri çıkartılmıştır. Bu

işlemlerden sonra kalan 438 öğretmene ait veri ile veri analizi süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki veri analizleri sosyal bilimler için kullanılan bir istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır.

Veri analizi aşamasında birinci alt problem kapsamında TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarını belirlemek amacıyla minimum-maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma, mod ve medyan ve değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminden yedinci alt problemine kadar olan problemlerde ise ortalama karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Bu testlerin parametrik hallerinin kullanılabilmesi için sağlanması gereken varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlardan biri normallik varsayımı olup ortalama karşılaştırılacak her bir kategoride normal dağılımın sağlanması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında da normallik varsayımı görsel ve istatistiki yöntemlerle incelenmiştir. Görsel yöntem kapsamında her bir alt grubun histogram dağılımı ile incelenirken istatistiksel yöntem kapsamında çarpıklık ve basıklık katsayıları, çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z değeri ve Shapiro Wilk normallik testi ile incelenebilmiştir. Normallik varsayımının karşılanabilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarını -2 ile +2 arasında değer alması (Howitt ve Cramer, 2011); çarpıklık ve basıklık ile onlara ait standart hata katsayılarına bağlı olarak hesaplanan z değerinin 50'den küçük gruplarda +1.96 ile -1.96 ve 50 ile 300 arasındaki gruplarda -3.29 ile +3.29 arasında olması (Kim, 2013) ve normallik testlerinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan sonuç ($p > 0,05$) vermesi (Büyüköztürk, 2021) beklenmektedir. Bu çalışmaya ait verilerin alt kategorilere ait çarpıklık, basıklık katsayıları, z değerleri ve normallik testi sonuçları Ek 5'te sunulmuştur.

Ek 5'teki normallik sonuçları incelendiğinde alt kategorilerin bazılarında normallik testlerinin istatistiki olarak anlamlı sonuç verdiği ($p < 0,05$) buna karşın çarpıklık ve basıklık değerleri ile z değerlerinin yukarıda belirtilen sınırlar içinde yer aldığı ve grafiksel inceleme sonucunda da normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bundan dolayı parametrik karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın ikinci, dördüncü, altıncı ve yedinci alt problemlerinde karşılaştırılacak grup sayısı iki olduğundan bağımsız gruplar t testi; üçüncü, beşinci ve sekizinci alt problemlerde karşılaştırılacak grup sayısı ikiden fazla olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2021). Araştırmanın dördüncü alt problemünde eğitim durumu lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç alt kategoriden oluşmasına karşın doktora kategorisinde yalnızca 4 öğretmene ait veri olduğundan yüksek lisans ve doktora kategorisi birleştirilerek lisansüstü

olarak ele alınmış ve iki alt kategori olarak değerlendirilmiş ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı sonuç çıkan durumlar için farklılaşmanın hangi kategoriler arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır.

3.6. Nitel verilerin analizi

Verilerin analizine başlamadan önce 45 öğretmene ait veriler dikkatsiz cevaplama açısından kontrol edilmiştir. 3 öğretmenin soruların bazılarını veya hepsine evet, hayır gibi çok kısa cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca 1 öğretmenin her soruya benzer nitelikte cevaplar verdiği görülmüştür. Bu cevaplar araştırmacıya derinlemesine inceleme yapma imkânı vermediğinden çalışmanın veri havuzundan çıkarılmıştır. Veriler analiz edilirken geriye kalan 41 öğretmenin cevapları esas alınmıştır.

Nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veri toplama araçlarında bulunan sorular esas alınarak analiz yapılır. Öncelikle soru ya da konular başlık haline getirilir, daha sonra doğrudan alıntılar yapılarak analiz yapılır. Bu analiz tekniği doğrudan bir konunun açıklanmasını amaçlar (Ekiz, 2020). Veriler analiz edilirken öncelikle öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Benzer ve farklı cevaplar kategorize edilmiştir. Aynı kategoride olan cevaplar tekrar incelenmiş ve bu cevaplara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Son olarak kategori ve kodların sınıflanmasının yer aldığı tablolar oluşturulmuş ve kategorilere ilişkin frekanslar gösterilmiştir. Tabloların altından öğretmen görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan örneklerle yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar tablolar kullanılarak sunulmuştur.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda betimsel istatistikler hesaplanmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	Min.	Maks.	$\bar{X}$	S.s.	Mod	Medyan
Temel Bakışa İlişkin Algı	10,00	50,00	24,60	7,98	26,00	25,00
Kaynaklara Erişim	6,00	30,00	16,55	4,69	18,00	16,00
Eğitim Öğretim Planlama	6,00	25,00	17,22	3,02	17,00	17,00
Uzaktan Eğitim Algı	30,00	93,00	58,37	12,06	58,00	58,00

Tablo 2’ye göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algı faktör ve ölçek toplam puana ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde temel bakışa ilişkin algı için 24,60 (S.s.=7,98), kaynaklara erişim için 16,55 (S.s.=4,69), eğitim öğretim planlama için 17,22

(S.s.=3,02) ve uzaktan eğitim algısı için 58,37 (S.s.=12,06) olduğu görülmektedir. Gök (2011) tarafından belirtilen kesme puanları dikkate alındığında tüm faktörler ve uzaktan eğitime ilişkin algı için öğretmenlerin düzeyinin orta düzeyde olduğu belirtilebilir.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. Cinsiyetlere göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular

“Araştırmanın bu alt problemde cinsiyetlere göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır.” Bu kapsamda ortaya çıkan t testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	S.d.	p
Temel Bakışa İlişkin Algı	Kadın	288	24,86	0,951	436	0,342
	Erkek	150	24,10			
Kaynaklara Erişim	Kadın	288	16,62	0,447	436	0,655
	Erkek	150	16,41			
Eğitim Öğretim Planlama	Kadın	288	17,28	0,651	436	0,516
	Erkek	150	17,09			
Uzaktan Eğitim Algı	Kadın	288	58,77	0,967	436	0,334
	Erkek	150	57,59			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3 incelendiğinde kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının tüm faktörlerde ve uzaktan eğitim algı puanları için erkek meslektaşlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda cinsiyete göre temel bakışa ilişkin algı ($t_{(436)} = 0,951$; $p > 0,05$), kaynaklara erişim ($t_{(436)} = 0,447$; $p > 0,05$), eğitim öğretim planlama ($t_{(436)} = 0,651$; $p > 0,05$) faktör ve uzaktan algı ($t_{(436)} = 0,967$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.2. Yaş gruplarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öncelikle alt kategorilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Temel Bakışa İlişkin Algı	20-25	17	25,29	10,24
	26-30	28	23,54	7,71
	31-35	76	25,17	7,68
	36-40	85	24,05	7,47
	41-45	114	23,96	8,15
	46-50	58	23,36	7,99
	51-55	43	25,98	7,41
	56 ve üstü	17	31,00	7,89
Kaynaklara Erişim	20-25	17	18,88	5,57

	26-30	28	15,29	5,61
	31-35	76	16,63	4,89
	36-40	85	16,72	4,21
	41-45	114	16,25	4,49
	46-50	58	16,48	4,85
	51-55	43	16,44	4,65
	56 ve üstü	17	17,47	4,45
Eğitim Öğretim Planlama	20-25	17	17,06	4,22
	26-30	28	16,57	3,24
	31-35	76	17,57	3,07
	36-40	85	17,04	3,04
	41-45	114	17,18	2,74
	46-50	58	17,31	3,22
	51-55	43	17,05	2,96
	56 ve üstü	17	18,18	2,32
Uzaktan Eğitim Algı	20-25	17	61,24	16,88
	26-30	28	55,39	13,23
	31-35	76	59,37	11,84
	36-40	85	57,80	10,68
	41-45	114	57,39	12,10
	46-50	58	57,16	12,12
	51-55	43	59,47	11,11
	56 ve üstü	17	66,65	11,59

Tablo 4'e göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde temel bakışa ilişkin algı ilgi için en yüksek ortalama 56 yaş ve üstü kategorisinde iken en düşük 46-50 yaş arasında olanlardadır.

Kaynaklara erişim faktörü için en yüksek ortalama 20-25 yaş kategorisinde iken en düşük 26-30 yaş kategorisindedir. Eğitim öğretim faktörü için en yüksek ortalama 56 ve üstü yaş kategorisinde iken en düşük 26-30 yaş kategorisindedir. Son olarak uzaktan eğitim algı puanı için en yüksek ortalama yine 56 yaş ve üzerinde görülürken en düşük ortalama yine 26-30 yaş kategorisinde olanlardadır.

Yaş grupları arasındaki istatistiksel farklılık olup olmadığını incelemek için ANOVA testi yapılmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Temel Bakışa İlişkin Algı	Gruplararası	1004,641	7	143,520	2,299	0,026*	56 ve üstü > 36-40, 41-45, 46-50
	Grupiçi	26846,236	430	62,433			
	Toplam	27850,877	437				
Kaynaklara Erişim	Gruplararası	165,255	7	23,608	1,072	0,380	-
	Grupiçi	9467,332	430	22,017			
	Toplam	9632,587	437				
Eğitim Öğretim Planlama	Gruplararası	41,749	7	5,964	0,650	0,714	-
	Grupiçi	3944,646	430	9,174			
	Toplam	3986,395	437				
Uzaktan Eğitim Algı	Gruplararası	1903,330	7	271,904	1,896	0,069	-
	Grupiçi	61650,223	430	143,373			
	Toplam	63553,553	437				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5 incelendiğinde yaş gruplarına göre kaynaklara erişim ($F_{(7,430)} = 1,072$; $p > 0,05$), eğitim öğretim planlama ($F_{(7,430)} = 0,652$; $p > 0,05$) faktör ve uzaktan eğitim algı ($F_{(7,430)} = 1,896$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, temel bakışa ilişkin algı ($F_{(7,430)} = 2,299$; $p < 0,05$) faktör puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılaşmanın 56 ve üstü yaş grubu ($\bar{X} = 31,00$) ile 36-40 ($\bar{X} = 24,05$), 41-45 ($\bar{X} = 23,96$) ve 46-50 ($\bar{X} = 23,36$) yaş arasında olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılaşma 36-40, 41-45, ve 46-50 yaş gruplarına karşı 56 ve üstü yaş grubu lehinedir.

4.2.3. Eğitim durumlarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	t	S.d.	p
Temel Bakışa İlişkin Algı Lisans	Lisans	299	24,56	-0,183	436	0,855
	Lisansüstü	139	24,71			
Kaynaklara Erişim	Lisans	299	16,59	0,322	314,687	0,748
	Lisansüstü	139	16,45			
Eğitim Öğretim Planlama	Lisans	299	17,24	0,209	436	0,835
	Lisansüstü	139	17,17			

Uzaktan Eğitim Algı	Lisans	299	58,38	0,053	324,002	0,958
	Lisansüstü	139	58,32			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 6 incelendiğinde yalnızca temel bakışa ilişkin algı faktörü dışındaki faktörler ve uzaktan eğitim algı puanları için lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerden çok az da olsa yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda eğitim durumuna göre temel bakışa ilişkin algı ($t_{(436)} = -0,183$; $p > 0,05$), kaynaklara erişim ($t_{(314,687)} = 0,322$; $p > 0,05$), eğitim öğretim planlama ($t_{(436)} = 0,209$; $p > 0,05$) faktör ve uzaktan algı ($t_{(324,002)} = 0,053$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.4. Görev süresine göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları görev süresine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öncelikle alt kategorilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Görev Süresi Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

	Görev Süresi Grup	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Temel Bakışa İlişkin Algı	1-5 yıl	55	25,11	9,35
	6-10 yıl	82	23,32	7,64
	11-15 yıl	67	24,10	6,97

	16-20 yıl	51	25,20	8,58
	21-25 yıl	106	24,01	7,97
	26-30 yıl	39	26,46	7,82
	31 yıl ve üstü	38	26,47	7,43
Kaynaklara Erişim	1-5 yıl	55	16,65	5,69
	6-10 yıl	82	15,94	4,34
	11-15 yıl	67	17,00	4,66
	16-20 yıl	51	16,86	5,15
	21-25 yıl	106	16,56	4,19
	26-30 yıl	39	15,72	4,93
	31 yıl ve üstü	38	17,29	4,47
Eğitim Öğretim Planlama	1-5 yıl	55	17,07	3,64
	6-10 yıl	82	17,00	2,98
	11-15 yıl	67	17,28	3,04
	16-20 yıl	51	17,45	2,69
	21-25 yıl	106	17,27	2,97
	26-30 yıl	39	17,21	3,26
	31 yıl ve üstü	38	17,32	2,56
Uzaktan Eğitim Algı	1-5 yıl	55	58,84	15,38
	6-10 yıl	82	56,26	11,00
	11-15 yıl	67	58,39	10,77
	16-20 yıl	51	59,51	12,90
	21-25 yıl	106	57,84	11,72
	26-30 yıl	39	59,38	12,04

31 yıl ve üstü	38	61,08	10,77
----------------	----	-------	-------

Tablo 7’ye göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde temel bakışa ilişkin algı ilgi için en yüksek ortalama görev süresi 31 yıl ve üstü kategorisinde iken en düşük 6-10 yıl arasında olanlardadır. Kaynaklara erişim faktörü için en yüksek ortalama görev süresi 31 yıl ve üstü kategorisinde iken en düşük 26-30 yıl kategorisindedir. Eğitim öğretim faktörü için en yüksek ortalama 16-20 yıl görev süresi kategorisinde iken en düşük 6-10 yıl kategorisindedir. Son olarak uzaktan eğitim algı puanı için en yüksek ortalama 31 yıl ve üzerinde görev süresinde görülürken en düşük ortalama 6-10 yıl kategorisinde olanlardadır.

Görev süresi grupları arasındaki istatistiksel farklılık olup olmadığını incelemek için ANOVA testi yapılmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Görev Süresi Gruplarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Temel Bakışa İlişkin Algı	Gruplararası	489,311	6	81,552	1,285	0,263	-
	Grupiçi	27361,566	431	63,484			
	Toplam	27850,877	437				
Kaynaklara Erişim	Gruplararası	97,542	6	16,257	0,735	0,622	-
	Grupiçi	9535,044	431	22,123			
	Toplam	9632,587	437				
	Gruplararası	8,811	6	1,468	0,159	0,987	-
	Grupiçi	3977,584	431	9,229			

Eğitim Öğretim Planlama	Toplam	3986,395	437				
Uzaktan Eğitim Algı	Gruplararası	793,480	6	132,247	0,908	0,489	-
	Grupiçi	62760,072	431	145,615			
	Toplam	63553,553	437				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 8 incelendiğinde görev süresine göre temel bakışa ilişkin algı ($F_{(6,431)} = 1,285$; $p > 0,05$), kaynaklara erişim ($F_{(6,431)} = 0,735$; $p > 0,05$), eğitim öğretim planlama ($F_{(6,431)} = 0,159$; $p > 0,05$) faktör ve uzaktan algı ($F_{(6,431)} = 0,908$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.5. Uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Eğitim Verme Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Verme	N	$\bar{X}$	t	S.d.	p
Temel Bakışa İlişkin	Evet	410	24,26	-2,678	29,029	0,012*
Algı	Hayır	28	29,64			

Kaynaklara Erişim	Evet	410	16,35	-2,624	29,198	0,014*
	Hayır	28	19,36			
Eğitim Öğretim Planlama	Evet	410	17,22	0,159	29,270	0,874
	Hayır	28	17,11			
Uzaktan Eğitim Algı	Evet	410	57,84	-2,527	28,694	0,017*
	Hayır	28	66,11			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 9 incelendiğinde eğitim öğretim planlama faktörü dışındaki faktörler ve uzaktan eğitim algı puanları için uzaktan eğitimde ders vermeyen öğretmenlerin aritmetik ortalamasının uzaktan eğitim veren meslektaşlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre eğitim öğretim planlama ($t_{(29,270)} = 0,159$; $p > 0,05$) faktör puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, temel bakışa ilişkin algı ($t_{(29,029)} = -2,678$; $p < 0,05$), kaynaklara erişim ($t_{(29,198)} = -2,624$; $p < 0,05$) faktör ve uzaktan algı ($t_{(28,694)} = -2,527$; $p < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. İstatistiksel olarak farklılaşma durumu aritmetik ortalamalara bakılarak incelendiğinde farklılaşmanın uzaktan eğitimde ders vermeyen öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

4.2.6. Öğrenciyken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları öğrenci iken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	t	S.d.	p
Temel Bakışa İlişkin Algı	Evet	207	26,51	4,846	436	0,000*
	Hayır	231	22,90			
Kaynaklara Erişim	Evet	207	17,62	4,594	409,639	0,000*
	Hayır	231	15,58			
Eğitim Planlama	Öğretim Evet	207	17,25	0,225	436	0,822
	Hayır	231	17,19			
Uzaktan Eğitim Algı	Evet	207	61,38	5,025	393,476	0,000*
	Hayır	231	55,67			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 10 incelendiğinde uzaktan eğitimde ders alan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının tüm faktörlerde ve uzaktan eğitim algı puanları için uzaktan eğitim almayan meslektaşlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre eğitim öğretim planlama ($t_{(436)} = 0,225$; $p > 0,05$) faktör puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, temel bakışa ilişkin algı ($t_{(436)} = 4,846$; $p < 0,05$), kaynaklara erişim ($t_{(409,636)} = 4,594$; $p < 0,05$) faktör ve uzaktan algı ($t_{(393,476)} = 5,025$; $p < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. İstatistiksel olarak farklılaşma durumu aritmetik ortalamalara bakılarak incelendiğinde farklılaşmanın uzaktan eğitim alan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

4.2.7. Uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öncelikle alt kategorilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Bilgi ve Yeterlik Seviyelerine Göre Betimsel İstatistikleri

	UE Bilgi ve Yeterlik	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Temel Bakışa İlişkin Algı	Düşük	21	17,90	5,72
	Orta	226	24,25	7,76
	Yüksek	191	25,76	8,09
Kaynaklara Erişim	Düşük	21	15,95	4,25
	Orta	226	16,30	4,75
	Yüksek	191	16,90	4,68
Eğitim Öğretim Planlama	Düşük	21	16,95	3,09
	Orta	226	17,05	3,08
	Yüksek	191	17,44	2,95
Uzaktan Eğitim Algı	Düşük	21	50,81	9,90
	Orta	226	57,60	11,86
	Yüksek	191	60,10	12,15

Tablo 11'e göre tüm faktör ve uzaktan algı puanları için uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyeleri yüksekten düşüğe doğru ilerledikçe ilgili puan ortalamaları azalmaktadır. Uzaktan eğitim algısı için en yüksek ortalama uzaktan eğitim bilgi ve yeterlik düzeyi yüksek olan kategoride iken en düşük ortalama kendi bilgi ve yeterliklerinin düşük olarak kategoride yer alan öğretmenlerdedir.

Uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyeleri arasındaki istatistiksel farklılık olup olmadığını incelemek için ANOVA testi yapılmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

TDE Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitimde Bilgi ve Yeterlik Seviyelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark		
Temel Bakışa İlişkin Algı	Gruplararası	1226.022	2	613.011	10.015	0.000*	Yüksek, Düşük	Orta	>
	Grupiçi	26624.855	435	61.207					
	Toplam	27850.877	437						
Kaynaklara Erişim	Gruplararası	44.985	2	22.492	1.021	0.361	-		
	Grupiçi	9587.602	435	22.040					
	Toplam	9632.587	437						
Eğitim Öğretim Planlama	Gruplararası	17.022	2	8.511	0.933	0.394	-		
	Grupiçi	3969.373	435	9.125					
	Toplam	3986.395	437						
Uzaktan Eğitim Algı	Gruplararası	1905.045	2	952.523	6.721	0.001*	Yüksek, Düşük	Orta	>
	Grupiçi	61648.507	435	141.721					
	Toplam	63553.553	437						

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 12 incelendiğinde uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre kaynaklara erişim ($F_{(2,435)} = 1,021; p > 0,05$) ve eğitim öğretim planlama ($F_{(2,435)} = 0,933; p > 0,05$) faktör puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, temel bakışa ilişkin algı ($F_{(2,435)} = 10,015; p < 0,05$) faktör ve uzaktan algı ($F_{(2,435)} = 6,721; p < 0,05$) puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonucunda temel bakışa ilişkin algı faktör puanındaki farklılaşmanın düşük seviye ($\bar{X} = 17,90$) ile orta ($\bar{X} = 24,02$) ve yüksek ($\bar{X} = 25,76$) arasında olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde temel bakışa ilişkin algı faktör puanlarındaki farklılaşma düşük seviyeye karşı orta ve yüksek seviye grubu lehinedir. Uzaktan eğitim algı puanındaki farklılaşmanın ise aynı şekilde düşük seviye ($\bar{X} = 50,81$) ile orta ($\bar{X} = 57,60$) ve yüksek ($\bar{X} = 60,10$) arasında olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde uzaktan eğitim algı puanlarındaki farklılaşma düşük seviyeye karşı orta ve yüksek seviye grubu lehinedir.

4.2.8. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik vb. ekipmanlardan yeterli derecede yararlanılıp yararlanılmadığı ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Bu problemde “Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik tablet vb. ekipmanlardan yeterli seviyede yararlanabildiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse neden yeterli olduğunu, hayırsa nasıl geliştirilmesi gerektiğini açıklayınız.” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımı Açısından Bilgisayar, Tablet, Akıllı Tahta, Grafik vb. Ekipmanlardan Yeterli Derecede Yararlanılıp Yararlanılmadığı ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	n
-------------	--------	---

Evet, yararlandım.	Daha önce öğrenilenlerin etkisi (Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö25, Ö27, Ö33)	9
	Mevcut dijital içeriklerden faydalanma (Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö20, Ö21, Ö22, Ö32, Ö39)	9
	Süreç içerisinde gerçekleşen bireysel öğrenmelerin etkisi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö29, Ö37)	5
	Daha önce alınan eğitimlerin etkisi (Ö10)	1
Hayır, yararlanmadım.	İhtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlerin verilmemesi (Ö2, Ö4, Ö9, Ö15, Ö31, Ö38, Ö40)	7
	Teknolojik imkânların yetersiz olması (Ö18, Ö19, Ö24, Ö28, Ö36, Ö41)	6
	İhtiyaç duyulan dijital içeriklerin sağlanmaması (Ö5)	1
	Üniversitede uzaktan eğitim ile ilgili derslerin olmaması (Ö9)	1

Bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar birden fazla kategoride değerlendirildiği için toplam sayı verilmemiştir.

Tablo 13’ te uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik vb. ekipmanlardan yeterli derecede yararlanılıp yararlanılmadığı ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular “evet” ve “hayır” temaları çerçevesinde incelenmiştir. Buna göre evet diyen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun (f=9) daha önce öğrenilenlerin etkisi ve mevcut dijital içeriklerden yararlanma şeklinde cevap verdiği görülür. 5 öğretmen süreç içerisinde gerçekleşen bireysel öğrenmelerin etkisi, 1 öğretmen ise daha önce alınan eğitimlerin etkisi şeklinde görüş belirtmiştir.

Hayır diyen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en çok (f=7) ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlerin verilmemesi ve (f=5) teknolojik imkânların yetersiz olması şeklinde cevap verdiği görülür. Bir öğretmen ihtiyaç duyulan dijital içeriklerin sağlanmaması ve yine bir

öğretmen ise üniversitede uzaktan eğitim ile ilgili derslerin olmaması şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Evet, konuları aktarabilecek kadar sisteme hâkim olduğumu düşünüyorum.” Ö12

“Evet yararlanabildim. Gelişen teknolojiyle birlikte z- kitap uygulamalarından faydalanarak derslerimi işledim. Çok sayıda kitaba ulaşma imkânım olduğu için ders içeriğini zenginleştirdim.” Ö3

“Düşünmüyorum. Çünkü bilgisayar ve programlarla ilgili yeterli bilgiye sahip değilim. Bilgisayar programları ve kullanımı ile ilgili seminerlerin, kursların, hizmet içi eğitimlerin daha yaygın bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.” Ö2

4.2.9. TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Bu problemde “TDE eğitiminin uzaktan eğitimle verilmesinin sizce olumlu ve olumsuz yanları nelerdir? Gerekçeleriyle açıklayınız.” Sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 14 ve 15’te yer almaktadır.

Tablo 14

TDE Dersinin Uzaktan Eğitimle Verilmesinin Olumlu Yanlarıyla İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	n
Olumlu yanları	Görsel ve işitsel materyallerden yararlanma imkânının daha geniş olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö33, Ö34, Ö40)	20
	Daha fazla soru çözme imkânı olması (Ö2, Ö9, Ö12, Ö16, Ö20, Ö24, Ö30, Ö36, Ö38)	9

Derslere sadece istekli öğrencilerin katılması (Ö1, Ö6, Ö15, Ö24, Ö31, Ö32)	6
Zaman ve mekân bakımından esnek olması (Ö4, Ö5, Ö13, Ö35)	4
Zamanın daha verimli kullanılması (Ö4, Ö23)	2
Dersin planlı işlenmesine yardımcı olma (Ö28, Ö41)	2
Derslerin ilgi çekici olmasını sağlama (Ö29, Ö39)	2
Derste istenmeyen davranışlarla karşılaşılması (Ö37)	1

Tablo 14’ te TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu yanları ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla (f=20) görsel ve işitsel materyallerden yararlanma imkânının daha geniş olması, şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Ayrıca 9 öğretmen daha fazla soru çözme imkânı olması, 6 öğretmen derslere sadece istekli öğrencilerin katılması, 4 öğretmen zaman ve mekân bakımından esnek olması, 2 öğretmen zamanın daha verimli kullanılması, 2 öğretmen dersin planlı işlenmesine yardımcı olma, 2 öğretmen derslerin ilgi çekici olmasını sağlama, 1 öğretmen ise derste istenmeyen davranışlarla karşılaşılması şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Kâğıt kullanımı yerine metin ve soru yansıtarak çok kısa zamanda çok fazla soru çözdüm. Ayrıca sanal müzelere geziler düzenleyerek öğrencilerin birçok farklı yer görmesini sağladım.” (Ö2)

“Ben olduğumu düşünüyorum. Soyut konuların somut hale getirilmesinde dijital içeriklerden faydalanabildim. Öğrenmeye daha fazla duyu organını dahil edebildim.” (Ö3)

“Edebiyat öğretmeniyim ve uzaktan eğitimle çözemediğim kadar soru çözdüm. Öğrencilere tek tek soru çözdürebildim. Materyal çok olduğu için teknolojinin bütün nimetlerinden yararlandım.” (Ö12)

Tablo 15

TDE Dersinin Uzaktan Eğitimle Verilmesinin Olumsuz Yanları ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	n
Olumsuz yanları	Öğrencilerle iletişimde zorlukların yaşanması (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö27, Ö29, Ö32, Ö33, Ö35, Ö38)	20
	Öğrencilerin derse katılma konusunda isteksiz davranması (Ö2, Ö5, Ö16, Ö8, Ö14, Ö18, Ö19, Ö37)	8
	Derse katılan öğrenci sayısının az olması (Ö5, Ö7, Ö8, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30)	7
	Yazma etkinliklerinin yapılmasında güçlük çekilmesi (Ö3, Ö9, Ö10, Ö16)	4
	Okuma etkinliklerinin yapılmasında güçlük çekilmesi (Ö10, Ö16, Ö34)	3
	Öğrencilerde dikkat dağınıklığı görülmesi (Ö29, Ö30, Ö41)	3
	İnternet bağlantısında zorluklar yaşanması (Ö4, Ö5)	2
	Ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yapılmasında sorunların yaşanması (Ö8, Ö41)	2
	Dijital kaynakların yetersiz olması (Ö12, Ö39)	2
	Öğrencilerin bilgileri içselleştirememesi (Ö24, Ö40)	2
	Uygulama etkinliklerinin yapılamaması (Ö31)	1

Bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar birden fazla kategoride değerlendirildiği için toplam sayı verilmemiştir.

Tablo 15’ te TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumsuz yanları ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla (f=20) öğrencilerle iletişimde zorlukların yaşanması şeklinde cevap verdikleri görülür. Diğer görüşler incelendiğinde 8 öğretmenin öğrencilerin derse katılma konusunda isteksiz davranması, 7 öğretmenin derse katılan öğrenci sayısının az olması, 4 yazma etkinliklerinin yapılmasında güçlük çekilmesi, 3 öğretmenin okuma etkinliklerinin yapılmasında güçlük çekilmesi, 3 öğretmenin öğrencilerde dikkat dağınıklığı görülmesi, 2 öğretmenin internet bağlantısında zorluklar yaşanması, 2 öğretmenin ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yapılmasında sorunların yaşanması, 2 öğretmenin dijital kaynakların yetersiz olması, 2 öğretmenin öğrencilerin bilgileri içselleştirememesi, ve 1 öğretmenin uygulama etkinliklerinin yapılamaması şeklinde cevap verdiği görülür. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Sözel ders olduğu için anlat-geç olayı değildir. Öğrencilerin derse aktif katılımı çok önemlidir. Ancak öğrenci uzaktan soru sormaktan, cevap vermekten, yorum yapmaktan geri durmuştur. Bu durum dersin daha sıkıcı geçmesine neden olmuştur. Yüz yüze olduğunda öğrencilere tek tek söz verip düşüncelerini belirtmeleri isteniyor. Ancak uzaktan eğitimde öğrenci mikrofonu açmaya bile tenezzül etmiyor.” (Ö2)

“Öğrencilerle doğrudan iletişim kuramamak olumsuz etkiliyor.” (Ö38)

“Yüz yüze eğitimde daha sağlıklı bir iletişim olacağını düşünüyorum.” (Ö20)

4.2.10. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nın kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama konusunda yaşanan sıkıntılar ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Bu problemde TDEÖP’nin kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama konusunda sıkıntı yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne gibi sıkıntılar yaşadınız?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

TDEÖP’nin Kazanımlarını Uzaktan Eğitime Uyarlama Konusunda Yaşanan Sıkıntılar ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	n
	Kazanımları uyarlamada sıkıntı yaşamadım. (Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö25, Ö31, Ö33, Ö34, Ö40)	10
Yaşanan sıkıntılar	Yazma ile ilgili kazanımları uyarlamakta sıkıntı yaşadım. (Ö3, Ö4, Ö10, Ö15, Ö16, Ö20, Ö22, Ö26, Ö28, Ö38, Ö39)	11
	Sözlü iletişim kazanımlarını uyarlamakta sıkıntı yaşadım (Ö9, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26, Ö32)	9
	Dil bilgisi kazanımlarını uyarlamakta sıkıntı yaşadım. (Ö8, Ö16, Ö17, Ö24, Ö30)	5
	Okuma kazanımlarını uyarlamakta sıkıntı yaşadım. (Ö2, Ö21, Ö29, Ö37)	4
	Kazanımları ölçme konusunda sıkıntı yaşadım. (Ö1, Ö18, Ö41)	3

Bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar birden fazla kategoride değerlendirildiği için toplam sayı verilmemiştir.

Tablo 16’da TDEÖP’nin uzaktan eğitime uyarlama konusunda yaşanan sıkıntılar incelenmiştir. 10 öğretmen programı uzaktan eğitime uyarlama konusunda sıkıntı yaşamadığını ifade etmiştir. Programı uyarlama konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenlerin, en çok (f=11) yazma ile ilgili kazanımları ve sözlü iletişim kazanımlarını (f=9) uyarlamakta sıkıntı yaşadım cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca 5 öğretmenin dil bilgisi kazanımlarını, 4 öğretmenin okuma kazanımlarını uyarlamakta sıkıntı yaşadım şeklinde görüş bildirdiği görülür. 3 öğretmen ise kazanımları ölçme konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Hayır yaşamadım.” (Ö5)

“Yazma kazanımları konusunda zorlandım. Uzaktan eğitim sürecinde yazma kazanımları ile ilgili uygulamalar yapmak zor oldu.” (Ö3)

“Sözlü iletişimde sıkıntılar yaşandı.” (Ö32)

4.2.11. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nın içeriğinin uzaktan eğitime uyarlanması ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Bu problemde “Sizce TDEÖP içerik açısından uzaktan eğitime uygun mudur? Uygun değilse ne gibi değişiklikler yapılabilir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

TDEÖP’nin İçeriğinin Uzaktan Eğitime Uyarlanması ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	n
Uygundur.	TDEÖP’nin içeriği uzaktan eğitim için uygundur. (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö17, Ö18, Ö21, Ö25, Ö28, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41)	18
Kısmen uygundur.	Sadece dil bilgisi içeriği uzaktan eğitimle yapılmalı. (Ö8, Ö13)	2
	Yazma kazanımları ile ilgili uzaktan eğitimde uygulanabilecek içerikler oluşturulmalı. (Ö4)	1
	İçerik öğrencilerle iletişimi güçlendirecek şekilde yapılandırılmalı. (Ö9)	1
Uygun değildir.	İçerik sadeleştirilmeli (Ö10, Ö14, Ö16, Ö19, Ö27, Ö30, Ö35)	7
	Okul başarıları dikkate alınarak farklı farklı içerikler oluşturulmalı (Ö1, Ö2, Ö11, Ö16)	4

İçerik edebi dönemleri esas alarak yapılandırılmalı (Ö10, Ö15, Ö23)	3
Uzaktan eğitim için öğretim teknikleri geliştirilmeli (Ö19,Ö24, Ö29,)	3
Kitaplarda yer alan metinler yeniden düzenlenmeli (Ö10, Ö12, Ö20,)	3
Sadece edebiyat konuları uzaktan eğitimle yapılmalı (Ö22)	1
Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birlikte yapılmalı (Ö26)	1

Bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar birden fazla kategoride değerlendirildiği için toplam sayı verilmemiştir.

Tablo 17’de TDEÖP’nin içeriğinin uzaktan eğitime uyarlanması ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular “uygundur”, “kısmen uygundur” ve uygun değildir temaları çerçevesinde incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla (f=18) uygundur cevabını verdikleri görülür.

Kısmen uygundur cevabını veren öğretmenlerin görüşleri 3 kategoride incelenmiştir. Buna göre 2 öğretmenin sadece dil bilgisi içeriği uzaktan eğitimle yapılmalı, 1 öğretmenin yazma kazanımları ile ilgili uzaktan eğitimde uygulanabilecek içerikler oluşturulmalı ve yine 1 öğretmenin içerik öğrencilerle iletişimi güçlendirecek şekilde yapılandırılmalı şeklinde cevap verdiği görülür.

Uygun değildir cevabını veren öğretmenlerin görüşleri 7 kategoride incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin en çok içerik sadeleştirilmeli (f=7) cevabını verdiği görülür. 4 öğretmenin okul başarıları dikkate alınarak farklı farklı içerikler oluşturulmalı, 3 öğretmenin İçerik edebi dönemleri esas alarak yapılandırılmalı, 3 öğretmenin uzaktan eğitim için öğretim teknikleri geliştirilmeli, 3 öğretmenin kitaplarda yer alan metinler yeniden düzenlenmeli ve 1 öğretmenin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birlikte yapılmalı cevabını verdikleri görülür. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Dil bilgisi konuların verilebilir. Edebi metinlerin duygu ve hayal dünyasını uzaktan eğitimle vermek zordur.” (Ö13)

“Uzaktan eğitimle kazanımlar aktarılabilir ama bunu tam anlamıyla yapmak uygulamak mümkün değildir. Sözel konular olduğu için anlatmak ve uygulama yapmak daha kolaydır. Ancak sözlü iletişim becerileri kazandırma konusunda yetersizdir.” (Ö9)

“Mesleki ve teknik liseler için ayrı bir içerik oluşturulsa daha güzel olur. İçerik yoğun ve ağır bence.” (Ö16)

4.2.12. TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğinin artırmak için programda olması gereken özelliklerle ilgili görüşle ilişkin bulgular

Bu problemde “Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini arttırmak için sizce TDEÖP’de olması gereken özellikler nelerdir? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

TDE Dersinin Uzaktan Eğitimle Uygulanabilirliğinin Artırmak İçin Programda Olması Gereken Özelliklerle İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	n
Programda olması gerekenler	Program sadeleştirilmeli (Ö5, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö30)	10
	Ders içeriği dijital ortama aktarılmalı (Ö7, Ö11, Ö22, Ö29, Ö31, Ö40)	6
	Kazanım sayısı azaltılmalı (Ö6, Ö10, Ö19, Ö23, Ö36)	5
	Dersin işlenişinde kronolojik sıra takip edilmeli (Ö9, Ö13, Ö27, Ö32, Ö37)	5
	Uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmeli (Ö6, Ö20, Ö24, Ö25)	4

Metinler kısaltılmalı (Ö5, Ö12, Ö18)	3
Ders içerikleri uzaktan eğitime göre düzenlenmeli (Ö1, Ö36)	2
Öğretmen nitelikleri artırılmalı (Ö3, Ö41)	2
Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli (Ö4, Ö28)	2
Seçilen metinler öğrencinin seviyesine uygun olmalı (Ö6, Ö8)	2
Öğrencilerin hazırbulunuluşluğu artırılmalı (Ö2)	1
Öğretmenler için uzaktan eğitim konulu kılavuz kitap hazırlanmalı	1

Bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar birden fazla kategoride değerlendirildiği için toplam sayı verilmemiştir.

Tablo 18’de TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğinin artırmak için programda olması gereken özelliklerle ilgili görüşlere ilişkin bulgular incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin en çok (f=10) program sadeleştirilmeli şeklinde cevap verdiği görülür. Ayrıca 6 öğretmenin ders içeriği dijital ortama aktarılmalı, 5 öğretmenin kazanım sayısı azaltılmalı, 5 öğretmenin dersin işlenişinde kronolojik sıra takip edilmeli, 4 öğretmenin uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmeli, 3 öğretmenin metinler kısaltılmalı şeklinde cevap verdiği görülür. İkişer öğretmenin ders içerikleri uzaktan eğitime göre düzenlenmeli, öğretmen nitelikleri artırılmalı, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, seçilen metinler öğrencinin seviyesine uygun olmalı cevabını verdiği görülür. Birer öğretmenin ise uzaktan eğitim konulu kılavuz kitap hazırlanmalı ve öğrencilerin hazırbulunuluşluğu artırılmalı görüşünün ifade ettiği görülür. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Programın biraz daha sadeleştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle bazı konuları daha somut hale getirebiliriz.” Ö16

“Kitaptaki metinlerin video ya da sunum haline dönüştürülmesi ilgi çekici olacaktır. Sunumun iyi olması öğrencinin okuma isteğini canlandıracaktır. Çünkü öğrenciye görsel ve işitsel olarak hitap edilebilecektir.” Ö7

“Metinleri okuyup cevaplandırmak için süre yeterli değil metinler kısa olabilir.” Ö18

4.2.13. Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için TDE öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin bulgular

Bu problemde “Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için sizce TDE öğretmenlerinde olması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 19’ da yer almaktadır

Tablo 19

Dersin Uzaktan Eğitimle Uygulanabilirliğini Artırmak İçin TDE Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler

Kategoriler	Kodlar	n
TDE Öğretmenlerinde olması gereken nitelikler	Teknolojiyi iyi kullanma becerisi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö29, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö24, Ö38, Ö39)	29
	Yeniliklere açık olmalı (Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö26)	6
	Sabırlı olma (Ö17, Ö22, Ö24, Ö26, Ö32, Ö41)	6
	Alanına hâkim olma (Ö6, Ö9, Ö27, Ö33, Ö35)	5
	Öğrencilerle yakından ilgilenme (Ö5, Ö6, Ö41)	3
	Öğrencileri motive edebilme (Ö5, Ö8, Ö40)	3

Ders materyalleri hazırlayabilme (Ö10, Ö11, Ö15)	3
Diksiyonu iyi olma (Ö19, Ö30)	2
Öğrencinin ilgisini çekebilme (Ö23)	1
İşini severek yapma (Ö28)	1

Bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar birden fazla kategoride değerlendirildiği için toplam sayı verilmemiştir.

Tablo 19’ da dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için TDE öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere ait görüşler incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin en çok (n=29) teknolojiyi iyi kullanma becerisi olarak cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca 6 öğretmenin yeniliklere açık olma, 6 öğretmenin sabırlı olma, 5 öğretmenin alanına hâkim olma, 3 öğretmenin öğrencilerle yakından ilgilenme, 3 öğretmenin öğrencileri motive edebilme, 3 öğretmenin ders materyalleri hazırlayabilme, öğretmenin diksiyonu iyi olma, 1 öğretmenin öğrencinin ilgisini çekebilme, 1 öğretmenin de işini severek yapma şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Teknolojiyi yakından takip etmeli, akıllı tahta uygulamalarını derslerde kullanabilmeli ve en önemlisi yenilikçi olmalıdır.” (Ö14)

“Teknolojiyi iyi kullanmasını bilmeliler.” (Ö39)

“İyi bir mesleki bilgi ve teknoloji bilgisi.” (Ö35)

4.2.14. COVID- 19 pandemi süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde kalitenin artması için uzaktan eğitimin sisteme dâhil edilip edilmemesi ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Bu problemde “COVID-19 pandemi süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde TDE öğretiminde kalitenin artması için uzaktan eğitiminde sisteme dâhil edilmesi gerekli

midir? Nedenleriyle açıklayınız.” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

COVID- 19 Süreci Bittikten Sonra Yüz Yüze Eğitime Geçildiğinde Kalitenin Artması İçin Uzaktan Eğitimin Sisteme Dâhil Edilip Edilmemesi ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Kodlar	n
Evet, dahil edilmelidir.	Yüz yüze eğitime destek olmak için (Ö6, Ö9, Ö11, Ö25, Ö26, Ö29, Ö35, Ö38)	8
	Öğrencilerin öğrenme eksiklerini tamamlamak için (Ö3, Ö8, Ö22, Ö31, Ö34, Ö37)	6
	Zorunlu durumlar nedeniyle okula gelemeyen öğrenciler için (Ö8, Ö14, Ö18, Ö40)	4
	Dil bilgisi konularını öğretmek için (Ö7, Ö10, Ö20)	3
	Soru çözümü yapmak için (Ö2, Ö13, Ö21)	3
	Görsel materyaller gerektiren ders konuları öğretmek için (Ö2, Ö27)	2
	Okuldaki ders yükünü azaltmak için (Ö20, Ö33)	2
	Uzaktan eğitim sürecindeki eksiklikleri gidermek için (Ö1)	1
	Öğrencilerin ödevlerini yapması için (Ö3)	1
Hayır, dahil edilmemelidir.	Uzaktan eğitim verimli olmadığı için (Ö16, Ö24, Ö28, Ö32, Ö36)	5
	Öğrencilerin tamamının internete erişim imkânı olmadığı için (Ö4, Ö5, Ö19, Ö39)	4

Öğrenciler uzaktan eğitimde derslere karşı ilgisiz olduğu için (Ö12, Ö15, Ö30)	3	3
Yüz yüze eğitimde problemlerin çözümü ve tespiti kolay olduğu için (Ö41)	1	1
TDE dersinin yapısı uzaktan eğitime uygun olmadığı için (Ö23)	1	1

Bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar birden fazla kategoride değerlendirildiği için toplam sayı verilmemiştir.

Tablo 20’ de COVID- 19 süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde kalitenin artması için uzaktan eğitimin sisteme dâhil edilip edilmemesi ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular “evet” ve “hayır” temaları çerçevesinde incelenmiştir. Buna göre evet diyen öğretmenlerin en çok (f=8) yüz yüze eğitime destek olmak için cevabını verdikleri görülür. Ayrıca 6 öğretmenin öğrencilerin öğrenme eksiklerini tamamlamak için, 4 öğretmenin zorunlu durumlar nedeniyle okula gelemeyen öğrenciler için, 3 öğretmenin dil bilgisi konularını öğretmek için, 3 öğretmenin soru çözümü yapmak için, 2 öğretmenin görsel materyal gerektiren konuları öğretmek için, 2 öğretmenin okuldaki ders yükünü azaltmak için, 1 öğretmenin uzaktan eğitim sürecindeki eksiklikleri gidermek için ve yine 1 öğretmenin öğrencilerin ödevlerini yapması için şeklinde görüş belirttiği görülür.

Hayır diyen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en fazla (f=5) uzaktan eğitim verimli olmadığı için cevabını verildiği görülür. Ayrıca 4 öğretmenin öğrencilerin tamamının internete erişim imkânı olmadığı için, 3 öğretmenin öğrenciler uzaktan eğitimde derslere karşı ilgisiz olduğu için, 1 öğretmenin yüz yüze eğitimde problemlerin çözümü ve tespiti kolay olduğu için ve yine 1 öğretmenin TDE dersinin yapısı uzaktan eğitime uygun olmadığı için şeklinde görüş belirttikleri görülür. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan birebir alıntılardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Tamamlayıcı eğitim etkinliği olarak uzaktan eğitim kullanılabilir. Öğrencilerin verilen görevi yerine getirip getirmediği daha kolay takip edilebilir.” (Ö9)

“Gereklidir. Öğrenci gerektiğinde uzaktan eğitimle eksiklerini tamalayabilmeli.” (Ö20)

“Hayır, zaten uzaktan eğitim döneminde istenilen verim alınamadı. Tekrar uygulanması da manasız olur.” (Ö16)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına dayalı ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler paylaşılmıştır.

5.1. Problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın temel problemi olan “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gündüzalp (2021) çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Arabacı ve Kardaş (2022) ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Dursun ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmada MEB’de çeşitli kademelerde ve branşlarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını incelemiş ve orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Kamal ve Illiyan (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bahsedilen çalışmalar ile bu araştırmanın sonuçlarının uyumlu olduğu görülür. Sonuçları paylaşılan çalışmalar COVID-19 pandemi döneminde yapılmıştır. Bilindiği gibi pandemi döneminde eğitim öğretim faaliyetleri belli bir süre sadece uzaktan eğitim ile yapılmıştır. Dolayısıyla eğitimin tamamen kesintiye uğramaması uzaktan eğitim sayesinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitimde birçok problem de yaşanmıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili olumlu ve olumsuz durumların aynı anda var olması öğretmenlerin bakış açılarını etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitimle ilgili öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu düşünülmektedir. Nitekim Bozkurt (2020) TDE öğretmenleriyle yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler özgüven kazandıklarını, etkili ders işlediklerini belirtse de teknoloji konusunda yetersiz kaldıklarını, uzaktan eğitimin zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşen araştırmaların yanında örtüşmeyen araştırmalar da vardır. Çokyaman ve Menderes (2021) öğretmen ve öğrenciler ile yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Rahayu ve Wirza (2020) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlı ve kolay olduğu konusunda algılarının yüksek düzeyde olduğu, uzaktan eğitimin verimli olduğu konusunda ise algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nashir ve Laili (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili algılarının düşük düzeyde olduğu saptamışlardır. Bu sonuçların mevcut çalışmanın sonucuyla örtüşmemesi örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

5.2. Alt problemlere ilişkin sonuç ve tartışma

5.2.1. Cinsiyete göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında kadın öğretmenlerin algı aritmetik ortalamasının tüm faktörlerde ve uzaktan eğitim algı puanları için erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan hesaplamalarda ise tüm faktörlerde ve uzaktan eğitim algısında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkeninin uzaktan eğitim algısını etkilemediği söylenebilir. Işık (2022) ortaokul matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmada tüm faktörlerde ve uzaktan eğitim algısında mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak cinsiyet bakımından uzaktan eğitim algısında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit etmiştir. Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada ise uzaktan eğitim algısında cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Bu farklılık araştırmanın öğretmen adayları ile yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.2.2. Yaş gruplarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında temel bakışa ilişkin algı faktöründe 36-40, 41-45 ve 46- 50 yaş gruplarına karşı 56 ve üstü yaş grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülür. Eğitim öğretim planlama, kaynaklara erişim faktörlerinde ve uzaktan eğitim algısında yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. COVID- 19 pandemisi sırasında bütün öğretmenlerin aynı süreçten eş zamanlı olarak geçmesi bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. Gök ve Çakmak (2020) uzaktan eğitimde ders veren öğretim üyeleri ile yaptıkları çalışmada mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak uzaktan eğitim algısının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Arabacı ve Kardaş (2022) çeşitli branş ve kademelerden görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada yaş değişkeninin uzaktan eğitim algısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Gündüzalp (2021) ise farklı branşlardan öğretmenlerle yaptığı uzaktan eğitim algısında yaş gruplarına göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu farklılık 31-40, 41-50 yaş gruplarına karşı 21-30 yaş grubu lehinedir.

5.2.3. Eğitim durumlarına göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin verilerin analizi incelendiğinde tüm faktörlerde ve uzaktan eğitim algısında eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre lisans mezunu olan öğretmenlerle lisansüstü mezuniyet derecesi olan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Lisans ve lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının birbirine yakın olması teknolojinin yaygınlığı ile açıklanabilir. Günümüzde insanlar çok erken yaşlarda ve eğitim kademelerinin başlangıcından itibaren teknoloji ile tanışmakta ve teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaktadır. Dolayısıyla lisans ve lisansüstü eğitim çağından önce eğitim teknolojilerine, uzaktan eğitime karşı bakış açıları oluşturdukları söylenebilir. Nitekim bu konuda yapılan

Çalışmaların bazıları araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Dursun ve Yıldız (2019) farklı kademe ve branşlarda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada lisans ve lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada ise Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan (2021) ğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezuniyet derecelerine göre uzaktan eğitim algısını incelemiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olmayan çalışmalar da vardır. Gök (2011) ğretim üyeleri ile yaptığı çalışmada lisans ile yüksek lisans, lisans ile doktora arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre Yüksek lisans mezunları, lisans mezunlarından ve doktora mezunları lisans mezunlarından daha yüksek algıya sahiptir.

5.2.4. Görev süresine göre TDE ğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “TDE ğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları görev süresine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin verilerin analizleri incelendiğinde tüm faktörlerde ve uzaktan eğitim algısında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle görev süresinin uzaktan eğitim algısını etkilemediği söylenebilir. Uzaktan eğitim algısının görev süresine göre farklılık göstermemesinin sebebi COVID- 19 pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim sırasında bütün öğretmenlerin benzer süreçlerden geçmesi olabilir. Nitekim Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) çeşitli branşlarda ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüş oluşturmada öğretmenlerin görev sürelerinin etkili olmadığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde farklı bir çalışmada Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan (2021) ğretmenlerin kıdem yıllarına göre uzaktan eğitim algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmayan çalışmalar da vardır. Gündüzalp (2021) çeşitli branşlarda ve ğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada görev süresine göre uzaktan eğitim algısında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucuna göre 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları ile 20 yıl üstü mesleki deneyimi olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları arasında 1-5 ve 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

5.2.5. Uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları uzaktan eğitimde ders verme durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin verilerin analizleri incelendiğinde eğitim öğretim planlama faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Temel bakışa ilişkin algı, kaynaklara erişim ve uzaktan eğitim algısında uzaktan eğitimde ders vermeyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma verilerinin toplanma süreci COVID- 19 pandemi sürecinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte tamamen veya kısmen uzaktan eğitim yapılmıştır. Ancak özellikle az gelişmiş bölgelerde teknolojik yetersizlikler, internete erişim problemi gibi sorunlardan dolayı uzaktan eğitim yapılamamış eğitim öğretim süreci kesintiye uğramıştır. Nitekim Kabapınar, Kanyılmaz, Atik ve Koçhan (2021) yaptıkları çalışmada internet, teknolojik altyapı, donanım eksikliği gibi nedenlerle öğrencilerin uzaktan eğitime tam katılımının sağlanamadığını tespit etmişlerdir. Bu durumdan dolayı uzaktan eğitimde ders vermeyen öğretmenlerin süreç içinde yaşanan olumsuzluklarla karşı karşıya kalmadıkları ve eğitim öğretim sürecinden uzak kaldıkları için duygusal bir bakış geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimde ders vermeyen öğretmenlerin, uzaktan eğitim algısı daha yüksek çıkmış olabilir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını tam olarak destekleyen bir çalışmaya rastlanmasa da Gök (2011) yaptığı çalışmada öğretim üyelerinin uzaktan eğitimde ders verme süresi arttıkça algı puanının düştüğünü tespit etmiştir. Yine yapılan alanyazın incelemeleri sonucunda mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır.

5.2.6. Öğrenciyken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları öğrenci iken uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin verilerin analizi incelendiğinde eğitim öğretim planlama faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Temel bakışa ilişkin algı, kaynaklara erişim ve uzaktan eğitim algısında ise uzaktan eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel

olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim alan öğretmenlerin, aldıkları eğitim sırasında yaşadıkları olumlu deneyimlerin uzaktan eğitim algılarını etkilediği düşünülmektedir. Öğrenciyken uzaktan eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının yüksek çıkmasının sebebi bu olabilir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim dersi alma ile uzaktan eğitimi gerekli bulmayı birlikte incelemiş uzaktan eğitim algı puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Gök (2011) öğretim üyeleri yaptığı çalışmada uzaktan eğitim algısının daha önce uzaktan eğitimde ders alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

5.2.7. Uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “TDE öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı algıları uzaktan eğitimde bilgi ve yeterlik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin verilerin analizleri incelendiğinde kaynaklara erişim ve eğitim öğretim planlama faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülür. Temel bakışa ilişkin algı ve uzaktan eğitim algısı puanında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık temel bakışa ilişkin algı ve uzaktan eğitim algısında, düşük seviyeye karşı orta ve yüksek seviye lehinedir. Bu sonuca göre uzaktan eğitim bilgi ve yeterlik seviyesi arttıkça uzaktan eğitim algısının yükseldiği söylenebilir. Uzaktan eğitim ile ilgili bilgili olma, yeterli olma karşılaşılabilecek çeşitli problemlere çözüm bulma, uzaktan eğitim sürecini sağlıklı yürütme açısından önemlidir. Bu nedenle bilgi ve yeterlik seviyesinin artması uzaktan eğitim algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Farah ve Frayha (2021) yaptıkları çalışmada bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak uzaktan eğitime geçmeden önce öğretmenlerin aldıkları eğitimin uzaktan eğitim sırasında çalışmayı, yönetmeyi ve iletişimi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Arabacı ve Kardaş (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyi bakımından uzaktan eğitim algısını incelemiş ve teknoloji kullanım düzeyinin uzaktan eğitim algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Mevcut çalışma ile bahsedilen çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Bu farklılığın sebebi örneklem farklılığı veya araştırmanın yapılma zamanı ile ilgili olabilir.

5.2.8. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik vb. ekipmanlardan yeterli derecede yararlanılıp yararlanılmadığına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik vb. ekipmanlardan yeterli derecede yararlanılıp yararlanılmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar “evet” ve “hayır” kategorilerinde incelenmiştir. Buna göre evet cevabını veren öğretmenler çoğunlukla daha önce öğrendiklerinin etkisiyle ve mevcut dijital içeriklerden yararlanarak teknolojiden yeterince faydalanabildiklerini ifade etmiştir. Teknoloji kullanımı açısından yetersiz kaldığını ifade eden öğretmenler ise bunun sebebini genel olarak hizmet içi eğitimlerin verilmemesi olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre teknoloji bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenler, uzaktan eğitimin gerektirdiği teknoloji kullanımı konusunda problem yaşamamış ancak teknoloji bilgi düzeyi düşük olan öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yapılmaması nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşmış yorumu yapılabilir. Nitekim Balaman ve Tiryaki (2021) çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerle uzaktan eğitimle ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin bazılarının teknoloji kullanımı açısından yeterli olduğunu bazılarının ise yetersiz olduğunu ve genelinin teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi eğitime katılmak istediği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt (2020) TDE öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini teknolojik açıdan yetersiz bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2.9. TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan TDE dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu ve olumsuz yanları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, olumlu kategorisinde görsel ve işitsel materyallerden yararlanma imkânı

geniş olması cevabının ön plana çıktığı görülür. Olumsuz kategorisinde ise öğrencilerle iletişimde zorlukların yaşanması cevabının ön plana çıktığı görülür. Uzaktan eğitim bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihazlarla yapıldığı için görsel ve işitsel materyale ulaşmak sınıf ortamından daha kolay ve hızlı olabilir. Bunun yanında yüz yüze eğitimde öğrencilerin fiziki olarak karşı karşıya olmanın iletişimi kolaylaştırdığını söylemek mümkündür. Başaran, Ülger, Demirtaş, Kara, Geyik ve Vural (2021) çeşitli kademe ve branşlarda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin teknolojiyi dâhil ederek derslerindeki verimliliği ve çeşitliliği artırdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Seabre, Teixeira, Abelha ve Aires (2021) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin COVID-19 döneminde yapılan uzaktan eğitimi bir fırsat olarak gördükleri anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin, öğrenmeyi öğrenme ve dijital yeterlik geliştirme sonuçlarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) öğretmen, öğrenci ve velilerle yaptıkları çalışmada iletişim, etkileşim, öğrencilerin aktif katılımı ve somut yaşantı konularına uzaktan eğitimin örgün eğitimin yerini tutmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerle yapılan farklı bir çalışmada Metin, Gürbey ve Çevik (2021) öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencileri yüz yüze görmedikleri için öğrenci- öğretmen etkileşiminin azaldığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Niemi ve Kousa (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerle etkileşim konusunda yeteri kadar verimli olmadığını ifade etmişlerdir.

5.2.10. Türk Dili ve Edebiyatı Programı'nın kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama konusunda yaşanan sıkıntılara ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “TDEÖP'nin kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama konusunda yaşanan sıkıntılar ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genellikle yazma ve sözlü iletişim kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlamada sıkıntı yaşadım cevabını verdikleri görülür. Yazma çalışmalarının daha çok öğrencilerin bireysel çabası ve motivasyonu ile gerçekleştiği söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenciyi bire bir kontrol etme, dönüt verme gibi durumlarda yeterince etkili olamaması yazma kazanımları ile ilgili eksikliklerin yaşanmasına sebep olmuş olabilir. Çalışmanın önceki alt probleminde öğretmenler, uzaktan eğitimde yaşadıkları en önemli problemlerden birinin iletişim eksikliği

olduğunu ifade etmişlerdi. İletişim noktasında yaşananın bu problemlerin sözlü iletişim kazanımlarını uygulamakta da yaşanmasına neden olmuş olabilir. Alanyazın incelendiğinde TDE dersi kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.2.11. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın içeriğinin uzaktan eğitime uyarlanmasına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın on birinci alt problemi olan “TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için programda olması gereken özelliklerle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla içeriğin uzaktan eğitim için uygun olduğu görüşünü ifade ettikleri görülür. Bu görüşün ön plana çıkmasında dersin içeriğinin öğretme yöntemine değişmesi anlayışının geçerli olamayacağı düşüncesi etkili olmuş olabilir. Alanyazın incelendiğinde TDE dersi kazanımlarını uzaktan eğitime uyarlama ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.2.12. TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için programda olması gereken özelliklere ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan “TDE dersinin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için programda olması gereken özelliklerle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin en çok program sadeleşmeli cevabını verdikleri görülür. Uzaktan eğitimde ders sürelerinin kısa olması, internette yaşanan problemler nedeniyle derslerin her zaman yapılamaması konuların yetişmemesine neden olmuş olabilir. Bu açıdan öğretmenler programın sadeleşmesini gerekli görmüş olabilirler. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu alt problemiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.2.13. Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için TDE öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan “Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini artırmak için TDE öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin en çok teknolojiyi iyi kullanma becerisi cevabını verdikleri görülür. Uzaktan eğitimin teknolojik cihazlarla gerçekleştirilmesi, bilgisayar kullanma becerisi gerektirmesi teknoloji kullanma becerisini ön plana çıkarmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde bu alt probleme ilişkin doğrudan TDE öğretmenleri ile yapılmış bir çalışma olmamasına karşın farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yapılmış çalışmalar mevcuttur. Balaman ve Tiryaki (2021) çeşitli branşlardan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin EBA gibi uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Avcı ve Akdeniz (2021) çeşitli branşlardan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin online eğitim becerilerinin geliştirip kapasitelerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

5.2.14. COVID- 19 pandemi süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde kalitenin artması için uzaktan eğitimin sisteme dâhil edilip edilmemesi ile ilgili sonuç ve tartışma

Araştırmanın on dördüncü alt problemi olan “COVID-19 pandemi süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde TDE öğretiminde kalitenin artması için uzaktan eğitimin sisteme dâhil edilip edilmemesi ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin cevaplar “evet dahil edilmelidir” ve “hayır dahil edilmemelidir” temaları çerçevesinde incelenmiştir. Dahil edilmelidir temasında yüz yüze eğitime destek olmak için kategorisi ön plana çıkarken dahil edilmemelidir temasında uzaktan eğitimin verimli olmadığı teması ön plan çıkmıştır. Uzaktan eğitimle ilgili her öğretmenin yaşadığı deneyim öğrenci seviyesine, okul türüne göre farklılaşmış olabilir. Bu farklılaşmadan kaynaklı olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim devam etmeli ya da etmemeli şeklinde görüş bildirmiş olabilir. Alanyazın incelendiğinde bu alt probleme ilişkin TDE öğretmenleri ile yapılmış bir çalışma olmamasına karşın farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmalar mevcuttur. Baysal ve Ocak (2020)

çeşitli branşlardan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin COVID- 19 sürecinden sonra okulların sadece yüz yüze eğitimin verildiği bir yer değil uzaktan eğitimin, asenkron eğitimin ve hibrit eğitimin merkezi olması gerektiğini ifade ettiklerini tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada Taşkın ve Aksoy (2021) öğrenmede karşılaşın problemlerin uzaktan eğitimle çözülmesinin kolay olduğu görüşünü öğretmenlerin benimsemediği tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Öğretmenlere bilgisayar teknolojileri kullanımı ve uzaktan eğitim sistemleri hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- MEB tarafından uzaktan eğitim teknolojilerinin güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Öğretmen ve öğrencilerin EBA vb. uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılmasının teşvik edilmesi önerilmektedir.
- Eğitimin yüz yüze yapıldığı dönemde soru çözümü, ders tekrarı, çeşitli kursların yapılması gibi konularda uzaktan eğitim kullanılabilir.

5.3.2. Gelecek araştırmalara dayalı öneriler

- Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle aynı çalışma yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarını ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma örneklemini artırılarak uzaktan eğitimin geleceği konusunda öğretmen görüşlerini inceleyen araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71. doi: 10.5961/jhes.2011.011
- Akkaoloğlu, S. S. (2022). Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 767967).
- Aksin, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde yenilikçi teknoloji kullanımı. Y. Ayaydın (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımı: Uzaktan eğitim için alternatifler* (ss. 35-61). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacı, S. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 672270).
- Arabacı, S. ve Kardaş, F. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algısı. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (41), 166-174. doi: 10.31590/ejosat.1095132
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/usbed/issue/61198/838968>
- Avcı, H. S. (2020). 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Bursa ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 643166).
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim: Program, ders ve materyal tasarımı*. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (1977). Türkiye’de radyo televizyon ile eğitim uygulamaları. *Eğitim ve bilim*, 2(7), 19-27. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5583/2165>

- B. Cömert, Ö. (2011). 1992 ve 2005 tarihli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına göre hazırlanan MEB edebiyat (Türk edebiyatı) ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme çalışması (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 310780).
- Balaman, F. ve Tiryaki, S. H. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/itobiad/article/769798>
- Balcı, V. (2002). Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 117299).
- Başar, M., Arslan, S., Günsel E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/45032/555407>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149>
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/issue/62389/903870>
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/article/787504>
- Bedir, G. (2020). Program geliştirmede temel kavramlar. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulama örneklerine* (ss. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boz, A. (2019). Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563478).

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827>
- Bozkurt, B. (2020). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin teknoloji destekli edebiyat öğretimi uygulamalarına yönelik görüşleri. C. Aslan ve G. Gürbüz (Ed.), *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe Eğitimi* (ss. 251-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. C. ve Aslan, F. (2019) 2011 dil-anlatım ve türk edebiyatı dersleri ile 2018 türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 357-393. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/759669>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179832>
- Creswell, J., W. (2014). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. İbrahim H. Acar). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, T. (2018). Türkiye’de 1924-2017 arası dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına bakış. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 245-274. doi: 10.7827/TurkishStudies.
- Çoban, A. (2018). Temel kavramlar. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 3-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, S. (2013, Aralık). *Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi*. XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715. doi: <https://doi.org/10.26466/opus.913396>

- Çöğmen, S. (2020). Eğitimde program dışı etkinlikler. A. Küçüköğlu (Ed.), *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde program dışı etkinlikler* (ss. 2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Demeuse, M. ve Strauven C. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya*. (çev. Y. Budak). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan, Z. A. (2018). Temel kavramlar. A. Arı (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (ss. 19-30). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, H. (2019). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 7 (1) , 361-385. doi: 10.1501/Egifak_00000000408
- Dursun, İ. E. ve Yıldız, B. B. (2019). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 8(17), 74-99. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/69713/1025543>
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki Tarihî gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 41-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36938/422336>
- Ekiz, D., (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, A. O., Tösten, R. ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(5), 69-80. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/116125>.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Farah, M. ve Frayha, N. (2021). Lebanese teachers' perceptions of online learning. *Int. J. Adv. Res. Sci. Eng. Technol*, 8, 16539-16547. Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/profile/Mireille-Farah->

[4/publication/349694728_Lebanese_Teachers'_Perceptions_of_Online_Learning/links/603d05c892851c077f0e6e09/Lebanese-Teachers-Perceptions-of-Online-Learning.pdf](https://doi.org/10.1501/Lebanese_Teachers'_Perceptions_of_Online_Learning/links/603d05c892851c077f0e6e09/Lebanese-Teachers-Perceptions-of-Online-Learning.pdf)

- Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları
- Gök, B. (2011). Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 285483).
- Gök, B., ve Çakmak, E., K. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1915-1931. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3914>
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787151>
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 2-37). Ankara: Pegem Akademi
- Gültekin, M., G. Bayır, Ö., Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemi. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya: Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 317-354). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2054375>
- Gürer, M. D., (2018). Uzaktan eğitimin temelleri. E. Tekinarslan, M. D. Gürer (Ed.), *Uzaktan eğitim*. (ss. 3-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition)*. London: Pearson Education Limited.
- Hürriyet. (2020). Üniversiteler ve okullar tatil mi? <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/okullar-tatil-edildi-mi-cumhurbaskanligindan->

[son-dakika-aciklama-geldi-41466556](https://www.hurriyet.com.tr/bilgi/okullar-tatil-olacak-mi-covid-salgini-nedeniyle-okullar-kapanacak-mi-bakan-ozar-acikladi-42186856) web adresinden 10 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.

Hürriyet. (2022). Okullar tatil olacak mı, Covid salgını nedeniyle okullar kapanacak mı? <https://www.hurriyet.com.tr/bilgi/okullar-tatil-olacak-mi-covid-salgini-nedeniyle-okullar-kapanacak-mi-bakan-ozar-acikladi-42186856> web adresinden 10 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.

Işık, G. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 738564).

İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

İşman, A. ve Eskıcumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.

Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Atik, U. ve Koçhan, N. Ö. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri:“Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711278>

Kaçan, N., A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1168830>

Kamal, T. ve Illiyan, A. (2021), "School teachers' perception and challenges towards online teaching during COVID-19 pandemic in India: an econometric analysis", *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(3), 311-325. doi: <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-10-2021-0122>

Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. doi: <https://doi.org/10.47793/hp.844113>

Karakuş, N. ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 44-62. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1149233>

Karataş, S. (2008). *Temel kavramlar ve kuramsal temelller*. H. İ. Yalın (Ed.), İnternet temelli eğitim. (2-24). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, S. ve Keskinçilic, F. (2020). Dünyada ve Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi. E. K. Çakmak ve S. Karataş (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme* (ss. 30-54). Ankara: Pegem Akedemi.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 38, 52–54. doi: <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kumral, O. (2019). Temel kavramlar. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçüköğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (ss. 3-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/article/787959>
- MEB. (1950). Tebliğler Dergisi. S. 2245, s.928.
- MEB. (1950). Tebliğler Dergisi. S. 585, s.1.
- MEB. (1957). Tebliğler Dergisi S. 976, s. 148.
- MEB. (1992). Tebliğler Dergisi. S. 2370, s. 814.
- MEB. (2005a). Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005b). Orta Öğretim Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2011a). Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2011b). Orta Öğretim Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Metin, M., Gürbey, S. ve Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. doi: <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Moore, M. G. (2003). *From Chautauqua to the Virtual University: A Century of Distance Education in the United States*: Information Series.

- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Mshvidobadze, T. ve Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 3(3), 133-143. doi: 10.5121/ijdps.2012.3313
- Nashir, M. ve Laili, R. N. (2021). English teachers' perception toward the switch from offline to online teaching during lockdown in the midst of COVID-19 outbreak. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(2), 250-260. Erişim Adresi: <https://edukatif.org/index.php/edukatif/article/view/287>
- Niemi, H. M. ve Kousa, P. (2020). 'A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic', *International journal of technology in education and science*, 4(4) 352-369. doi: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.16>
- Özdil, İ. (1982). Uzaktan Öğretim Uygulamasının Türkiye'deki Durumu. *Eğitim ve Bilim*, 6(36), 43-48. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5703/1833>
- Rahayu, R. P. ve Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.018>.
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M. ve Aires, L. (2021). Emergency remote teaching and learning in Portugal: preschool to secondary school Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 349-362. Erişim Adresi: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/7/349>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F., (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2022, Nisan 1). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tufan, F. (2018). *Uzaktan öğretim ve yeni iletişim süreçleri*. İstanbul: Nobel Bilimsel Eserler.

- Tyler, R. W. (1949). *Eğitim programları ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. M. E. Rüzgâr ve B. Aslan). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wikipedia, (2020a). 2019-20 koronavirüs pandemisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemisi, web adresinden 10 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Wikipedia, (2020b). Türkiye’de COVID-19 pandemisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_COVID-19_pandemisi, web adresinden 10 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Yalın, H. İ. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2007). Uzaktan eğitim. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. (ss. 259-264). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

EK 1. UZAKTAN EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi yüksek lisans öğrencisi tarafından “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algısı ve Uzaktan Eğitimin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Soruların tamamını içtenlikle cevaplamanız bilimsel araştırmaya önemli katkılar sunacaktır. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Yaş: 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51-55 ☐ 56-60 ☐ 61-65 ☐

Cinsiyet: Erkek ☐ Kadın ☐

Eğitim Durumu: Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora ☐

Çalışma Yılı: 1- 5 ☐ 6- 10 ☐ 11-15 ☐ 16- 20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36- 40 ☐

Uzaktan eğitimde ders verdiğiniz mi? Evet ☐ Hayır ☐

Uzaktan Eğitim programında öğrenci olarak ders aldınız mı? Evet ☐ Hayır ☐

Uzaktan eğitimle ilgili bilgi ve yeterlilik düzeyinizi nasıl görüyorsunuz dereceliyiniz?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

UZAKTAN EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ

Faktörler	Madde No	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Temel bakış ilişkin algı	1	Eğer öğrenci olsaydım, uzaktan eğitim programına katılmayı tercih ederdim	☐	☐	☐	☐	☐
	2	Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.	☐	☐	☐	☐	☐
	3	Gelecekte uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok tercih edileceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
	4	İş hayatında uzaktan eğitim ile alınan diplomalar, yüz yüze eğitim ile alınan diplomalar kadar geçerlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
	5	Uzaktan eğitimle, eğitimin kalitesi artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
	6	Uzaktan eğitim ortamında öğrenciler analitik düşünme fırsatını elde etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
	7	Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.	☐	☐	☐	☐	☐
	8	Yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak için uzaktan eğitim şarttır.	☐	☐	☐	☐	☐
	9	Uzaktan eğitimdeki deneyimlerim uzaktan eğitime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi.	☐	☐	☐	☐	☐
	10	Uzaktan eğitimde farklı alanlarda programlar açılmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
Kaynaklara erişim	11	Öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde karşılaştıkları teknik problemleri çözmek için yeterli teknik destek sağlanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
	12	Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı vermektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
	13	Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için e-kitap, e-dergi gibi elektronik materyal hazırlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
	14	Derslerin sunulması, yürütülmesi sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
	15	Derslerin sunulması, yürütülmesi, sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydır	☐	☐	☐	☐	☐
	16	Üniversiteler öğretim elemanlarına uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı sağlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
Eğitim öğretim planlama	17	Uzaktan eğitimde görev alan kişiler arasında iş bölümü uygun şekilde yapılmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
	18	Uzaktan eğitim programlarının planlanmasında paydaşların tamamı işbirliği içinde çalışmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
	19	Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
	20	Uzaktan eğitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
	21	Yöneticiler, uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarından yüksek performans beklemektedirler.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi yüksek lisans öğrencisi tarafından “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algısı ve Uzaktan Eğitimin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Soruların tamamını içtenlikle cevaplamanız bilimsel araştırmaya önemli katkılar sunacaktır. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Yaş: 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51-55 ☐ 56-60 ☐ 61-65 ☐

Cinsiyet: Erkek ☐ Kadın ☐

Eğitim Durumu: Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora ☐

Çalışma Yılı: 1- 5 ☐ 6- 10 ☐ 11-15 ☐ 16- 20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36- 40 ☐

Uzaktan eğitimde ders verdiniz mi? Evet ☐ Hayır ☐

Uzaktan Eğitim programında öğrenci olarak ders aldınız mı? Evet ☐ Hayır ☐

Uzaktan eğitimle ilgili bilgi ve yeterlilik düzeyinizi nasıl görüyorsunuz derecelerinizi?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

1. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı açısından bilgisayar, tablet, akıllı tahta, grafik tablet vb. ekipmanlardan yeterli seviyede yararlanabildiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse neden yeterli olduğunu, hayırsa nasıl geliştirilmesi gerektiğini açıklayınız.
2. Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin uzaktan eğitimle verilmesinin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir? Gerekçeleriyle açıklayınız.
3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Programı’nın kazanımlarının uzaktan eğitime uyarlama konusunda sıkıntılar yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne gibi sıkıntılar yaşadınız?
4. Sizce Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı içerik açısından uzaktan eğitime uygun mudur? Uygun değilse ne gibi değişiklikler yapılabilir?
5. Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini arttırmak için sizce Türk Dili ve Edebiyatı Programı’nda olması gereken özellikler nelerdir? Gerekçeleriyle açıklayınız.
6. Dersin uzaktan eğitimle uygulanabilirliğini arttırmak için sizce Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde olması gereken özellikler nelerdir?
7. Covid süreci bittikten sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kalitenin artması için uzaktan eğitimde sisteme dâhil edilmesi gerekli midir? Nedenleriyle açıklayınız.

EK 3. MEB UYGULAMA İZNİ

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2022-195583 Evrak Tarihi ve Sayısı:30.11.2022-E.64716924



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-64716924
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

30.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 10/10/2022 tarihli ve E-67236739-044-175588 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sercan ŞIVKIN'ın "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algısı ve Uzaktan Eğitimin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması ve görüşme yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğretmenlerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (3 Sayfa)
2-AYSE Başvurusu (2 Sayfa)
3-Okul Listesi (1 Sayfa)

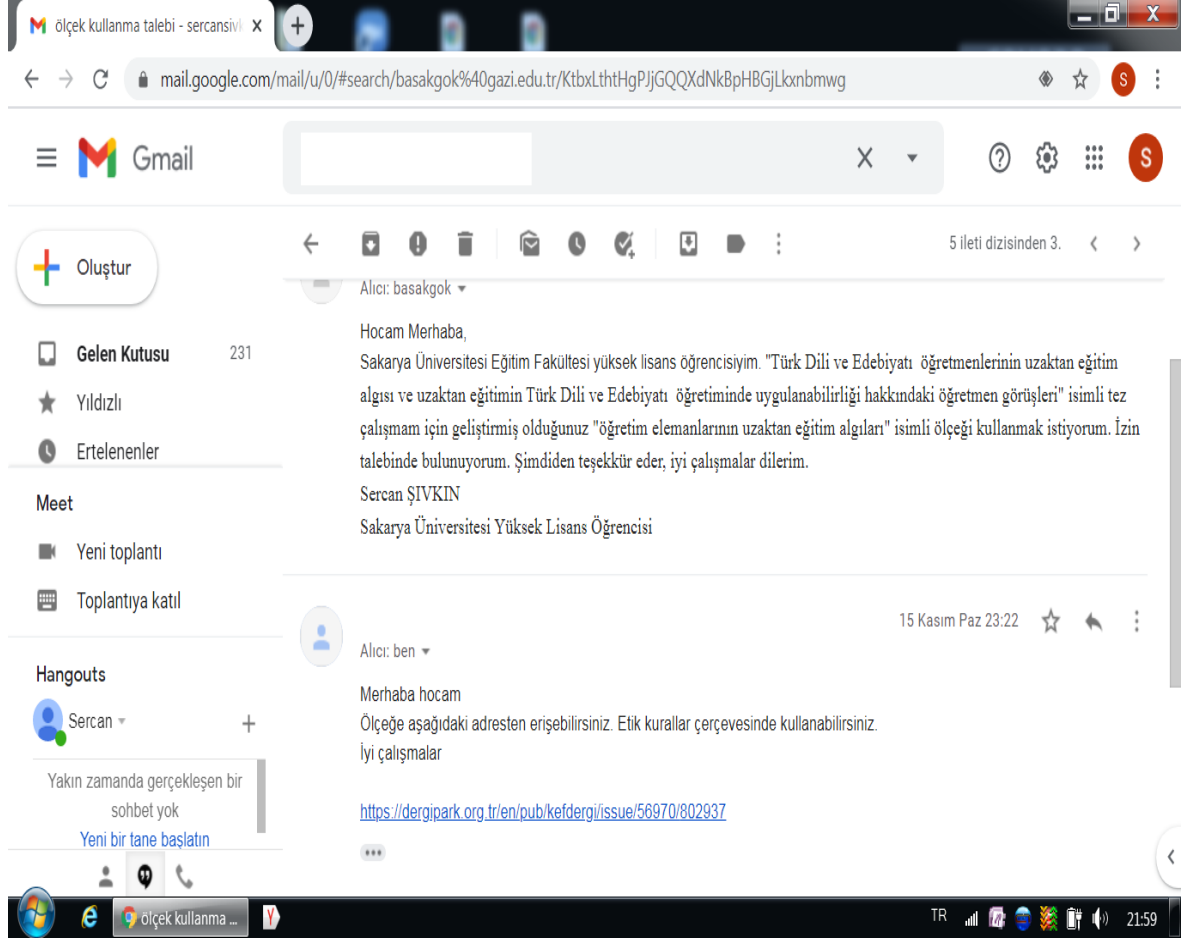
Dağıtım:
Gereği:
Ankara, Antalya, Bitlis, Düzce, Manisa, Sakarya
ve Şanlıurfa Valiliğine (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : Bilgi için:
E-Posta: Unvan : Millî Eğitim Uzmanı
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: Faks:
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 09c5-5b5b-3e35-b6d8-e13c kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSRK5LJ665&eS=195583> adresinden yapılabilir.

EK 4. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



EK 5. ETİK KURUL ONAY BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2021-E.3506



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-3506
Konu : 30/09 Sevcan ŞIVKIN

Sayın Sevcan ŞIVKIN

İlgi : Sevcan ŞIVKIN 15.12.2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 13.01.2021 tarihli ve 30 sayılı toplantısında alınan "09" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail HİRA
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BEL9BVBVY Pin Kodu :27302 Belge Takip Adresi : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEK4BVBj3>
Adres Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi: Bilgi için: Hanife Babacan
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5. ETİK KURUL ONAY BELGESİ

KARAR

9. Sercan ŞIVKIN ‘ın “ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algısı ve Uzaktan Eğitimin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Sercan ŞIVKIN ‘ın “ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algısı ve Uzaktan Eğitimin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 6. NORMALLİK TESTİ SONU

	Temel Bakışa İlişkin Algı			Kaynaklara Erişim			Eğitim Öğretim Planlama			Uzaktan Eğitim Algı		
Değişken	Çarpıklık (Çarpıklık z)	Basıklık (Basıklık z)	Shapiro Wilk p	Çarpıklık (Çarpıklık z)	Basıklık (Basıklık z)	Shapiro Wilk p	Çarpıklık (Çarpıklık z)	Basıklık (Basıklık z)	Shapiro Wilk p	Çarpıklık (Çarpıklık z)	Basıklık (Basıklık z)	Shapiro Wilk p
<i>Cinsiyet</i>												
Kadın	0.30 (2.05)	-0.14 (-0.49)	< 0.05	0.25 (1.76)	-0.44 (-1.55)	< 0.05	-0.27 (-1.90)	0.64 (2.24)	< 0.05	0.26 (1.80)	-0.16 (-0.57)	0.055
Erkek	0.42 (2.11)	-0.06 (-0.16)	< 0.05	-0.14 (-0.69)	-0.46 (-1.16)	0.075	-0.40 (-1.99)	0.61 (1.55)	< 0.05	0.23 (1.14)	0.00 (0.01)	0.356
<i>Yaş Grp.</i>												
20-25	0.07 (0.12)	-1.14 (-1.07)	0.525	0.03 (0.05)	-1.15 (-1.08)	0.627	-1.05 (-1.90)	-0.05 (-0.05)	< 0.05	0.12 (0.22)	-1.22 (-1.15)	0.361
26-30	0.20 (0.46)	0.44 (0.51)	0.179	0.71 (1.61)	0.60 (0.69)	0.404	-0.83 (-1.89)	1.52 (1.77)	0.082	0.55 (1.25)	0.90 (1.05)	0.338
31-35	0.49 (1.78)	0.51 (0.93)	0.129	0.01 (0.04)	-0.60 (-1.11)	0.153	-0.13 (-0.49)	0.49 (0.89)	0.363	0.18 (0.66)	0.25 (0.46)	0.603
36-40	0.41 (1.58)	0.04 (0.08)	0.148	0.07 (0.25)	-0.37 (-0.72)	0.588	0.05 (0.18)	-0.33 (-0.64)	0.296	0.44 (1.69)	0.13 (0.25)	0.195
41-45	0.47 (2.07)	0.35 (0.78)	0.019	0.10 (0.45)	-0.36 (-0.81)	0.439	0.19 (0.85)	0.08 (0.18)	< 0.05	0.15 (0.68)	-0.22 (-0.48)	0.234
46-50	0.31 (0.98)	-0.59 (-0.96)	0.101	0.01 (0.04)	-0.87 (-1.40)	0.254	-1.16 (-3.70)	2.84 (4.60)	< 0.05	0.21 (0.68)	-0.17 (-0.27)	0.619
51-55	0.17 (0.48)	-0.29 (-0.41)	< 0.05	0.25 (0.69)	0.05 (0.07)	0.428	0.43 (1.20)	0.86 (1.21)	0.222	0.39 (1.09)	0.52 (0.74)	0.444
56 ve üstü	-0.32 (-0.58)	-1.21 (-1.14)	0.097	0.28 (0.52)	-0.92 (-0.87)	0.483	-0.24 (-0.44)	-0.95 (-0.89)	0.403	-0.12 (-0.22)	-1.70 (-1.60)	< 0.05
<i>Eğt.</i>												
<i>Dur.</i>												

Lisans	0.29 (2.06)	-0.19 (-0.66)	< 0.05	-0.31 (-2.16)	0.72 (2.54)	< 0.05	0.14 (0.96)	-0.51 (-1.81)	< 0.05	0.38 (2.67)	-0.18 (-0.63)	< 0.05
Lisansüstü	0.06 (0.31)	-0.23 (-0.57)	0.426	-0.27 (-1.33)	0.25 (0.61)	< 0.05	0.11 (0.52)	-0.38 (-0.93)	0.18	0.21 (1.01)	-0.10 (-0.24)	0.332
<i>Görev Süresi</i>												
1-5 yıl	0.09 (0.28)	-0.47 (-0.73)	< 0.05	0.47 (1.45)	-0.62 (-0.98)	0.064	-0.28 (-0.86)	0.55 (0.87)	0.165	0.40 (1.24)	-0.56 (-0.89)	0.063
6-10 yıl	0.66 (2.47)	0.64 (1.21)	< 0.05	0.05 (0.17)	-0.05 (-0.09)	0.537	-0.43 (-1.61)	0.77 (1.46)	< 0.05	0.09 (0.32)	0.08 (0.15)	0.490
11-15 yıl	0.15 (0.52)	-0.47 (-0.82)	0.464	-0.27 (-0.94)	-0.61 (-1.06)	0.098	-0.15 (-0.51)	-0.83 (-1.44)	0.086	0.02 (0.07)	-0.56 (-0.97)	0.887
16-20 yıl	0.61 (1.83)	0.98 (1.50)	0.09	-0.02 (-0.05)	-0.73 (-1.11)	0.583	0.36 (1.08)	1.22 (1.86)	< 0.05	0.29 (0.86)	0.03 (0.05)	0.566
21-25 yıl	0.24 (1.03)	-0.63 (-1.35)	< 0.05	0.14 (0.58)	-0.23 (-0.50)	0.395	-0.36 (-1.51)	0.15 (0.33)	0.077	0.10 (0.43)	-0.31 (-0.66)	0.608
26-30 yıl	0.39 (1.04)	-0.60 (-0.81)	0.099	0.48 (1.27)	-0.47 (-0.63)	0.164	-0.76 (-2.02)	3.48 (4.69)	< 0.05	0.79 (2.09)	0.61 (0.82)	< 0.05
31 yıl ve üstü	0.15 (0.39)	-0.43 (-0.57)	0.788	-0.07 (-0.18)	-0.12 (-0.16)	0.879	0.16 (0.42)	-0.21 (-0.28)	0.731	-0.17 (-0.44)	-0.53 (-0.71)	0.641
<i>UE Ders Verme</i>												
Evet	0.31 (2.54)	-0.14 (-0.60)	< 0.05	0.12 (0.96)	-0.40 (-1.65)	< 0.05	-0.25 (-2.04)	0.74 (3.09)	< 0.05	0.18 (1.52)	-0.11 (-0.45)	0.052
Hayır	-0.21 (-0.47)	-0.56 (-0.65)	0.717	-0.39 (-0.89)	-0.82 (-0.95)	0.171	-0.62 (-1.41)	-0.13 (-0.15)	0.292	-0.27 (-0.62)	-0.99 (-1.15)	0.295
<i>UE Ders Alma</i>												
Evet	0.27 (1.58)	-0.25 (-0.74)	< 0.05	0.01 (0.04)	-0.64 (-1.89)	0.074	-0.29 (-1.72)	0.36 (1.07)	< 0.05	0.12 (0.69)	-0.40 (-1.19)	0.394

Hayır	0.16 (1.02)	-0.51 (-1.61)	< 0.05	0.11 (0.67)	-0.25 (-0.78)	0.077	-0.30 (-1.88)	0.99 (3.10)	< 0.05	0.08 (0.49)	-0.11 (-0.33)	0.166
<i>UE Bl.</i>												
<i>Yt. Düz.</i>												
	0.45 (0.89)	-0.67 (-0.69)	0.094	0.91 (1.82)	-0.12 (-0.12)	< 0.05	-0.42 (-0.84)	-0.20 (-0.21)	0.67	0.50 (1.00)	-0.45 (-0.46)	0.549
	0.33 (2.05)	-0.57 (-1.76)	< 0.05	0.21 (1.31)	-0.45 (-1.40)	< 0.05	-0.55 (-3.42)	1.16 (3.61)	< 0.05	0.26 (1.62)	-0.05 (-0.16)	0.227
	0.28 (1.61)	0.35 (0.99)	< 0.05	-0.01 (-0.06)	-0.32 (-0.93)	0.196	0.08 (0.46)	-0.06 (-0.18)	< 0.05	0.19 (1.05)	-0.09 (-0.25)	0.055

