



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÇEVİRİM İÇİ
ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ**

Oya ÖZGAT TATAN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ

Oya ÖZGAT TATAN

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2022

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

05/01/2023

Oya ÖZGAT TATAN

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, İbrahim Ahmet AYDEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

05/01/2023

Oya ÖZGAT TATAN

TEŞEKKÜR

Çalışma sürecimde bana yol gösteren ve çalışmamın her aşamasında yardımını benden esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. İbrahim Ahmet Aydemir'e ve bilgi birikimleriyle çalışmama ışık tutan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Atabey'e teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmamın uygulama öncesi sürecinde emeklerini esirgmeden bana zaman ayıran Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörü sayın Prof. Dr. Fatih Yılmaz'a ve Doç. Dr. Önder Çangal'a ve anket sorularını cevaplandıran tüm katılımcılara canı gönülden teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim yolculuğumda manevi desteğini her zaman hissettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez'e ve her koşulda yanımda olan can dostum Fatma Özlem Yılmaz'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim ve 2020 yılında aramızdan ayrılan canım babam Halis Özgat'a, tez yazma sürecinde beni yüreklendiren ve varlıklarına şükrettiğim sevgili annem Nermin Özgat'a, ablalarım Rüveyde Özgat Berhoğlu ve Nihal Canıtez'e teşekkür ediyorum.

Büyük özveriyle yükümü hafifleten, bana anlayış gösteren ve çalışmayı bitirmem konusunda manevi gücünü hep hissettiğim sevgili eşim Mehmet Tatan'a ve bu zorlu çalışma sürecimde varlıklarıyla beni mutlu eden kızlarım İkra ve Hira'ya çok teşekkür ederim.

Oya ÖZGAT TATAN

Ankara

2022

ÖZET

ÖZGAT TATAN, Oya. *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Çevrim İçi Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri*, Doktora Tezi, Ankara, 2022.

COVID-19 salgını sebebiyle eğitime ara verilmesi ve eğitim kurumlarının kapatılmasıyla birçok uygulamanın, programın ve web sitelerinin kullanıldığı uzaktan öğretime geçilmiştir. Bu bağlamda çevrim içi uzaktan öğretimde yüz yüze eğitimin gerektirdiği öğretici yeterliklerinden daha fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. Gelişen dünyaya ayak uydurmak ve bilişim teknolojisindeki gelişmeleri yakından takip etmek eğitimdeki yenilikleri yakalayabilme ve eğitime uyarlayabilme açısından önem arz etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin çevrim içi uzaktan öğretimde sahip olduğu yeterliklerin incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Araştırma örneklemini Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretilen kurumlarda görev alan öğreticilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı çevrim içi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin yeterliklerini belirlemek ve bu yeterlikleri kişisel bilgilerle ilişkilendirmektir. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem ve vaka çalışması kullanılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek “Kişisel Bilgi”, “Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği” ile “Görüş ve Öneriler” den oluşan anket hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler ve çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğiyle toplanmış olan verilerin analiz sonuçları SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinde yer alan cinsiyet, uzaktan öğretim için kurs, seminer, hizmet içi eğitim alma durumu ve uzaktan öğretim ders verme deneyimi değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız *örneklem t testi*; yaş ve öğreticilik deneyimi değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden *ANOVA testi* ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin öğretici yeterliklerine göre betimsel değerlendirilmesinde ise frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Araştırma örneklemini, 44 üniversiteden 77 katılımcı ile oluşmaktadır. Ankette yer alan kişisel bilgilere bakıldığında cinsiyet açısından kadın katılımcı sayısı bir katılımcı farkla

erkek katılımcı sayısından fazladır. Katılımcılar en fazla 31-35 yaş aralığında ve deneyim süreleri ise 0-6 yıldır. Ayrıca katılımcılar arasında çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb. alanlar, almayanlara göre nispeten daha yüksektir. Katılımcılar çevrim içi uzaktan öğretimde ağırlıklı olarak 2 yıl ve daha az ders verme deneyimine sahiptirler. Bilişim teknoloji araçları arasından katılımcılar tarafından en fazla dizüstü bilgisayar tercih edilmiştir.

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinden elde edilen ortalamalara bakıldığında katılımcıların mesleki sorumluluk ve dijital kaynaklar yeterlik alt boyutları çok yüksek düzeyde; öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterlikleri alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde cinsiyet, yaş, öğreticilik deneyimi ve öğreticilerin uzaktan öğretim ders verme deneyimi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık olmadığı ve puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ancak katılımcıların çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık mevcuttur.

Öğreticiler çevrim içi uzaktan öğretim platformları arasında ağırlıklı olarak Zoom programını ve bunun yanı sıra 38 farklı uygulama, web sitesi ve programdan oluşan uzaktan öğretim platformlarını kullanmaktadırlar. Öğreticilerden yüz yüze eğitim yeterliklerine sahip olmalarının yanı sıra çevrim içi uzaktan öğretimin getirdiği yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterlikler arasında öğreticilerin özellikle mesleki sorumluluğa sahip olması, dijital kaynaklara ve öğretme ve öğrenmeye hâkim olması, ölçme değerlendirme sürecini yönetebilmesi, öğrencileri güçlendirmesi ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterlikleri sıralanabilir. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi çevrim içi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla öğreten öğreticilerin yeterliklerinin tespit edilmesi sonucunda öğreticilerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunması ve çevrim içi uzaktan öğretimde kalitenin ve verimliliğin artması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Çevrim içi uzaktan öğretim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çevrim içi öğretici yeterlikleri

ABSTRACT

ÖZGAT TATAN, Oya. *Instructor Competencies in Online Teaching of Turkish as a Foreign Language*, PhD Dissertation, Ankara, 2022.

The distance education which many applications, programs and websites are used has started due to the COVID-19 epidemic with the interruption of education and the closure of educational institutions. In this context, more than the instructional competencies required by face-to-face education are needed in online distance learning. Keeping up with the developing world and following the developments in information technology closely are important in terms of catching and adapting innovations in education.

There have not been enough studies examining the competencies of instructors teaching Turkish as a foreign language in online distance education. The sample of the research consists of instructors working in institutions that teach Turkish as a foreign language within universities in Turkey. In this context, the aim of the research is to determine the competencies of the instructors who teach Turkish as a foreign language via online distance education platforms and to associate these competencies with personal information. In this context mixed method and case study were used. A survey consisting of “Personal Information”, “Online Instructor Competencies Scale” and “Opinions and Suggestions” was prepared by examining the studies in the literature. The analysis results of the data collected with the personal information and online instructor competencies scale were analyzed by using the SPSS 22.0 program. Sample t-test independent of parametric tests was used to determine the relationship between the groups of gender, courses, seminars, in-service training for distance education and teaching experience of distance education in online instructor competency scale of the participants. In order to determine the relationship between the groups of age and teaching experience variables, comparisons were made by analyzing with the ANOVA test, one of the parametric tests. Frequency, percentage, mean and standard deviation values were used in the descriptive evaluation of the online instructor competencies scale according to the instructional competencies.

The research sample consists of 77 participants from 44 universities. Considering the personal information in the questionnaire, the number of female participants in terms of

gender is higher than the number of male participants. Participants are between the ages of 31-35 at most and their experience period is 0-6 years. In addition, the participants who receive courses, seminars, in-service training, etc. related to online distance education are comparatively higher than those who do not receive them. Participants mainly have 2 years or less teaching experience in online distance education. Among the information technology tools, laptop is the most preferred by the participants.

Considering the averages obtained from the online instructor competencies scale, the participants' professional responsibility and digital resources sub-dimensions are very high. It was observed that the sub-dimensions of teaching and learning, assessment, empowering learners and providing learners' digital competence were at high levels. It has been observed that there is no significant difference in the competencies and general competencies of the participants in professional responsibility, digital resources, teaching and learning, evaluation, empowering learners and providing learners' digital proficiency, depending on the variables of gender, age, teaching experience and distance education teaching experience of the instructors, and the average scores are close to each other. However, there is a significant difference according to the variable of the participants' online distance education course, seminar, in-service training status.

Among the online distance education platforms, the instructors mainly use the Zoom program, as well as distance education platforms consisting of 38 different applications, websites and programs. In addition to having face-to-face education competencies, instructors are expected to have competencies brought by online distance education. Among these competencies, teachers can be listed as having professional responsibility, mastering digital resources, teaching and learning, managing the measurement and evaluation process, empowering learners and providing learners' digital competencies. In the study, as a result of determining the competencies of the instructors who teach Turkish as a foreign language via online distance education platforms, it is expected that the instructors will contribute to their professional development and the quality and efficiency of online distance education will increase.

Keywords: Online distance education, teaching Turkish as a foreign language, online instructor competencies

İÇİNDEKİLER

Özet	v
Abstract	vii
Kısaltmalar Dizini	xiii
Tablolar Dizini	xiv
Şekiller Dizini	xvi
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	2
1.3. Sayıtlılar	3
1.4. Sınırlılıklar.....	3
1.5. Tanımlar	4
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Uzaktan Öğretim	5
2.1.1. Uzaktan Öğretimin Tarihçesi.....	6
2.1.1.1. Dünyada Uzaktan Öğretim Uygulama Tarihçesi	7
2.1.1.1.1. Mektupla Uzaktan Öğretim Uygulamaları	7
2.1.1.1.2. Radyo ve Televizyon Uzaktan Öğretim Uygulamaları	9
2.1.1.1.3. Açık Üniversite Uzaktan Öğretim Uygulamaları	10
2.1.1.1.4. Telekonferans Uzaktan Öğretim Uygulamaları.....	11
2.1.1.1.5. İnternet-Web Aracılığıyla Uzaktan Öğretim Uygulamaları	12
2.1.1.2. Türkiye’de Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Tarihçesi	13
2.1.2. Uzaktan Öğretimin Temelleri	15
2.1.2.1. Web 1.0 (Monolog)	16
2.1.2.2. Web 2.0 (Interactive Web).....	16
2.1.2.3. Web 3.0 (Semantic Web)	16

2.1.2.4. Web 4.0 (Intelligent Web).....	17
2.1.2.5. Mobil Öğrenme	17
2.1.2.6. Sanal Öğrenme	18
2.1.3. Uzaktan Öğretim Uygulama Modelleri	18
2.1.3.1. Eş-Zamanlı Uygulama Modeli.....	19
2.1.3.2. Eş-Zamanlı Olmayan Uygulama Modeli	19
2.1.3.3. Karma Öğrenme Uygulama Modeli.....	20
2.1.3.4. Çevrim İçi Öğrenme.....	20
2.1.4. Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Avantajları.....	22
2.1.5. Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Dezavantajları	24
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Teknolojinin Yeri.....	26
2.2.1. Dünyada Uzaktan Öğretim Aracılığıyla Yabancı Dil Öğretimi	28
2.2.2. Türkiye’de Uzaktan Öğretim Aracılığıyla Yabancı Dil Öğretimi	29
2.2.3. Uzaktan Öğretim Aracılığıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	32
2.3. Öğretici Yeterlikleri	33
2.3.1. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri.....	39
3. BÖLÜM: YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	52
3.3. Veri Toplama Aracı.....	57
3.3.1. Kişisel Bilgiler	57
3.3.2. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri	57
3.3.3. Görüş ve Öneriler.....	58
3.4. Veri Geliştirme Süreci.....	58
3.4.1. Alanyazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma	58

3.4.2. Madde Havuzunun Değerlendirilmesi ve Ölçek Formunun Oluşturulması	59
3.4.3. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar	60
3.5. Veri Toplama Süreci	61
3.6. Veri Analizi	61
4. BÖLÜM: BULGULAR	63
4.1. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	63
4.1.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.1.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	74
4.1.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	76
4.1.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	78
4.1.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	79
4.1.6. Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	81
4.1.7. Yedinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	83
4.2. Katılımcıların Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Konusundaki Görüş ve Önerilerine Yönelik Bulgular	85
4.2.1. “Hangi Çevrim İçi Uzaktan Öğretim Platformlarını Kullanıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Ortaya Çıkan Bulgular ve Yorumlar.....	85
4.2.2. Öğretici Olarak Çevrim İçi Uzaktan Öğretimde Ders Verirken Yaşadıkları Problemlere/Zorluklara Yönelik Ortaya Çıkan Bulgular ve Yorumlar	88
4.2.2.1. Teknik Sorunlar.....	88
4.2.2.2. Ölçme Değerlendirme	90
4.2.2.3. Öğrencilerin Dijital Beceri Yetersizliği	91
4.2.2.4. Öğrenci Katılımı ve Motivasyonu.....	93
4.2.2.5. Uzaktan Öğretim Platformlarının Sınırlılıkları	95
4.2.2.6. Dijital Materyal Eksikliği.....	98
4.2.2.7. Bilişim Teknoloji Araç Yetersizliği/Fiziki Şartlar	99

4.2.3. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri ile İlgili Eklenilmesi İstenilen Hususlar, Görüş ve Önerilere Yönelik Bulgular	101
4.2.3.1. Hizmet İçi Eğitim/Seminer/Kurs İhtiyacı	101
4.2.3.2. Dijital Materyal Hazırlama	107
4.2.3.3. Uzaktan Öğretim Platformlarının Sınırlılıkları	108
4.2.3.4. Ölçme Değerlendirme	110
4.2.3.5. Bilişim Teknoloji Araçları Yetersizliği/Fiziki Şartlar.....	110
4.2.3.6. Teknik Sorunlar.....	111
5. BÖLÜM: SONUÇ.....	113
6. BÖLÜM: ÖNERİLER	119
Ekler	137

KISALTMALAR DİZİNİ

AİO: Açık İlköğretim Okulu

AÖL: Açıköğretim Lisesi

AÜ: Anadolu Üniversitesi

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

FRTEM: Milli Eğitim Bakanlığı Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi

ILO: International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

KPDS: Kamu Personeli Dil Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü/ İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı)

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PDA: Personal Data Assistant (Kişisel Veri Yardımcısı)

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

TSP: Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)YDYO: Yabancı Diller Yüksek Okulu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Yüz Yüze Eğitim ve Uzaktan Öğretimin Karşılaştırılması	25
Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	34
Tablo 3. Lisans Eğitimi Düzeyindeki Yeterlikler	35
Tablo 4. Yüksek Lisans Eğitimi Düzeyindeki Yeterlikler	36
Tablo 5. Doktora Eğitimi Düzeyindeki Yeterlikler.....	37
Tablo 6. Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi	45
Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetleri	53
Tablo 8. Katılımcıların Yaş Aralığı	53
Tablo 9. Katılımcıların Öğreticilik Deneyim Süreleri	54
Tablo 10. Katılımcıların Çevrim İçi Uzaktan Öğretimle İlgili Kurs, Seminer, Hizmet İçi Eğitim vb. Alma Durumu.....	54
Tablo 11. Katılımcıların Çevrim İçi Uzaktan Öğretimde Ders Verme Deneyim Süresi	55
Tablo 12. Katılımcılar Tarafından Kullanılan Bilişim Teknoloji Araçları	55
Tablo 13. Katılımcıların Görev Aldıkları Üniversiteler.....	56
Tablo 14. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları	60
Tablo 15. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	61
Tablo 16. Mesleki Sorumluluk Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	64
Tablo 17. Dijital Kaynaklar Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	65
Tablo 18. Öğretme ve Öğrenme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	67
Tablo 19. Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	68
Tablo 20. Öğrencileri Güçlendirme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	69
Tablo 21. Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	70
Tablo 22. Genel Yeterlik ve Alt Boyutlara Ait Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 23. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Veriler .	74
Tablo 24. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Yaş Değişkenine Göre Veriler	77
Tablo 25. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Öğreticilik Deneyimi Değişkenine Göre Veriler	78

Tablo 26. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Çevrim İçi Uzaktan Öğretimle İlgili Kurs, Seminer, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Veriler	80
Tablo 27. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Uzaktan Öğretimde Ders Verme Deneyimi Değişkenine Göre Veriler.....	82
Tablo 28. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Korelasyon Analizi.....	84

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Gruplandırılmış Roller	22
Şekil 2. UNESCO Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi	44

1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

2019 yılında Çin’de ortaya çıkan COVID-19 salgını hemen hemen tüm ülkelere hızla yayılmıştır. Bu salgın sağlık, ekonomi, turizm ve eğitim gibi çeşitli sektörlerde küresel krize neden olmuştur. Eğitimin en çok etkilenen sektörlerin başında geldiğini söylemek mümkündür. Bu süreçte dünyanın hemen hemen her ülkesinde salgınla mücadele etmek amacıyla okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde yüz yüze eğitime ara verilmiş veya okullar kapatılmıştır. Okullardan uzak geçirilecek olan bu süreci hemen hemen her ülke radyo, televizyon, internet gibi farklı araçlar kullanarak öğrencilerin eğitim ve öğretime devam etmelerine imkân tanımış ve uzaktan öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Teknolojik ve uzaktan öğretim alt yapısının güçlü olduğu ülkelerde ise çevrim içi uzaktan öğretim tercih edilmiştir. Çevrim içi uzaktan öğretim platformları yüz yüze eğitimin yerini almış ve eğitimin sürdürülebilir hale getirilmesinde büyük rol oynamıştır. Çevrim içi uzaktan öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve öğretimin verimli olabilmesi için bu sürecin kilit aktörleri olan öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olması beklenir. Öğretmenlerin yüz yüze eğitimde sahip olduğu yeterliklerinin yanı sıra bilişim teknolojisindeki yeniliklere açık, gelişmeleri takip edebilen ve bunları öğretime uyarlayabilen yeterliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçeyi çevrim içi uzaktan öğretim platformları üzerinden öğreten öğretmenlerin yeterliklerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde öğretici yeterliklerinin tespit edilmesiyle birlikte bu yeterliklerin kişisel bilgilerle ilişkilendirilerek incelenmesi ve çevrim içi öğretici yeterlikleri alt boyutları ve genel yeterlik arasında ilişkinin olup olmadığının saptanması alt amaçlar arasındadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara cevaplar aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterlikleri ve genel yeterlikleri hangi düzeydedir?

2. Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *cinsiyet değişkenine* bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

3. Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *yaş değişkenine* bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

4. Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *öğreticilik deneyimi değişkenine* bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

5. Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer ve hizmet içi eğitim alma değişkenine* bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

6. Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *uzaktan öğretim ders verme deneyimi değişkenine* bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

7. Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutları ve genel yeterlik arasında ilişki mevcut mudur?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

COVID-19 salgınının hızla yayılması ve ciddiyetini koruması sebebiyle çoğu ülkede uzaktan öğretime geçilmiştir. Türkiye’de de eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla çevrim içi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu salgın sürecinde çevrim içi uzaktan öğretim iyi bir seçenek olarak görülürken bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçeyi çevrim içi

uzaktan öğretim platformları üzerinden öğreten öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi, tecrübelerinin derinlemesine araştırılması, görüşlerine ve tespitlerine yer verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca çevrim içi uzaktan öğretimde yaşanan problemlerin tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi çevrim içi uzaktan öğretimdeki eksiklerinin giderilmesine ve daha verimli ve etkin yürütülebilmesine katkı sağlayacaktır. Buna bağlı olarak araştırma bulgularının çevrim içi uzaktan öğretim sürecinin düzenlenmesi ve yeniden yapılandırılması bakımından yol gösterici olabileceği, bu konuyla ilgilenen araştırmacılara kaynak olması bakımından faydalı olabileceği ve öğretimin tüm aşamasında öğretici yeterliklerinin tanımlanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.3. SAYILTILAR

Çalışmamızda uygulanan araştırma yöntemi ve hazırlanan veri toplama aracının söz konusu araştırmanın amacına uygun ve araştırma problemlerini çözmeye elverişli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hazırladığımız veri toplama aracındaki sorulara doğru, samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri ve seçilen örneklemin alanı temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmayı oluşturan örneklem yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerdir.
2. Araştırma Türkiye'deki üniversitelerde mevcut yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği kurumlarında/merkezlerinde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan katılımcılar çevrim içi uzaktan öğretim platformlarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden oluşmaktadır.
4. Araştırma 44 farklı üniversiteden toplam 77 katılımcı ile sınırlıdır.
5. Araştırmada yalnızca anket tekniği kullanılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Araştırmamıza temel teşkil eden ve araştırmamızda geçen anahtar kelimelerin tanımlarına aşağıda yer verilmektedir:

evrim içi: Bilgisayar sisteminde sunucuya bağlı olma durumu (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021: <https://sozluk.gov.tr/>).

Eğitim: Bireylerin buldukları toplumlarda kendi becerilerini, fikir ve duygularını, eylem ve alışkanlıklarını olumlu olarak geliştirebildiği bir süreçtir (Aydın, 2011, s. 183).

İkinci Dil: Bireyin yaşadığı ülkede birinci dil olarak kullanılmamasına rağmen esas önemli dil olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2018, s. 185).

Öğrenici: Zorunlu eğitim süreci dışında öğrenme eylemini yerine getiren birey.

Öğretim: Belirlenen hedefe göre gerekli bilgileri sunma işi (TDK, 2021: <https://sozluk.gov.tr/>).

Yabancı Dil: Ana dili olarak konuşulan ülkeden farklı bir ülkede öğrenilen veya öğretilen dildir (Durmuş, 2018, s. 187).

Yeterlik: Çalışmanın yeterli ve etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli bilgi, yetenek ve davranış bütününe sahip olma durumu (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 2).

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. UZAKTAN ÖĞRETİM

20. yüzyılın sonlarından 21. yüzyılın başlarına kadar teknoloji hızla gelişmiştir. Teknolojinin bu hızlı gelişimi her alanda görülmüş ve birçok yenilik hayatımıza girmiştir. Bu yenilikler ve değişimler eğitimi de etkileyerek, geliştirilen yeni uygulamalar ve programlar aracılığıyla hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğretimin daha etkileyici, faydalı ve güdüleyici olmasına imkân tanımıştır.

Son yıllarda ise internetin sıklıkla kullanılabilir, bilişim teknoloji araçlarının kolayca elde edilebilir olması, taşınabilir özelliğinin olması eğitimdeki bazı engel ve sınırlılıkları ortadan kaldırmış, bilgiye ve eğitime her yerden ulaşılabilir noktaya getirmiştir. Diğer bir deyişle uzaktan öğretim platformları yüz yüze eğitimdeki dört duvardan oluşan okul anlayışının ötesine geçmiştir. Bu bağlamda Al ve Madran (2004, s. 261) toplumların başarıya ulaşabilmeleri için ekonomik ve kültürel bakımdan gelişmiş olmalarının yeterli görülmediğini, toplumların bu unsurlarla birlikte bireylerin eğitim düzeylerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Eğitim ve bilgi düzeylerini yükselten ve bilgiyi üretebilen toplumlarda yaşam boyu öğretim kavramı önem kazanmaktadır. Bireylerin kişisel gelişimlerine yeterli vakit ayıramama ya da eğitimlerine ara verme gibi sebeplerden dolayı yüz yüze eğitimden farklı olarak bir eğitim modeline ihtiyaç duyulmaktadır. İşman (2011, s. 8) bireylerin kendilerini geliştirebilmek, eğitimlerine devam edebilmek, eğitimde yaşanan problemleri çözüme ulaştırabilmek amacıyla bilişim teknoloji kullanımının önemini vurgulamaktadır. Bilişim teknoloji araçlarının eğitime dâhil edilmesiyle yeni bir eğitim modeli doğmuş ve “uzaktan öğretim” olarak tanımlanmaktadır.

“Uzaktan öğretim” terimini bir "şemsiye" terim olarak görmek mümkündür. Uzaktan öğretimle ilgili birçok tanım mevcuttur ve bu tanımlardan yola çıkarak uzaktan öğretimi öğrencinin öğreticiden fiziksel olarak ayrı olduğu, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademeleri kapsadığı ve teknolojiyi içinde barındıran bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. Bozkurt (2016, s. 13) öğrenci, öğretici ve öğretim materyallerini teknoloji ile buluşturan bir alan olarak ifade ederken; Demir (2014, s. 204) bilişim

teknolojilerinin getirmiş olduğu bir imkân olarak gördüğünü, yüz yüze öğrenmeden farklı bir boyutta olduğunu ve öğrenme sürecinde zaman ve mekân kavramlarının önemini yitirdiğini dile getirmektedir. Uzaktan öğretim, farklı ortamlarda bulunan öğreticileri ve öğrencileri bilişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getiren bir sistem olarak ifade edilmektedir (Pepeler ve diğerleri, 2018, s. 422). Bilgi ve iletişim teknolojilerine bağlı olan uzaktan öğretim, yapısı itibariyle isteyene her yaşta, her ortamda ve her yerde öğrenme imkânı tanımakta ve öğretime engel tüm sınırlılıkları ortadan kaldırmaktadır. Özer (1990, s. 570) gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde uzaktan öğretim sisteminin farklı eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla uygulandığını; ilköğretim, ortaöğretim, lisans, lisansüstü, sertifika, yetişkinler eğitimi gibi uzaktan öğretim programlarının yaygın olduğunu ve en çok eğitim alanında en az ise tarım ve tıp alanında uygulandığını dile getirmektedir. Yaptığı incelemeler sonucunda uzaktan öğretimdeki uygulamalarda bazı benzerliklerin ve farklılıkların olduğunu iddia etmektedir. Bu yüzden uzaktan öğretim sisteminin evrensel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencilerin çoğu 18-40 yaş aralığındadır.
- Öğrenciler, yüz yüze eğitim için zaman ayıramayan ve çalışma hayatı olan yüksek düzeyde güdülenmiş bireylerdir.
- Uzaktan öğretim sisteminde öğrencilerin öğretimle ve öğretim dışı konularla ilgili danışabilecekleri destek hizmetleri oluşturulmuştur.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi genellikle yaptıkları ödevler ve sınavlar aracılığıyla gerçekleşmektedir.

2.1.1. Uzaktan Öğretimin Tarihçesi

Yüz yüze eğitimdeki gibi öğreticinin ve öğrencinin aynı öğrenme öğretme ortamında bir araya gelme mecburiyetinin olmadığı ve öğrencinin öğrenmede bireysel hızına ve motivasyonuna bağlı olduğu uzaktan öğretim geçmişten günümüze kadar gelmektedir. Eğitime olan ilginin artması, eğitim maliyetinin artışı ve uzaktan öğretimin yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak görülmesi gibi birçok unsur eğitimde *uzaktan öğretim*, *yaşam boyu öğretim*, *açık öğretim* gibi birçok yeni eğitim boyutları kazandırmaktadır. Bu yeni eğitim boyutları, yaşanan değişimler ve ilerleyen teknoloji ile uzaktan

öğretimde farklı gelişmeler göstermiş ve dönemlere ayrılmıştır. Bu bağlamda Bozkurt (2016, s. 13), uzaktan öğretim alanını öğretim merkezlienden öğrenme merkezliye doğru değişim gösteren, 3 dönem ve 5 evre olmak üzere şu şekilde ele almaktadır: “ 1. Dönem- Yazışma: Mektupla (1720); 2. Dönem- Görsel-İşitsel Araçlar: Radyo ve TV (1925), Açık Üniversite (1970), Telekonferans (1980); 3. Dönem- Bilişim Tabanlı: İnternet-Web (1990- ...)”.

2.1.1.1. Dünyada Uzaktan Öğretim Uygulama Tarihi

Endüstrileşme sürecinde ve sonrasında hemen hemen her ülke, yaşanan değişimlere ve gelişimlere ayak uydurma mecburiyeti hissetmiş ve değişen ihtiyaçlara göre yeni öğretim uygulamaları arayışına girmiştir. Uzaktan öğretim uygulamaları bu ihtiyaçları karşılamış ve yüz yüze eğitimin olmadığı, geniş kitlelere hızla yayıldığı, yetişkin öğrencilerin de eğitim sistemine dâhil edildiği ve teknolojiye paralel olarak değişim ve gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Fırat (2016, s. 143) dünya savaşlarının yaşanmasının ardından yetişmiş insan gücünün sınırlılığı ve kaybını ortadan kaldırmak amacıyla eğitimde uzaktan öğretimin önemli ve tarihsel bir rol oynadığını dile getirmektedir. Uzaktan öğretim birçok ulusun kalkınmasına ve gelişmesine aracı olmuştur. Teknolojinin gelişme sürecinde önemli bir yere sahip olan radyo ve televizyon, dünya çapında uzaktan öğretimin ilgi görmesine ve yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bilgisayar, akıllı cep telefonları, tabletler ve internet gibi hızla gelişen iletişim teknolojileri aracılığıyla da uzaktan öğretim tamamen değişime uğramış ve günümüzde disiplinlerarası bir bilim alanına dönüşmüştür.

Dünyada uzaktan öğretim uygulamaları ilk olarak yazışma ile başlamış ve daha sonra görsel-ışitsel araçlarla devam etmiş ve son olarak bilişim tabanlı olmak üzere farklı ve çeşitli uygulamalarla gelişerek devam etmektedir.

2.1.1.1.1. Mektupla Uzaktan Öğretim Uygulamaları

Uzaktan öğretimin tarihçesine bakıldığında ilk uygulamaların mektupla başladığını söyleyebiliriz. Elitaş (2018, s. 124-125) etkili ve yoğun kullanılan iletişim teknolojisi aracılığıyla gerçekleşen uzaktan öğretim sürecinin mektup ile başladığını ve

öğrencilerin mektubu bilgi alışverişi amacıyla kullandıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte ders takibinin ve ölçme ve değerlendirmenin mektup yoluyla gerçekleştiğini, uzaktan öğretimin ilk döneminde kaynak olarak kitapların ve materyallerin kullanıldığını ve öğrencilere posta yoluyla gönderildiğini dile getirmektedir.

Mektup aracılığıyla uzaktan öğretim başladığında birçok ülkede farklı uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Mektup aracılığıyla steno derslerinin yapılacağına İsveç Boston Gazetesinde bildirilmesiyle 1728 yılında uzaktan öğretim başlamıştır. İngiltere’de ise 1840 yılında stenograf olan Isaac Pitman Bath tarafından mektupla steno öğretimi gerçekleştirilmiştir. Uzaktan öğretimin uygulanması amacıyla Dil Okulu 1856 yılında Almanya’da kurulmuştur. Illinois Wesleyan Üniversitesi’nde evde öğrenim programı 1870 yılında ABD’de başlamış ve ABD’deki ilk uzaktan öğretim adımlarından biri olarak “Evde Çalışmayı Destekleme Derneği” 1873’te kurulmuştur. Bununla birlikte ABD’de 1883’te “Mektupla Öğretim Üniversitesi” açılmıştır. İngiltere’de öğretmenlik sertifikası alan öğrenciler tarafından bilgi alışverişinde bulunmak için 1894 yılında aracı olarak mektup kullanılmıştır. Avustralya’da ise 1910 yılında ilk uzaktan öğretim yükseköğretim basamağından başlamıştır. Fransa’da Uzaktan Eğitim Merkezi 1939 yılında resmi bir nitelik kazanmıştır. Malezya, Japonya ve Hindistan tüm düzeylerde mektupla eğitim programlarını 1963 yılında açarken, Zambiya 1964’te, Nijerya 1978’de, Yeni Zellanda 1992’de açmışlardır (Uşun, 2006, s. 215-216; Gürer, 2019, s. 10-11).

Uzaktan öğretimin mektupla gerçekleştirildiği farklı ülkelerde çeşitli uygulamaların ortaya çıktığı, mektubun temel alındığı eğitim kurumlarının kurulduğu, farklı eğitim kademelerinde uygulamaların mevcut olduğu, mektupla uzaktan öğretime ilişkin birçok projenin geliştirildiğini ve farklı amaçların hedef alındığını söylemek mümkündür. Bu kapsamda uzaktan öğretimin gelişimi açısından büyük bir role sahip olan mektup, uzaktan öğretimin ilk uygulaması olarak kabul edilmiş ve geniş kitlelere hitap etmiştir. Mektupla uzaktan öğretim birçok toplumun eğitimdeki ihtiyaçlarını karşılamış, eğitimin birçok öğrenciye ulaşması ve imkân tanınması bakımından yaygınlaşmış ve öğrencinin kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmesi bakımından öğrenciyi bireyselleştirmiştir.

2.1.1.1.2. Radyo ve Televizyon Uzaktan Öğretim Uygulamaları

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte mektupla uzaktan öğretim uygulamalarının yerini radyo ve televizyon uzaktan öğretim uygulamaları almıştır. Kaya (2002, s. 111), radyoyu sesin ulaştırılmasında ve dinlenilmesinde uzaktan iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Uzaktan iletişim aracı olarak bilgiyi yaymasına, dinleme imkânı sağlamasına ve aynı zamanda kayda alınıp tekrar dinlenilmesine imkân tanımaktadır. Uzaktan öğretim uygulamaları yazışmalı eğitimden tek yönlü sesli bir eğitim anlayışına geçildiği ikinci dönemin ilk evresi olarak kabul edilmektedir. Bu evrede radyo, uzaktan öğretimin yaygınlaştırılmasında önemli bir unsur ve güç olmuştur. Bununla beraber radyo ile uzaktan öğretim uygulamaları öğrencilerin okumaya alternatif olarak dinleme kültürüyle tanışmasına vesile olmuştur (Elitaş, 2018, s. 127). Farklı konuların seçilmesi ve oluşturulmasında ses kayıtları önemli fırsatlar yaratmaktadır. Radyo aracılığıyla birbirinden bağımsız ve uzaklardaki kişilere önemli ve eğitici bilgiler verilmektedir. Yazılı materyallerle desteklenen radyo, hedef kitlesine uygun derslerle eğitim işlevini yerine getirmektedir. Bu eğitim işlevini gerçekleştirebilmek için eğitim programlarının özenle hazırlanması ve yayınlanması gerekmektedir. Eğitim amaçlı hazırlanan radyo programlarını tamamlayıcı eğitim programları ve doğrudan eğitim programları olmak üzere iki grupta toplandığı dile getirilmektedir. Eğitici işlevine sahip ve genel kültüre ve habere daha çok yer veren tamamlayıcı eğitim programlarıyken; ders vermek amacıyla ortaya çıkan program doğrudan eğitim programlarıdır (Kaya, 2002, s. 111-114).

Birçok ülkede radyo programları aracılığıyla uzaktan öğretim gerçekleşmiştir. Uşun (2006, s. 216) 1916 yılında ABD’de Wisconsin Üniversitesinin organize ettiği NUCEA uzaktan öğretim için radyo yayınlarını kullanmaya ve 1920’de İngiltere’de BBC okul radyosu programlarının başladığını dile getirmektedir. Ayrıca 1929 yılında Çin’de, 1930 yılında Kanada ve Avustralya’da, Kolombiya’da 1947 yılında ve Hindistan’da ise 1949 yılında radyonun uzaktan öğretim aracı olarak faydalandığı ifade edilmektedir. Uzaktan öğretimin radyo programları vasıtasıyla ilk olarak ABD’de başladığı ve farklı ülkelerde de devam ettiği görülmektedir. Böylelikle radyonun mobil yapısı sayesinde birçok ülkede öğrencilerin her yerden erişebilme ve bilgi eksikliği olduğu durumlarda konuyu öğrenme avantajına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Radyo aracılığıyla uzaktan öğretim uygulamaları devam ederken Kaya (2002, s. 167) televizyondan önce 1888 yılında ilk makaralı film, daha sonra hareketli filmler ve son olarak ses de eklenerek bazı gelişmelerin yaşandığını ifade etmektedir. 1920’li yıllarda dini eğitim veren okulların eğitim filmlerini kullandıkları ve daha sonra öğretmen yetiştiren kurumlarda, ilköğretim ve ortaöğretim basamağındaki okullarda eğitim filmlerinin kullanıldığı dile getirilmektedir. Elitaş (2018, s. 130) televizyon aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan öğretimin coğrafi sınırlılıkları kaldırdığını, izleyici maliyetini düşürdüğünü ve aynı anda birçok kişiye hitap ettiğini belirtmektedir. Bu yüzden televizyon eğitim politikalarına dâhil edilmiş ve önemli bir yer edinmiştir. Kaya (2002, s. 168), doğrudan ders içeriğıyle ilgili programların olduğunu ve bunlara öğretim amaçlı televizyon programları veya televizyon dersleri denildiğini ifade etmektedir. 1950’li yılların ortalarında televizyon yayınlarının okulların kendi televizyonunu edinip kendi programlarını üretmesiyle başladığı söylenebilir. Ayrıca 1932 yılında ABD’de Iowa Üniversitesi ve Kansas Eyalet Üniversitesinin televizyonda eğitim programlarını hazırladığı, Michigan Üniversitesinin eğitim televizyon yayınlarına 1950’de başladığı ifade edilmektedir. Ayrıca Macaristan’ın 1952’de, 1961 yılında Japonya’da, 1980 yılında Kanada’da uzaktan öğretim sisteminde televizyonu kullanmaya başladığı ve 1970 yılında Çin’de ülke çapında radyo ve televizyon üniversitesi ve kolejleri kurulduğu dile getirilmektedir (Uşun, 2006, s. 216; İşman, 2005, s. 98-99). Birçok ülkede uzaktan öğretim gören öğrencilerin televizyon yayınlarından faydalandıkları bilinmektedir. Radyo ve televizyon aracılığıyla uzaktan öğretimin birçok ülkede geniş kitlelere ulaştığını ve ihtiyaçlara yönelik gerekli eğitimlerin verildiğini söylemek mümkündür. Böylelikle ülkeler radyo ve televizyon kitle iletişim araçları sayesinde eğitim politikalarının desteklenmesine, vatandaşlarının eğitim düzeylerini arttırmasına ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

2.1.1.1.3. Açık Üniversite Uzaktan Öğretim Uygulamaları

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişimin uzaktan öğretim uygulamalarının gelişimini de etkilediğini ve Radyo ve Televizyon uzaktan öğretim uygulamalarının yanı sıra Açık Üniversite/Açık Öğretim Kurumlarının ortaya çıkmasını sağladığını söyleyebiliriz. Çeşitli sebeplerden dolayı eğitimini yarıda bırakan ya da eğitim alamayan bireyleri

eğitime tabi tutmak gibi ortak amaç güden farklı ülkelerde çeşitli açık niversite/açık ğretim uygulamaları gerçekleştirildiği görülmektedir. Gülbahar'a (2021, s. 27) göre bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin hızlanması ve bilişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte Açık niversite/Açık ğretim Kurumları'ndan birçok ğrenci diploma almaya hak kazanmıştır. 1948 yılında eğitim yasası kapsamında okuldan uzakta kalanlara ve askerlere eğitim alma şansı vermek amacıyla Japonya'da ilkokul hariç tüm kademeleri kapsayan uzaktan ğretim sistemi geliştirilmiştir. İngiltere'de 1960 yılında Hava Üniversitesi (The University of Air), 1972'de Ulusal Uzaktan ğretim niversitesi İşpanya'da ve Hagen Açık ğretim niversitesi 1974'te Almanya'da kurulmuştur. Ayrıca 1978'de Tayland'da finansal, coğrafi veya akademik nedenlerle okuyamayan öğrencilere sertifika alma ve lisansüstü yapma imkânı tanıyan devlet niversitesi STOU ve 1984 yılında Hollanda'da Açık niversite kurulmuştur (Uşun, 2006, s. 217).

2.1.1.1.4. Telekonferans Uzaktan ğretim Uygulamaları

Telekonferans yoluyla iletişim ve etkileşim farklı bir düzeye ulaşmış ve uzaktan öğretimde öğretici-ğrenci ve ğrenci-ğrenci ilişkisinin gerçekleştiği görülmektedir. Böylelikle uzaktan öğretimde bilgi alişverişinin daha hızlı ve bireysel öğrenme hızına uygun bir şekilde gerçekleşmeye başladığı bir dönem olarak tanımlayabiliriz. Gülbahar (2021, s. 27), uzaktan öğretimde telekonferans aracılığıyla ilk kez çift taraflı iletişimin sağlandığını ifade etmektedir. Telekonferans sistemiyle iletişim birçok şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri bilgisayar aracılığıyla notlar ve yorumlar kullanılmak üzere kaydedilerek iletişim sağlamaktır. Böylelikle bireyler ve gruplar not ve bilgi alişverişinde bulunabilirler. Ayrıca uzaktan ğretim ğrencisi olan grup yesi eş zamanlı çalışabilirken, tek başına olan ğrenci farklı zamanda çalışabilir. Genelde uzaktan ğretim kurumlarında video telekonferansı veya bilgisayar konferansı kullanılmaktadır. Bireysel de aynı anda veya farklı zamanlarda bilgisayar konferansı kullanılırken; gruplarda ise aynı anda video telekonferansı, farklı zamanlarda ise bilgisayar konferansı kullanılmaktadır (Kaya, 2002, s. 187).

2.1.1.1.5. İnternet-Web Aracılığıyla Uzaktan Öğretim Uygulamaları

Son yıllarda hızla yaygınlaşan internet teknolojisinin gelişimi birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. İnternetin getirdiği yenilikler ve avantajlar arasında bilgiye anında ulaşabilme olanağı tanıma, bilgi ve görüş paylaşımı yapabilme imkânı sağlama, zamandan ve mekândan bağımsız iletişim kurabilme, görsel ve işitsel öğelerle bilginin ve iletişimin verimini ve kalitesini artırma olarak saymak mümkündür. Bu bağlamda internet uzaktan öğretimde kilit rol oynamaktadır. Kaya (2002, s. 221), internetin uzaktan öğretimde öğrencilere ders verme, lisansüstü öğrencileri için ders platformlarını organize etme ve tez danışmalıklarını yürütme amaçlarıyla kullanıldığını ifade etmektedir.

İnternetin gelişmesiyle birlikte uzaktan öğretimde çeşitli amaçlara yönelik birçok farklı uygulamaların hayata geçirildiği görülmektedir. Bu amaçlara yönelik hazırlanmış birçok web sitesi ve uygulamalar mevcuttur. Etkileşimi sağlamak ve öğretimin verimini arttırmak için iyi birer fırsat olarak değerlendirilmektedir. Bozkurt'a (2017, s. 87) göre dünyadaki gelişmelere bakıldığında disiplinlerarası pragmatist bir alan olarak uzaktan öğretim uygulamalarında çeşitliliğin artması söz konusudur. Aynı zamanda bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte uzaktan öğretim süreçlerine uyumuyla içerik ve süreçlerin daha zenginleşeceği düşünülmektedir.

ABD, Kanada, Almanya, Avustralya ve Hollanda'da uzaktan öğretim veren üniversitelerin genç yetişkinleri ve yetişkinleri hedef kitlesi olarak belirlediği, profesyonel gelişim ve meslek edinme amacıyla ağırlıklı olarak meslek edinmeye ve kariyer gelişimine yönelik lisans, yüksek lisans, sertifika ve kişisel gelişim programlarına yer verdikleri görülmektedir. Uzaktan öğretim veren üniversiteler Blackboard, Microsoft Netmeeting, OASIS Student Portal, Lotus Domino DETC, MSDS, Codes of Practice, Griffith Portal ve OpenSSO gibi çeşitli ve farklı uzaktan öğretim platformlarını kullanmaktadırlar (Özbay, 2015, s. 382-386). Böylece internet-web aracılığıyla öğrenciler herhangi bir alanda sahip olduğu potansiyeli keşfetme veya geliştirme, istedikleri alanlarda kişisel gelişimlerini veya eğitimlerini tamamlama imkânına kavuşmaktadır.

2.1.1.2. Türkiye’de Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Tarihçesi

Uzaktan öğretime ivme kazandıran teknolojinin gelişim hızı, eğitim politikası ve siyasi gelişmeler gibi faktörler ülkeler bazında farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden Türkiye’de uzaktan öğretimin başlaması diğer ülkelerle aynı zamanda gerçekleşmemiştir. Kırık (2014, s. 85), gelişmiş Avrupa ülkelerine kıyasla Türkiye’nin uzaktan öğretimle çok geç tanışmış bir ülke olduğunu dile getirmektedir. Fakat günümüzde bu durum Türkiye’de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin Eskişehir’de açılmasıyla hız kazanmıştır. Ayrıca Türkiye’de teknolojik yatırım miktarının artması, iletişim alt yapısının güçlendirilmesi, internetin yaygın kullanımı ve çeşitli uygulamaların ortaya çıkmasıyla uzaktan öğretim yaygın hale gelmiştir.

Dünyada uzaktan öğretim uygulamaları sırasıyla yazışma, görsel-işitsel araçlar ve bilişim tabanlı olarak gelişmekte ve bu uzaktan öğretim uygulamalarının sıralaması teknolojinin gelişimi ile paralellik göstermektedir. Bozkurt (2017, s. 87-90) Türkiye’de uzaktan öğretimin gelişim dönemlerini ve evrelerini kategorilere ayırırken tıpkı dünyada uzaktan öğretim uygulamalarını doğrudan etkileyen yaygın teknolojileri ve Türkiye’de yaşanan önemli olayları temel alarak dört döneme ayırmaktadır. 1923-1955 yılları arasında. 1. dönem tartışma ve öneriler (kavramsal), 1956-1975 yıllarını kapsayan 2. dönem yazışma, 1976-1995 yılları arasında 3. dönem görsel-işitsel araçlar (radyo-televizyon) ve 4. dönem 1996 yılından itibaren bilişim tabanlı (internet-web) olmak üzere kronolojik sıralama ile ele alınmaktadır.

1924 yılında Dewey’in öğretmenlerin eğitimi amacıyla mektupla öğretimden faydalanma önerisiyle Türkiye’nin ilk uzaktan öğretim uygulamalarında gündeme getirilmiştir. 1927 yılında uzaktan öğretim kavram olarak oluşturulmaya başlanmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında okur-yazarlık oranının düşük olması sebebiyle 1928 yılında yeni Türk alfabesinin hızla öğretilmesi ve okuma-yazma oranının artırılması amaçlanmış ve “Muhabere Yoluyla Tedrisat” uygulaması başlatılmıştır. Komisyon tarafından 1933 yılında kursların mektuplarla gerçekleşmesi önerilmiştir. Ayrıca 1950’de Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü uzaktan öğretim sisteminden faydalanma önerisi getirmiş ve mektup aracılığıyla banka memurlarının öğrenimi başlamıştır (Kaya, 2006, s. 407; Bozkurt, 2017, s. 93).

Uzaktan öğretimin mektupla gerçekleştiği ülkelerin uygulamaları derinlemesine incelenmiş ve Türkiye’de mektupla uzaktan öğretim uygulamaları başlatılmıştır. 1960’lı yıllarda uzaktan öğretim çalışmaları ivme kazanmış ve banka çalışanları için ilk defa mektupla öğretim dersleri gerçekleşmiştir. 1958’de Mektupla Öğretim Merkezi MEB aracılığıyla oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra 1974’te MEB’e “Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulu, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu’nun (DYÖÖ)” kurulmasıyla uzaktan öğretim girişimleri daha da artmıştır (Kaya, 2006, s. 408). 1980’li yıllara kadar birçok uzaktan öğretim uygulama girişimi gerçekleşmiştir fakat çok fazla yaygınlaşmamıştır. 1981 yılında Türk Yükseköğretimine sürekli ve açıköğretim yapma hakkı tanınmış, 1982’de yükseköğretim düzeyinde açıköğretim yapma görevi Anadolu Üniversitesi’ne verilmiş ve Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. 1990’lı yılların sonlarına doğru bilişim teknolojilerinin gelişimi ve internet altyapısının geliştirilmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte çevrim içi kurslar düzenlenmeye ve uzaktan öğretim merkezleri kurulmaya başlanmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Uzaktan Eğitim Komisyonunun belirlediği kriterlere göre uzaktan öğretim aracılığıyla dersler vermeye başlanmıştır. Bununla birlikte Kitlesel Açık Çevrim İçi Ders (KAÇED) platformlarında herkesin faydalanabileceği kurslar verilmekte ve bu kursları bitirenlere sertifika verilmektedir (Gürer, 2020, s. 215).

1990’lı yıllarda internetin hızla yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan öğretim uygulamalarında çeşitlilik ve farklılıklar görülmektedir. Çukadar ve Çelik (2003, s. 33), Türkiye’de internet-web üzerinden uzaktan öğretim uygulama çalışmalarının ODTÜ Enformatik Enstitüsü tarafından başlatıldığını, öğrencilerin bilişim alanında kendilerini geliştirmek amacıyla sertifika ve diploma almayı amaçladığını dile getirmektedirler. Açık öğretim Lisesi 1992 yılında kurularak öğrencilere eğitim imkânı verilmiştir. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Enformatik Milli Komite toplantısında alınan kararlar üzerine internet tabanlı uzaktan öğretime özellikle yüksek lisans programına başlamıştır ve ilk başlatan özel üniversite olmuştur. Ayrıca 1996’da İstanbul Teknik Üniversitesi tarafından Uzaktan Öğretim Merkezi (UZEM) kurulmuş ve ODTÜ’de IDE-A (İnternete Dayalı Eğitim Asenkron) Projesi 1998’de uygulanmıştır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı kapsamında uzaktan öğretim

doktora programının 2006'da ilk defa açılması bakımından önemlidir (Bozkurt, 2017, s. 90).

Türkiye'de uzaktan öğretim uygulamalarının o dönemde yaşanan olaylara ve gelişen teknolojiye bağlı olarak değişkenlik gösterirken toplumun ihtiyaçları uzaktan öğretim uygulamalarının içeriğine yön vermektedir. Fırat (2016, s. 143) kitle iletişim araçlarının yaygın hale gelmesi, bilgisayar ve internet teknolojilerinin hızla gelişmesi, alana hâkim olma isteğinin artması, yüksek lisans ve doktora eğitime ilginin çoğalması ve eğitim maliyetinin düşmesi gibi faktörlerin 21. yüzyılda uzaktan öğretime hız kazandırdığını ifade etmektedir. Bunun sonucunda Türkiye'deki bazı üniversitelerde uzaktan öğretim programları başlatılmış ve yaygın hale getirilmiştir. Özbay (2015, s. 388-391) tarafından hazırlanan "Türkiye'de Uzaktan Eğitim Veren Bazı Üniversiteler" başlıklı tablosu incelendiğinde Türkiye'de uzaktan öğretim programlarına yer veren üniversitelerde ortak derslerden tarih, Türk dili ve yabancı dil öğretimine ilişkin derslerin verildiği görülmektedir. Hedef kitlenin iki yıllık programlarda ve lisansüstü programlarda okuyan öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür. Uzaktan öğretimde Adobe Presenter, Adobe Connect Pro, Blackboard Learn, Adobe Connect Center gibi veya üniversitenin geliştirmiş olduğu sistemi kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çevrim içi sınav ya da yüz yüze sınav uygulamasıyla ölçme değerlendirme yöntemlerinin birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir.

2.1.2. Uzaktan Öğretimin Temelleri

Uzaktan öğretim bireylerin kendi kendine öğrenmelerine dayalı, bilişim ve teknolojiden faydalandığı ve yaşam boyu eğitim imkânı tanıyan bir sistemdir. Bu sistemin ortaya çıkışını ve eğitimi yeniden şekillendiren sebepleri Ally (2019, s. 307), gelişmekte olan teknolojiler, yeni nesil öğrenciler, açık eğitim kaynakları, yapay zekâ, internet, herkes için eğitim anlayışı, küreselleşme ve Dördüncü Sanayi Devrimi olarak ifade etmektedir. Böylelikle uzaktan öğretimin temelleri atılmış ve aşağıda bu süreç detaylandırılmıştır.

2.1.2.1. Web 1.0 (Monolog)

1990’larda birçok kişinin ilk kez internetten faydalanmaya başlamasıyla Web 1.0 dönemi ortaya çıkmıştır. Bu dönem günümüz web sitelerinin görünümünden ayrılmaktadır ve sadece az sayıda web sitesi mevcutken, kullanıcılar verilen bilgiyi alan kişi konumundaydılar (Kapan ve Üncel, 2020, s. 278). Uzmanlar 1999'dan önce interneti “Salt Okunur” web olarak tanımlamışlardı². Web 1.0 çağı, milyonlarca statik web sitesini içermektedir. Aktif bir iletişim veya bilgi akışı yoktur (Wannapiroon ve diğerleri, 2018).

2.1.2.2. Web 2.0 (Interactive Web)

Ortak kullanıcıların web ile aktif etkileşiminin olmamasına rağmen web kullanıcılarının kendilerine sunulan bilgilere daha fazla dâhil olmayı istemeleri sebebiyle ortaya çıkmıştır. 2000-2010 yılları arasında insan odaklı gelişen bu dönemde video, resim ve ses içeren web siteleri, ziyaretçilerin de içerik sağlamasına imkân tanıyan blog ve wikiler, daha fazla sosyal etkileşimin gerçekleştiği sosyal ağlar, Youtube, Digg ve Blogger gibi platform temelli siteler ve ücretsiz içerik üretici araçlar mevcuttur (Wannapiroon ve diğerleri, 2018).

2.1.2.3. Web 3.0 (Semantic Web)

Bilgi merkezli olarak 2010-2020 yılları arasında gelişen bu dönemi kişiselleştirilmiş web olarak tanımlanmaktadır. Web sitelerinde aranan bilgiye çok daha kolaylıkla ve hızlıca ulaşabilen ve web sitelerindeki bilgilerin yalnızca içerdiği sözcükler değil aynı zamanda sözcüklerin anlamlarının da ehemmiyet kazandığı “Semantik Web” olarak adlandırılan web teknolojisidir (Aghaei ve diğerleri, 2018). Web 3.0 gerçek yaşam ve üç boyutlu sanal ortamlar birleştirilerek insanların avatarlar biçiminde internet ortamına sadece içerikleri değil kendilerini de katmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca video içeriğinin oluşturulup paylaşılmasına ve internet ortamında video içeriği arama yapılmasına olanak sağlanmaktadır. Web 3.0 döneminde yapay zeka da gelişerek insanın yerine içerik yaratabilir duruma gelebilir (Kapan ve Üncel, 2020, s. 279).

2.1.2.4. Web 4.0 (Intelligent Web)

Günümüzde web ortamının sürekli gelişme halinde olduğunu görmekteyiz. Literatüre bakıldığında Web 4.0'e dair mutlak bir tanım yoktur. Web 4.0 yeni bir sürüm değildir fakat halihazırda sahip olduğumuz web ortamına alternatif bir sürümüdür. Ayrıca sanal ve gerçek dünyadaki tüm cihazları gerçek zamanlı olarak birbirine bağlamaktadır (Wannapiroon ve diğerleri, 2022). Kullanıcıların daha etkileşim halinde olabilecekleri ve sürükleyici deneyimler yaşayabilmeleri için yeni teknoloji gelişmelerine ihtiyaç duyulmaktadır ve bu teknolojinin yapay zekâ teknolojisinin getirdiği uygulamalarla mümkündür. Bu kapsamda internete erişim hem insanlar hem de nesnelerin interneti kavramından kaynaklanan diğer fiziksel nesnelere ve araçlardan da yapılabileceği ifade edilmektedir (Ersöz, 2020, s. 63).

2.1.2.5. Mobil Öğrenme

Cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar, avuç içi bilgisayarlar, PDA'lar ve tabletler gibi kablosuz ve mobil bilgi işlem cihazları hayatımıza 2000 yılında girmiş ve kablosuz ve mobil teknolojiler eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Zawacki Richter ve diğerleri, 2007, s. 2). Son yıllarda mobil cihaz teknolojisinde görülen teknolojik gelişmeler mobil öğrenme kavramını ön plana çıkartmış ve her zaman ve her yerden bilgiye erişim imkânı sunarak öğrenmenin gerçekleştiği bir uzaktan öğretim sistemi olarak adlandırılmaktadır (Gökbulut, 2021, s. 163). Mobil öğrenme içeriğini iPod'lar, PDA'lar ve akıllı telefonlar gibi elde taşınan cihazlara uyarlayarak bir adım daha ileriye taşımıştır. Sabit bir konuma ve güç kaynağına ihtiyaç duyan bir masaüstüne bağlı olmanın aksine öğrenci artık sabit kaynaklarla sınırlı değildir (Crescente ve Lee, 2011, s. 112). Diğer bir deyişle mobil öğrenme çeşitli taşınabilir bilişim teknolojileri aracılığıyla herhangi bir zaman diliminde herhangi bir yerde bireysel öğrenimin gerçekleştiği uzaktan öğretim sistemi olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.2.6. Sanal Öğrenme

Sanal öğrenme öğrenme sürecinde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımını dâhil eden, öğrencilere öğrenme deneyimi sağlamayı hedefleyen ve web tabanlı video konferans teknolojisinin multimedya özellikleri sayesinde hem öğretici-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci şeklinde sesli, görsel ve sözlü iletişime geçerek uzaktan öğretimin gerçekleştirildiği bir takım öğrenme-öğretme araçlarıdır (Atıcı, 2007, s. 43). Böylelikle eş-zamansız gerçekleşmesinin yanı sıra eş-zamanlı gerçekleşen sanal öğrenme ortamında bireyler arasında etkileşim ve iletişim meydana gelirken, bilgi alışverişinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesine de imkân tanımaktadır.

2.1.3. Uzaktan Öğretim Uygulama Modelleri

Uzaktan öğretim modelleri mektupla başlamış ve her geçen gün yenileri eklenerek çeşitli uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Horzum (2014, s. 247) teknolojiye yaşanan gelişmelerin uzaktan öğretimde kullanılan iletişim teknolojilerinde de değişikliklere ve gelişmelere yol açmakta olduğunu dile getirmektedir. Bu gelişmeler arasında en etkili olan teknoloji internettir. İnternet sayesinde bilgiye erişim ve bilgi akışı çok hızlı gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra bilgisayar teknolojisinin bilgiyi kolayca saklama, geniş depolama ve tekrar kullanma gibi özellikleri mevcuttur. Bu özellikler sayesinde internet ve bilgisayar teknolojisi hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan öğretimde vazgeçilmez unsurlar olarak görülmektedir.

Uzaktan öğretimde uygulama modelleri tercih edilen teknolojiye bağlı olmakla beraber *eş-zamanlı (senkron)*, *eş-zamanlı olmayan (asenkron)* ve *karma (harmanlanmış/blended)* uygulama modelleri olarak sıralanabilir. Işık ve diğerleri (2010, s. 362), bu uygulama modellerinde kullanıcıların çok iyi bir teknik donanıma, alt yapıya ve teknoloji kullanım becerisine sahip olmaları gerektiğini dile getirmektedir. Ayrıca uzaktan öğretimin gerçekleşebilmesi için internet bağlantısının sürekli ve geniş bir bant aralığına sahip olması şarttır. Aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde eş-zamanlı, eş-zamanlı olmayan ve karma uygulamalarla ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.1.3.1. Eş-Zamanlı Uygulama Modeli

Eş-zamanlı uygulama modelini mekândan bağımsız ama aynı zaman diliminde gerçekleşen, öğreticinin önderliğinde yapılan, anında geri bildirim olanak tanıyan, etkileşimin gerçekleştiği, bireylerin kendilerini izole hissetmedikleri ve karşılıklı iletişim kurabildikleri uygulama modeli olarak tanımlayabiliriz. Bachman (2000, s. 9) eş-zamanlı uygulama modelini tüm katılımcıların aynı anda oturum açtığı, birbirleriyle doğrudan iletişim kurduğu, bir öğreticinin liderliğinde gerçek zamanlı bir çevrim içi öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadır. Kavrat (2013, s. 8) yüz yüze eğitimden farklı olarak öğretici ve öğrenciyi teknoloji aracılığıyla aynı zaman diliminde bir araya getiren fakat mekândan bağımsız bir model olarak dile getirmektedir. Aynı zamanda öğrenci ile öğretici arasında bir etkileşim ve iletişimin söz konusu olduğunu ve bu uygulama modelinde sanal sınıfların yer aldığını vurgulamaktadır. Eş-zamanlı uygulama modeline örnek olarak sanal sınıflar, sesli/görüntülü konferans ve bir sınıftaki öğrencilere derslerin iki yönlü canlı uydu yayınları sayılmaktadır.

2.1.3.2. Eş-Zamanlı Olmayan Uygulama Modeli

Zaman ve mekân olarak bağımlı olmadan öğrenmenin gerçekleşebildiği, ders materyal aktarımının teknolojik cihazlarla mümkün olduğu, bireyler arasında iletişimin ve etkileşimin olmadığı bir uygulama modelidir. Eş-zamanlı olmayan uygulama modelinde bilginin oluşturulup saklanmasından dolayı öğrencilerin istedikleri zaman bu bilgilere erişim sağlama, dosya paylaşımında bulunma ve forumlara katılabilme şansına sahip oldukları vurgulanmaktadır (Kavrat, 2013, s. 8). Bachman (2000, s. 9) ise eş-zamanlı olmayan uzaktan öğretim modelini öğrencilerin etkileşimde bulunamadığı fakat zaman sorunsalının görülmediği bir model olarak tanımlamaktadır. Eş-zamanlı olmayan uzaktan öğretim modeline örnek olarak internet veya CD-ROM yoluyla alınan öğrencinin kendi hızında dersler, videoya kaydedilmiş dersler, sesli/görüntülü web sunumları, soru-cevap danışmanlığı, çevrim içi sohbetler, tartışma grupları ve e-posta olarak verilebilir. Bu bağlamda eş-zamanlı olmayan uzaktan öğretim modeli daha yaygın bir uygulama modelidir ve iyi tasarlanmış bir içerikle öğrenme süreci daha

verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştiği düşünülmektedir. Fakat bu uygulama modeliyle öğrenciler kendilerini izole edilmiş hissedebilecekleri ve motivasyonlarının düşeceği fikriyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

2.1.3.3. Karma Öğrenme Uygulama Modeli

Uzaktan öğretimde ve yüz yüze eğitimde bazı dezavantajlar ve sınırlılıklar mevcuttur. Uzaktan öğretim platformlarının en büyük dezavantajı sosyal etkileşimdeki eksikliğin öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olmasıdır. Yüze yüze öğretimde ise zaman ve mekân esnekliğinin olmaması ve haftanın belirli günlerinde sınıfta bulunma zorunluluğu gibi dezavantajları vardır. Bu durum eğitim araştırmacılarını yeni bir öğrenme uygulama modelini geliştirmeye teşvik etmiştir. Araştırmacılar tarafından bu iki öğrenme modelinin avantajlarını bir araya getirerek *karma öğrenme* adını verdikleri yeni bir öğretim modeli ortaya çıkarılmıştır (Yolcu, 2015, s. 256). Karma öğrenme uygulama modeli, eğitim öğretim sürecinin daha kaliteli ve verimli olabilmesi için bazı şartları taşıması gerekmektedir. Aytaç ve Altunçekiç (2012, s. 878) derslerin ne kadarının uzaktan öğretim platformları ve ne kadarının yüz yüze eğitimle olacağına karar verilmesi, öğretim programının hedefleri, içeriğin yapısı ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra bilişim teknolojisi araçlarına sahip olma düzeyine dikkat edilmesi, içerik geliştirirken uzaktan öğretimde ve yüz yüze eğitimde kullanılan içerik ve etkinliklerin birbirinin tamamlayıcısı olması ve öğrencilerin öğrenme stillerinden hareketle etkinliklerin bu yönde hazırlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

2.1.3.4. Çevrim İçi Öğrenme

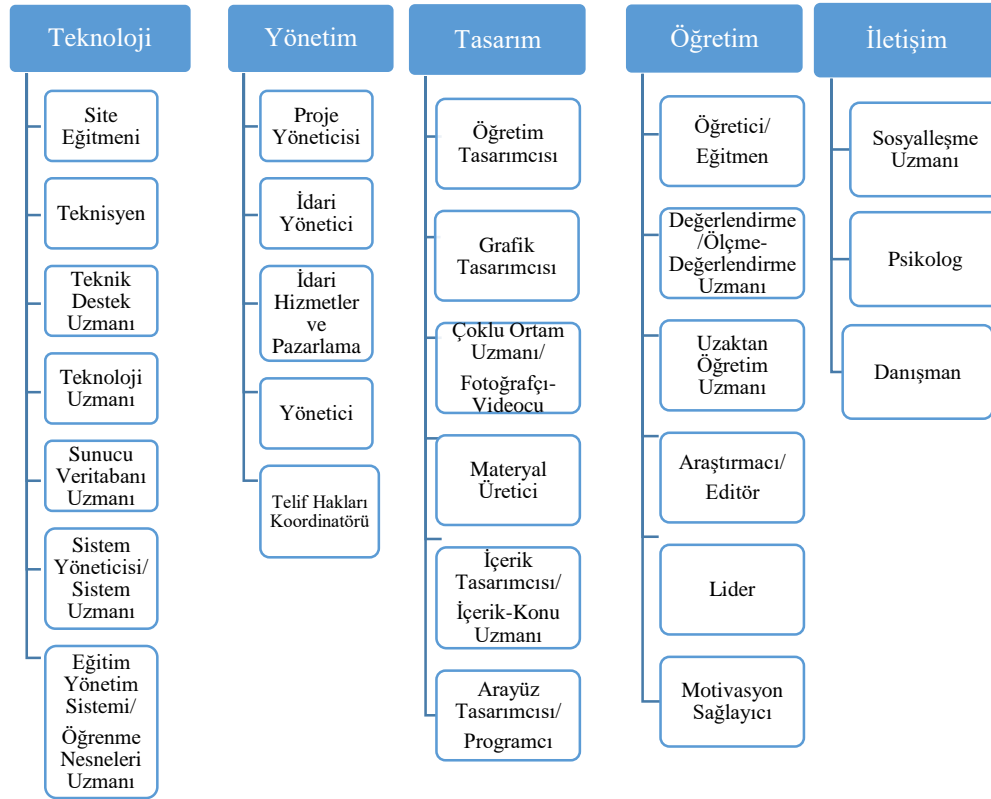
Alanyazın incelendiğinde teknolojilerin gelişimiyle birlikte araştırmacılar tarafından yeni kavramlar ortaya konulduğu ve bu sebeple kavramların iç içe geçtiği veya birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bachman (2000, s. 8), çevrim içi öğrenme terimini *web tabanlı öğrenme* veya *internet tabanlı öğrenme* ile eş anlamlı olarak kullanırken, Aragon ve Johnson (2002, s. 425) ise uzaktan öğretimin yeni biçimini tanımlamak için eş anlamlı olarak çeşitli terimler kullanıldığını ve en yaygın olarak

çevrim içi öğrenme, web tabanlı öğretim ve e-öğrenme terimlerinin kullanıldığını ifade etmektedir. Bunlara paralel olarak ders içeriğinin en az %80'inin çevrim içi olarak sunulduğu ve dağıtım mekanizması olarak bilgisayarın ve internetin kullanıldığı uygulama modeli çevrim içi öğretim olarak tanımlanmaktadır (Allen ve Seaman, 2011, s. 7). Gelişmiş bir çevrim içi öğrenme programı, animasyonlar, simülasyonlar, ses ve video kayıtları, meslektaşlar ve uzman tartışma grupları, çevrim içi rehberlik, web üzerindeki materyallere bağlantıyı ve yardımcı kaynakları içermektedir (Bachman, 2000, s. 8). İnternet üzerinden sunulan eğitim programları için hangi terimler kullanılırsa kullanılsın hepsi ortak özellikleri paylaşmaktadır. Çevrim içi programlara katılan öğrenciler büyük ölçüde veya tamamen çevrim içi olarak verilen ve dünyanın her yerinden günde 24 saat erişilebilen dersleri kendi hızlarında öğrenebilirler. Başka bir deyişle öğrenme her an, her yerde ve her hızda gerçekleşebilmektedir. Odabaş (2003, s. 23) günümüzde iletişim ve enformasyon teknolojisinin her geçen gün gelişmekte ve buna bağlı olarak internet tabanlı uzaktan öğretim veya çevrim içi öğretimin çağın artık bir gerekliliği olarak görmektedir.

Tüm alanlarda uygulanabilecek çevrim içi öğrenme modelini yabancı dil öğretiminde de kullanmak mümkündür. Pilancı'ya (2015, s. 261) göre dil öğretimi ve teknoloji alanlarında çalışan eğitimcileri ve uzmanları bir araya getirerek uzaktan dil öğretim programları tasarlanabilir, hazırlanabilir ve uygulanabilir. Bu durum disiplinlerarası çalışmayı gerektirmektedir. Bunun için ayrıca bir ekip kurularak *eğitim tasarımcısı, konu uzmanı (içerik sağlayıcı), programcı, grafik tasarımcısı, fotoğrafçı, video uzmanı ve öğreticiye* ihtiyaç duyulmaktadır (Pilancı, 2015, s. 261).

Öğrenmeyi zamandan ve mekândan bağımsız hale getiren çevrim içi öğrenmede sadece alana hâkim eğitimcilerden değil aynı zamanda teknolojiye de hâkim olan bireylerden oluşan bir ekiple öğrenme daha eğlenceli ve verimli olacaktır. Ancak yukarıda bahsedilen özellikleri edinmek zor ve zaman alıcıdır çünkü bu özellikler geniş bir alana, bilgiye ve tecrübeye dayanmaktadır. Uğur (2014, s. 11) uzaktan öğretim programının ve sisteminin kalitesini ve niteliğini yükseltmek için öğreticilerin tüm öğretici rollerini tek başına üstlenmelerinin gerekmediği, bu rollerin alanlarında uzmanlaşmış öğreticilerle görev paylaşımı yapılarak gerçekleştirilebileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda öğretici yeterliklerini gruplandırılmış roller başlığı altında şu şekilde toplamaktadır:

Şekil 1. Gruplandırılmış Roller



2.1.4. Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Avantajları

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ve dönüşümler eğitim dünyasında çığır açmakta ve örgün eğitimde kullanılan yöntemler ve faydalanılan araç ve gereçler bakımından büyük değişim yaşanmaktadır. Al ve Madran'a (2004, s. 262) göre bu değişimler arasında internetin ortaya çıkışı, yaygınlaşması ve ucuzlamasıyla internete dayalı uzaktan öğretim uygulanabilir bir platform olarak kabul görmektedir. Bunun sonucunda öğrenci-öğretici, öğrenci-eğitim materyali etkileşiminin gerçekleşmesi ve istenilen eğitim kalitesine ulaşılması söz konusudur. Ayrıca Gümüş ve Fırat (2016, s. 159) teknolojinin hızlı gelişimi ve değişiminin yanı sıra bireylerin 21. yüzyılın gerekliliği olan sürekli gelişim halinde olma ve bireylerin kendini geliştirme ihtiyacının örgün eğitimle karşılanamayacağını ifade etmektedirler. Bu bağlamda Kaya (2019, s. 12) eğitimde farklı ve yeni arayışların temelinde aynı anda büyük kitlelere eğitim hizmetinin verilmesinin mümkün olmaması, öğrenci becerilerinin temel alınmaması,

öğrenciye gereken bilginin önceden planlanmaması, bilgi aktarımında doğru yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, kazanımların verimli bir şekilde ve kısa sürede edindirilmemesi gibi gerekçeleri ortaya koymaktadır. Mevcut eğitimin eksiklerini tamamlamak, olanaklarını geliştirmek ya da desteklemek amacıyla çeşitli öğretim ortamları yaratılmaya çalışılmaktadır. Oluşturulan uzaktan öğretim ortamları yüz yüze eğitimde yaşanabilen sorunları çözüme ulaştırmada veya en aza indirmede bir alternatif olarak görülmektedir. Bu sebeple bireyler hem kişisel gelişimini sağlayan hem de sosyal yaşamlarını devam etme şansını veren uzaktan öğretime yönelmektedir. İşman'a (2011, s. 9) göre eğitim sisteminde genel olarak yaşanan sorunlardan fiziki yapı ile ilgili sorunu sanal sınıflar ve okullar oluşturarak; okulda yeterli miktarda araç-gereç bulunmaması sorununu sanal laboratuvarlar kurup öğrencinin kullanımına açık hale getirerek ve kalıcılık sorununu öğrencilerin uzaktan öğretime sık tekrar etme şansına sahip olmaları ile çözümlenebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Arkorful ve Abaidoo'nun (2015, s. 34) yaptıkları literatür taramasında uzaktan öğretimin zaman ve mekân açısından esnek oluşu, bilgiye erişim kolaylığı, bilginin niteliğini ve etkililiğini artırması, içerdiği tartışma forumları üzerinden öğrencilerin iletişim kurabilmesi, bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması, kendi kendine ilerleme hızına izin vermesi, öğrencilerin seyahat etmelerine gerek kalmaması ve dolayısıyla maliyet açısından uygun oluşu gibi avantajlar dile getirilmektedir. Bu avantajların yanı sıra Özer (1990, s. 570) uzaktan öğretimin çalışanlara öğrenim sürecini gerçekleştirme olanağı sağlaması, farklı özelliklere sahip eğitim imkânlarını sunması, eğitimin demokratik olmasına katkıda bulunması ve bazı sebeplerden dolayı eğitim hakkını kaybeden bireyler için ekonomik olduğunu ifade etmektedir. Uşun (2006, s. 19-22) ve Karabacak (2013, s. 82-83) toplum için birçok açıdan uzaktan öğretimin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadırlar: Öğrenim yaşı, öğretim hedefleri, mekân bağımsızlığı, yöntem ve teknikler gibi birçok noktada esnek ve geniş bir yelpazeye sahip olması, hem ulusal hem de uluslararası standartlar göz önüne alınarak oluşturulması, video, ses, resim içeren materyallerin teknoloji ile sunulması içeriğin zenginleşmesini ve öğrencinin motive olmasını sağlamaktır. Bunların yanı sıra uzaktan öğretimin bir işte çalışan kişinin bulunduğu ortamı terk etmeden eğitim şansının verilmesi, eğitimin ana giderlerinin ve öğrencinin harcamasının azalması, öğrenciler arasında rekabet ortamının oluşması ve öğrencilere tercih ettikleri okulda eğitim alma şansının verilmesi avantajlar arasında

sayılmaktadır. Ayrıca çalışmak zorunda olan bireyler, cinsiyet eşitsizliği sebebiyle eğitim alamamış kadınlar, sağlık sorunu yaşayan bireyler gibi örgün öğretime katılmayan ya da devam edemeyenler için uzaktan öğretim hem eğitimde fırsat eşitliğini sağlamakta hem de toplumsal refah artışına katkıda bulunmaktadır (Kandemir, 2014, s. 1155). Kendi ülkelerinde örgün eğitimde gerekli başarıyı gösteremeyen ya da ekonomik imkânı elveren ve tercihen yurt dışındaki üniversitelerden eğitim almak isteyenler için de uzaktan öğretim bir alternatiftir. Bununla birlikte bir devlet, dünyanın çeşitli yerlerine yerleşmiş vatandaşlarının ulusal değerlerini muhafaza etmek amacıyla uzaktan öğretim yoluyla vatandaşlarına ulaşabilmektedir (Toker Gökçe, 2008, s. 7). Uzaktan öğretim, çeşitli sebeplerden dolayı eğitimine devam edemeyen ya da kendini bir alanda geliştirmek isteyen bireylerin eğitimlerinin devamlılığını sağlamaktadır. Bu bağlamda uzaktan öğretimin birçok avantajının olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.5. Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Dezavantajları

Dünyada mektupla başlayan uzaktan öğretimin bilişim teknolojilerinin hızlı gelişimiyle aynı zamanda değişime uğradığı açıktır. Uzaktan öğretimde öğreticilerin ve öğrencilerin farklı uygulama modellerini kullanarak çeşitli bilgisayar programlarıyla öğretim gerçekleştirilmektedir. Farklı bilgisayar programları aracılığıyla çoğu engelleri ortadan kaldıran uzaktan öğretimin hemen hemen herkes için uygun bir eğitim sistemi olduğunu söylemek mümkündür. Uzaktan öğretimin hemen hemen herkese uygun olabileceği ama herkes için en iyi seçenek olduğunu söylemek mümkün değildir. Uzaktan öğretimin getirmiş olduğu bir takım sınırlılıklarının da olduğunu unutmamalıyız. Arkorful ve Abaidoo (2015, s. 35), uzaktan öğretimin dezavantajlarının öğrenciler arasındaki etkileşimi azalttığı, sosyalleşmeye engel olduğu, testler ve değerlendirmeler sıklıkla denetlense bile kopya çekme gibi durumların kontrol edilmesinin imkânsız olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca öğreticiler ve öğrenciler arasında bilgisayar okur-yazarlığının beklenen düzeyde olmaması, uzaktan öğretimin geliştirilmesi için belli bir sürecin geçmesi gerektiği, ekonomik anlamda maliyetli olması ve uygulamalı konuların anlatımında yaşanan güçlükler uzaktan öğretimin bazı dezavantajları arasında sayılmaktadır. Bunlara ek olarak kendi kendine öğrenme alışkanlığı edinemeyen bireylerin uzaktan öğretim sistemine adapte olamamaları, teknik

problemlerle karşılaşılması, dönütün olmamasından kaynaklı yaşanan sıkıntılar, sürekli bilgisayar kullanımı sebebiyle sağlık sorunlarının yaşanması, uzaktan öğretim sürecinde faydalanılan basılı materyallere erişim zorluğu gibi teknik, ekonomik, ulaşım problemleri yaşanmaktadır (Karabacak, 2013, s. 82-83; Uşun, 2006, s. 19-22; Odabaş, 2003, s. 31). Araştırmacıların ifade ettiği gibi uzaktan öğretimde birçok dezavantaj ve sınırlılıklar görülmektedir fakat bunlar yüz yüze eğitimden farklılıklar göstermektedir. Eygü ve Karaman (2013, s. 41) uzaktan öğretimle yüz yüze eğitimi ayıran bazı temel farklılıkları ve özellikleri öğrenme amaçları, yöntem, içerik, sınav (ölçme-değerlendirme süreçleri), yer, zaman ve yaş olarak ifade etmektedir. Bunlar uzaktan öğretim ile yüz yüze eğitimde avantaj veya dezavantaj olarak görülebilir. Uşun (2006, s. 264), Kaya (2012, s. 8), Yenal (2009, s. 33) ve Goodyear ve diğerleri (2001, s. 69) tarafından ifade edilen yüz yüze eğitim ile uzaktan öğretim arasındaki temel farklar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Yüz Yüze Eğitim ve Uzaktan Öğretimin Karşılaştırılması*

Yüz Yüze Eğitim	Uzaktan Öğretim
Öğretici ve öğrenci aynı fiziksel ortamı paylaşır.	Öğretim sürecinin genelinde öğretici ve öğrenci farklı mekânlarda olabilir.
Eğitim planlanmış bir süreçte gerçekleşir.	Eğitim her zaman gerçekleşir.
Ders süresi yetkililer tarafından belirlenir ve sabittir.	Ders süreleri kişiye göre değişebilir.
Öğretici sayısı sınırlıdır.	Daha fazla öğrenciyi bir araya getirmek mümkündür.
Öğretici sayısındaki yetersizlik nedeniyle yeni gelişmeleri kısa sürede geniş kitlelere aktarmak mümkün değildir.	Fiziksel olarak uzaklığın önemi olmaksızın yeni gelişmeleri büyük kitlelere aktarmak mümkündür.
Eğitim kurumlarında mekân kısıtlılığı vardır.	Eğitim kurumlarında mekân kısıtlılığı yoktur.
Bazı öğrenciler tekrara ihtiyaç duyabilir fakat zaman sıkıntısı sebebiyle tekrar yapılması bazen mümkün olmayabilir.	Öğrenci istediği kadar konuyu tekrar etme şansına sahiptir.
Bazı bireyler işi, ailesi gibi bazı sorumluluklar veya yaş sebebiyle yüz yüze eğitime katılmakta zorlanırlar.	İş veya sorumlulukları sebebiyle yeterince vakit ayıramayan bireyler katılım sağlayabilirler.
Harcamalar yüksektir.	Harcamalar çok daha düşüktür.
Öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında çift yönlü iletişim gerçekleşir.	Öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında çift yönlü iletişim kısıtlıdır.
Öğrenci, öğreticinin etkisinde kalarak öğrenir.	Öğrenci, kendi istemi ile öğrenir.
Öğretici ve öğrenci için gerekli teknolojik bilgiye çok fazla ihtiyaç duyulmamaktadır.	Öğretici ve öğrenci yeterli teknolojik bilgiye sahip olmak zorundadır.

2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN YERİ

Dijital teknolojiler iletişim, çalışma, boş zamanı değerlendirme gibi yaşamamızın birçok alanını etkilemektedir. Ayrıca nasıl düşündüğümüzü ve nasıl davrandığımızı tüm yönleriyle derinden değiştirmektedir. Çocuklar ve genç yetişkinler dijital teknolojilerin her yerde olduğu bir dünyada büyümektedirler. Ancak önemli olan bu dijital teknolojileri etkili ve bilinçli bir şekilde kullanmak için doğru becerilerle donatılmak gerekmektedir. İletişim çağında mesafelerin önemi teknoloji aracılığıyla kalkmaktadır. Bu yüzden farklı ülkelerde yaşayan ve farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için yabancı dil öğrenimi önem arz etmektedir. Bunların yanı sıra ekonomik, sosyal, askeri vb. sebeplerden ötürü yabancı dil öğretimi ve öğrenimi bir gereksinimdir. Bu kapsamda dil öğreniminin gerçekleşmesi için farklı ve çeşitli yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yöntemlerle öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edebilmesi önem arz etmektedir. Bunların gerçekleşebilmesi için çağın gerektirdiği materyallerden üst düzeyde faydalanmaları şarttır. O yüzden günümüzde gelişen teknolojik araçlar kullanılarak dil öğretimindeki yerini almalıdır.

Eğitimde yaşanan değişiklikler ve toplumlarda görülen ilerlemelerde bilim ve teknolojinin yeri yadsınamaz bir gerçektir. Stickler ve diğerleri (2020, s. 134), yabancı dil öğretiminde 1970'lerde görülen iletişimsel dönüşün etkileşimi ve iletişimi bir dil öğrenmenin merkezi haline getirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte etkileşimli becerilerin geliştirilmesine yönelik bu odaklanma, geleneksel olarak okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için etkileşimli ve iletişim becerilerini geliştirmeye elverişli olmayan yazılı yazışma kursları kullanan uzaktan dil öğretimi için ciddi zorluklar ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle 1990'ların ortalarında e-posta gibi yeni dijital araçlar daha yaygın bir şekilde kullanılabilir hale geldiğinde Açık Üniversite de dâhil olmak üzere uzaktan eğitim kurumları, uzaktan dil öğrencilerini desteklemek ve yeni araçlar geliştirmek için etkileşimi ve iletişimi daha da kolaylaştıran bu teknolojilerden yararlanmaya açıklardır. Kartal (2005, s. 232) 20. yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ders materyalleri olarak kullanılabilir ses, görüntü veya her ikisinin de birlikte sunulabileceği materyallerin tercih edilme oranını etkilediğini ve her geçen gün arttırdığını dile getirmektedir. Bu materyaller aracılığıyla dersler daha verimli ve etkili olmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde yaşanan gelişmelerle

birlikte 1980’li yılların ortalarından itibaren kişisel bilgisayarların sık kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretmenleri ve bilgisayar programcıları İngilizce, Fransızca, Almanca gibi belli başlı dillerin öğretiminde kullanılacak farklı işlevleri olan yazılımları birlikte geliştirmişlerdir. 1990’lı yıllarda internetin hızla yaygınlaşmasıyla beraber her dilden öğretim siteleri tasarlanarak bireysel ve uzaktan öğretim olanağı doğmuştur. Turan ve Canal’a (2011, s. 47) göre diğer alanlardan çok önce uygulanmaya başlanan uzaktan öğretim aracılığıyla yabancı dil öğretimi materyalin çokluğu, eğitim verilen ortamın amaca uygun olması ve insan-bilgisayar etkileşimi bakımından verimli bulunması sebepleriyle tercih edilmektedir. Bunlara örnek olarak İngilizce öğretimi için hazırlanan DynED veya diğer yabancı diller için de hazırlanan çevrim içi sözlükler, özel olarak tasarlanmış yabancı dil siteleri ve Skype gibi özel programlar verilebilir (Yaman, 2015, s. 971). Çevrim içi yabancı dil öğretimi tasarımında dikkate alınması gereken temel beceriler dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileridir. Bu becerileri geliştirmek için birçok yazılım ve çevrim içi uygulamalar geliştirilmesine rağmen özellikle konuşma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalar pahalı yazılımlardır ve sayıları diğer becerileri içeren yazılım ve uygulamalara göre nispeten azdır (Doğan, 2020, s. 485). Ayrıca yabancı dil öğretiminde eğitim içeriğini ve uzaktan öğretim yöntemlerini geliştiren uzmanların uyması gereken birçok özelliğin var olduğu dile getirilmektedir. Özellikle öğrenciler ile öğreticiler veya akranlar arasında çevrim içi etkileşim olmalıdır. Aynı zamanda yabancı dil öğretiminde uygun multimedya teknolojilerinin seçimi önemli konulardan biridir. Okuma becerileri, dinlediğini anlama, yazma ve iletişim becerilerinde öğrencilerin kendini geliştirmeleri için gerekli öğretim materyallerinin kaliteli olmasına özen gösterilmelidir. Böylelikle uzaktan öğretimde dijital araçların ve içeriğin kullanılmasıyla öğretim kolaylaşmaktadır (Nedeva ve Dimova, 2015, s. 275). Bu bağlamda eğitim kurumları, öğrencilerin ilgilerini çekmeyi başaramadıklarında çevrim içi öğretim uygulama girişimlerinden olumlu yönde sonuç alamayacakları dile getirilmektedir (Thompson ve diğerleri, 2018, s. 511). İkinci/yabancı dil öğretiminde teknoloji içerikli hazırlanan materyallerin ilgi çekici, kazanımlara ve amaca uygun hazırlanmasıyla birlikte öğrenciler yabancı dili daha eğlenceli, daha verimli ve başarılı bir şekilde öğrenme şansı elde edeceklerdir. Aksi bir durum söz konusu olduğunda yaşanabilecek teknik sıkıntılar ve özensiz hazırlanmış materyaller öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne yol açabilir.

2.2.1. Dünyada Uzaktan Öğretim Aracılığıyla Yabancı Dil Öğretimi

Dünyada uzaktan öğretim aracılığıyla yabancı dil öğretimi çağın getirdiği imkânlar ve gelişmeler doğrultusunda şekillenmektedir. Bu yüzden o çağın imkânları ile pek çok yabancı dilin uzaktan öğretim aracılığıyla öğretildiği görülmektedir. Uzaktan öğretimin gelişimine bakıldığında yabancı dil öğretiminde özellikle konuşma ve dinleme becerileri göz önünde bulundurulması gereken hususlar arasındadır. White (2003, s. 14), 1960'lara kadar eğitim içeriği ile öğrencileri buluşturmak için basılı materyallerin kullanıldığını, bu materyallerin posta yoluyla öğrencilere gönderildiğini ve öğrencilerin de gönderilen etkinliklerin, soruların ve sınavların cevaplarını yine posta yoluyla ilettiklerini dile getirmektedir. Geleneksel yazışma ile başlayan yabancı dil öğretiminin daha çok bireysel gerçekleştiği, zaman içerisinde teknolojinin gelişmesiyle kullanılan medya ortamlarının çeşitliliğinin artması bireyler arasındaki etkileşimi yaratmaktadır. Basılı materyallerin kullanıldığı uzaktan öğretimde televizyonun kullanılması ile 1969 yılında kurulan ve uzaktan yabancı dil öğretiminde öncü olan İngiltere Açık Üniversite (Open University UK) işitsel ve görsel olarak desteklendi. Bu gelişmeden sonra yabancı dil öğretiminde ses kasetleri ve video kasetleri önemli birer materyal halini almıştır (Güngör, 2021, s. 70).

1980'li yıllarda yabancı dil olarak Fransızca dersleri vermek için İngiltere'de görsel-işitsel araçlar kullanılarak uzaktan öğretim gerçekleştirilmiştir. Ayrıca dersle ilgili radyo/TV yayınları hazırlanmış, dergiler yayınlanmış ve telefon aracılığıyla soru-yanıt servisi kurulmuştur (Rybak, 1984, s. 155). İngilizceyi ikinci dil olarak öğretmek amacıyla Kanada'da Manitaba ile Ontario ve İngiliz Columbia'da telefon uzaktan öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenciler, bireysel çalışmalarını ses kasetleriyle desteklenen çalışma kitabı ile gerçekleştirmekte ve öğreticiden geri bildirimini telefonla almaktadırlar. Telefon aracılığıyla yapılan bu iletişim öğrencide sözlü pratik yapma şansı tanımaktadır. Öğretici, öğrenci ile yaptığı telefon konuşmalarını kaydedip, hatalarını düzeltmeleri için öğrenciye iletmektedir (Selman, 1988, s. 80). Bu çalışmalar aracılığıyla öğrenciler dinleme ve konuşma pratiği yapmaktadırlar.

Avustralya hükümeti tarafından finanse edilen Yetişkin Göçmenlere Yönelik İngilizce Programı (The Adult Migrant English Program-AMEP) bir diğer önemli programdır. Bu program yüz yüze bir dil programı olmasının yanı sıra *It's Over to You* adlı uzaktan

İngilizce öğretim kursu da bulunmaktadır. Bu programla coğrafi uzaklık, iş, aile veya kültürel sorunlardan dolayı yüz yüze derslere katılamayan yetişkin göçmenlerin dil becerilerini edinerek içinde yaşadıkları toplumun bir parçası haline getirilmesi amaçlanmaktadır. Kurs 1980'lerden günümüze kadar çeşitli formatlarda hizmet vermekte, yüz yüze ve çevrim içi derslerle yetişkinlere İngilizce öğretimi yapılmaktadır (White, 2003, s. 20). Ülkede yaşanan kültürel ve dil sorunlarının önüne geçmek amacıyla bir çözüm yoluna gidilmiş ve yabancı dil öğretiminde uzaktan öğretim uygulama modeli tercih edilmiştir.

Yaklaşık son yirmi yıldır internetin gündelik hayatımıza girmesiyle beraber internet temelli harmanlanmış dil öğretimi ve çevrim içi uzaktan dil öğretim uygulamaları başlamıştır (Doğan, 2020, s. 485). Uzaktan öğretimin gerekliliği ülkelerin ilgili eğitim kurumları tarafından fark edilmiştir. Bu yüzden dünyada uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil öğretimine yönelik birçok program oluşturulmuş ve bu programlar ülkelerin ihtiyaçlarına göre revize edilerek birçok ülkede yaygınlaştırılmıştır.

2.2.2. Türkiye’de Uzaktan Öğretim Aracılığıyla Yabancı Dil Öğretimi

1970’li yıllardan itibaren Türkiye’de uzaktan öğretim uygulamaları üzerinden yabancı dil öğretiminin başladığı görülmektedir. Uzaktan öğretim aracılığıyla yabancı dil öğretimi teknolojinin gelişimiyle birlikte hareket etmiş ve değişim göstermiştir. Bu değişim ve gelişimlere ek olarak MEB, Anadolu Üniversitesi, FONO Açıköğretim Kurumu, Açık Öğretim Fakültesi ve Limasollu Naci Öğretim Yayınları olmak üzere uzaktan öğretimde yabancı dil öğretimine ilişkin birçok uygulama gerçekleştirmişlerdir.

MEB’in Uzaktan Öğretim Yoluyla Yabancı Dil Öğretim Uygulamaları

Teknolojik araçların gelişimi ve yaygın kullanımı sebebiyle MEB uzaktan öğretimde birçok uygulamaya öncülük etmiştir. Adıyaman (2002, s. 94-96) MEB’in yabancı dil öğretimini radyoyla daha sonra televizyon okulu programları aracılığıyla gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. 1970 yılında MEB yabancı dilde kullanılan ders kitaplarına ek olarak *Radyo ile Fransızca/İngilizce/Almanca* programları hazırlatmıştır.

1980'lerde *TV Okulu/TV Dershanesi Projeleri* kapsamında Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) ve TRT'nin ortak çalışmaları sonucunda yabancı dil öğretimi için içeriğin yanı sıra birçok dersin içeriği de üretilmiş ve yayınlanmıştır. Türkiye'de 1992 yılına kadar uzaktan öğretim uygulaması sistemli bir şekilde yürütülmemiştir fakat film, ders slaytları, film şeridi, kartlar, radyo ve televizyon programları oluşturularak uzaktan öğretim materyal desteği verilmiştir (Uşun, 2006, s. 218). Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin getirmiş olduğu uzaktan öğretimdeki uygulama çeşitliliğinin artması ve materyallerin zenginleşmesi nedeniyle Açık Öğretim Lisesi (AÖL) 1992-1993 yıllarında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı kapsamında yapılandırılmıştır. 1998 yılında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı ve Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri tek çatı altında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nde toplandı (MEB, 2020). AÖL'de yabancı dil öğretimi ders notları ve televizyon programları aracılığıyla gerçekleşirken, AİÖ'da yabancı dil ders notları verilmekte, resim, video, ses içeren materyallerle desteklenmektedir. MEB, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde uzaktan öğretim aracılığıyla yabancı dil öğretimi projesini uygularken tüm düzeylerde yabancı dil öğrenmek isteyenler için internetin yanı sıra basılı materyal, radyo/televizyon programları, CD vb. çoklu ortam ürünleri kullanılmıştır (Uşun, 2006, s. 220).

FONO Açıköğretim Kurumu

Fono Açıköğretim Kurumu, İngilizce dersini uzaktan öğretim yöntemiyle veren bir kurum olarak 1953 yılında başlamıştır. 1953'te mektupla başlayan yabancı dil öğretiminde mektupla gönderilip düzeltildikten sonra tekrar gönderilen ödevlerle devam etmiş ve daha sonra internet üzerinden etkileşimli uzaktan öğretim vermeye başlamıştır. 30 farklı yabancı dilde 400'den fazla yayınları ve yabancı dil eğitim setleri mevcuttur (Fono, 5 Nisan 2021: <https://www.fono.com.tr>).

Limasollu Naci Öğretim Yayınları

Naci Limasollu, 1954 yılında uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil öğretimine mektupla başlamıştır. Konular fasiküller halinde her hafta öğrencilere posta yoluyla gönderilmiştir. Fakat birçok ülkede yaygın olan bu uzaktan öğretim sisteminde o dönemin teknik sorunları yaşanmıştır. Naci Limasollu 1991'den itibaren bütün faaliyetlerini yayıncılık sahasında bir araya getirmiştir. Günümüzde uzaktan öğretim sistemi gelişim göstermekte ve internet kullanılarak öğrenmeye imkân tanımaktadır (Limasollu Naci Öğretim Yayınları, 10 Mart 2021:<https://www.limasollunaci.com/tarihcemiz-ve-hakkimizda>).

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi

Türk üniversitelerine 1981'de ve Anadolu Üniversitesi'ne 1982'de sürekli ve açık öğretim yapma hakkı tanınmış ve Açıköğretim Fakültesiyle açık ve uzaktan öğretim aracılığıyla eğitim veren ilk fakülte olarak 1982-1983 yılları arasında hizmet etmeye başlamıştır. 1993 yılında Açıköğretim Sistemi dönemin ihtiyaçlarına göre tekrar düzenlenmiş ve öğrenci işleri gibi bazı görevler verilmiştir. 1998 yılında bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin yaşanması, öğretimdeki ihtiyaçların zamanla değişmesi ve internetin büyük kitlelerce sık kullanılması uzaktan öğretimde standart fonksiyonların dışına çıkılarak yeni düzenlemelerle birlikte bir dönem başlamıştır. Bu kapsamda MEB ile işbirliği içinde olan Açıköğretim Fakültesi bünyesinde Okul Öncesi Lisans programı ve ilk iki yılı yüz yüze eğitim, son iki yılı uzaktan öğretim aracılığıyla Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2000 yılında düzenlenmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında tüm derslerde çevrim içi canlı ders uygulamasına geçilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 10 Nisan 2021:<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce>).

2.2.3. Uzaktan Öğretim Aracılığıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yaşadığımız bu dijital çağ uzaktan öğretim platformlarının kullanımını dil öğretiminde vazgeçilmez bir unsur haline getirmiş ve bu amaçla birçok uygulama ve web siteleri oluşturulmuştur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Web Siteleri

Bu alanda kullanılan web siteleri ve uygulamalar, ülkemizde yaşanan göçmenlerin topluma adaptasyon sorununu çözmek ve Türkçenin dünya genelinde tanıtılması ve yaygınlaştırılması amacıyla hazırlanmıştır. Göker (2019, s. 34), Şen (2016, s. 421) ve Adıyaman (2002, s. 96) faaliyet gösteren bazı web sitelerini şu şekilde sıralamaktadırlar: 3 Dakikada Türkçe, Adım Adım Türkçe Öğreniyorum, Ana Dil Türkçe, Türkçe Öğretim Portalı, ilovelanguages.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mobil Destekli Uygulamalar

Birçok mobil destekli uygulamalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamaların bazıları sadece Türkçeyi değil farklı dilleri de içermektedir. Bununla birlikte mobil destekli uygulamalar dil öğretiminin yanı sıra çeviri, sohbet, oyun gibi farklı amaçlar için de kullanılmaktadır ve çoğu ücretsiz dil öğretimi uygulamalarıdır. Aksu Raffard ve Ak Başoğul (2021, s. 96-114) yaptıkları araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi mobil destekli *Duolingo*, *Busuu*, *Babbel*, *Mondly*, *Memrise*, *Rosetta Stone*, *Türkçe Öğren*, *Learn Turkish Free*, *Merhaba Umut*, *Kolayca Türkçe Öğrenin*, *Türkçe Öğren*, *Türkçe Cümleler Öğrenme*, *Kolay Türkçe Öğrenme*, *Vocabulary Trainer-Türkçe Kelimeleri Öğrenin*, *Learn Turkish - Görüntüleri Türkçe Öğrenmek*, *Free Turkish by Nemo*, *Sesli Türkçe Öğren*, *Sesle ve Çevrimdışı Türkçe Öğrenin*, *Türkçe Öğren-Fabulo*, *Speak Turkish Free* ve *uTalk* gibi uygulamaların olduğunu belirtmektedirler.

2.3. ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ

Günümüzde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, toplumlarda görülen değişimler ve bilgi çağının getirdiği yenilikler toplumları birçok alanda dönüşüme sevk etmektedir. Bu dönüşümde bireylerin ihtiyaçları ve nitelikleri de farklılaşmakta ve bu ihtiyaçların giderilmesinde ve niteliklerin kazandırılmasında en önemli görev eğitime düşmektedir. Eğitim aracılığıyla değerlerin korunması ve aktarılması, bireylerin sosyalleşmesi, yeteneklerin keşfedilmesi, bilgi sahibi olması gibi birçok konuda önemli işlevler yerine getirilmektedir. Eğitim ve öğretimin yapı taşları olan öğretmenler hedeflenen kazanımların ve becerilerin kendilerine, öğrencilere ve tüm topluma kazandırılmasından sorumludurlar ve bu açıdan öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Ayrıca öğretmenler eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen uygulayıcılardır. Eğitimde çıktıların iyi sonuçlar vermesi için öğretmenlerden belirli yeteneklere, becerilere ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. MEB (2017, s. 4), öğretmen yeterliklerini öğretmenlerin görevini faydalı ve etkileyici bir şekilde gerçekleştirebilmesi amacıyla edinmeleri gerekli bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade etmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak gerekli yeterliklere sahip nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta ve bu sebeple MEB tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çerçevesi hazırlanmıştır. Bu çerçeve 2017’de güncellenirken öğretmenlerden ve akademisyenlerden destek alınmış ve YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Bakanlığın diğer birimleriyle ortak çalışmışlardır. Uluslararası önemli kurumların eğitim ve öğretmenlik mesleğine ilişkin politika metinleri ile birçok farklı ülkenin yeterlik çerçeveleri ele alınarak öğretmen yeterlikleri birçok katılımcı ve kurumla birlikte güncellenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilgili mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerden oluşan 3 yeterlik alanı vardır (MEB, 2017, s. 8). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ne Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

(MEB, 2017, s. 8)

Öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde rehberlik etmesi bakımından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesi önem arz etmektedir. Buldu'ya (2014, s. 116) göre bu çerçeve öğretmenlik yeterlik düzeyi değerlendirmelerinde tutarlılık sağlanması, öğretmenlerin gelişimlerini ve mesleki gelişim ihtiyacı duydukları konuların tespitinin yapılmasında yardımcı olması, öğretmenlere kendilerini tanıma, mesleki öz-değerlendirmelerini yapmalarına ve kariyer planlama şansı tanınması açısından faydalı olabilecektir.

MEB'in hazırladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Çerçevesinin yanı sıra YÖK tarafından 2009 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesinden ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinden kaynak olarak faydalanılmış ve sonucunda Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) hazırlanmıştır. 2010'da yükseköğretim kurumlarında ve programlar düzeyinde uygulanması sonucuna varılmıştır. TYYÇ, "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlilikleri"ni lisans ve lisansüstü eğitim alanlarında edinilmesi gereken yeterlikler olarak tanımlanmıştır. Lisans eğitimi düzeyindeki yeterlikler Tablo 3'te yer verilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2011).

Tablo 3. Lisans Eğitimi Düzeyindeki Yeterlikler

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı LİSANS Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF- LLL: 6. Düzy QF- EHEA: 1. Düzey	<p>1. Ortaöğretimde kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar.</p> <p>2. Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir.</p> <p>3. Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır.</p> <p>4. Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir.</p> <p>5. Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir.</p> <p>6. Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.</p>	<p>1. Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır.</p> <p>2. Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir.</p> <p>3. Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir.</p> <p>4. Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri uygular.</p> <p>5. Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.</p> <p>6. Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.</p>	<p>1. Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir.</p> <p>2. Kendini bir birey olarak tanır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir.</p> <p>3. Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.</p>	<p>1. Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.</p> <p>2. Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir.</p> <p>3. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir.</p> <p>4. Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.</p>	<p>1. Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır.</p> <p>2. Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler.</p> <p>3. Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular.</p> <p>4. Alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir.</p> <p>5. Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nitel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.</p> <p>6. Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.</p> <p>7. Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.</p> <p>8. Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.</p>	<p>1. Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur.</p> <p>2. Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır.</p> <p>3. Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır.</p> <p>4. Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar.</p> <p>5. Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir.</p> <p>6. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir.</p> <p>7. Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.</p>

(YÖK, 2011)

Yüksek lisans eğitim düzeyinde hedeflenen yeterlikler aşağıdaki Tablo 4’te açıklanmıştır (YÖK, 2011, <http://tyyc.yok.gov.tr/>).

Tablo 4. Yüksek Lisans Eğitimi Düzeyindeki Yeterlikler

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri YÜKSEK LİSANS Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)						
TYYC DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
<p>7 YÜKSEK LİSANS</p> <p>EQF-LLL: 7. Düzey</p> <p>QF-EHEA: 2. Düzey</p>	<p>1. Lisans yeterliliklerine dayalı olarak, bir eğitim bilimi alanında uzmanlık düzeyinde kuramsal ve uygulamalı bilgi birikimine sahiptir, bu bilgileri geliştirir ve derinleştirir.</p> <p>2. Alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışır.</p>	<p>1. Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanır, bu bilgileri geliştirir ve derinleştirir.</p> <p>2. Alanındaki bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle işlevsel olarak bütünleştirip yeni bilgiler oluşturur.</p> <p>3. Uzmanlık gerektiren sorunlara nicel ve nitel bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getirir.</p>	<p>1. Alanındaki bir sorunu, bağımsız olarak kurgular, çözüm yolları geliştirir, çözer, sonuçları değerlendirir ve gerektiğinde uygular.</p> <p>2. Alanındaki uygulamalarda karşılaşıcağını öngörmediği karmaşık durumlarda yeni stratejik yaklaşımlar geliştirir ve sorumluluk alarak çözüm üretir.</p> <p>3. Alanı ile ilgili takım çalışmalarına etkin olarak katılır veya liderlik yapar.</p>	<p>1. Alanıyla ilgili bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirir ve öğrenmeyi yönlendirir.</p> <p>2. Alanındaki çalışmaları yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yürütür.</p>	<p>1. Alanındaki gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, alanındaki ve dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarır.</p> <p>2. Mesleki ve profesyonel ortamlardaki sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceler, bunları geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçer, liderlik yapar.</p> <p>3. Bir yabancı dili en az Avrupa dil Portföyü B2 Genel düzeyinde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurar.</p> <p>4. Alanı ile ilgili bilgileri ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı olarak paylaşır.</p> <p>5. Alanın gerektirdiği bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri</p>	<p>1. Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlar, bu planları geliştirir ve elde edilen sonuçları kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirir.</p> <p>2. Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, duyurulması aşamalarını toplumsal, bilimsel ve etik değerleri temelinde denetler ve bu değerleri öğretir.</p> <p>3. Alanında edindiği bilgi ve becerileri, disiplinler arası çalışmalarda uygular.</p> <p>4. Güncel gelişmeleri ulusal değerler ve ülke gerçekleri doğrultusunda değerlendirir.</p> <p>5. Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirir ve elde edilen sonuçları kalite süreçleri</p>

					düzeyde kullanır.	çerçevesinde değerlendirir
--	--	--	--	--	-------------------	----------------------------

(YÖK, 2011)

Doktora eğitimi düzeyinde amaçlanan yeterliklere Tablo 5'te yer verilmektedir (YÖK, 2011, <http://tyyc.yok.gov.tr/>).

Tablo 5. Doktora Eğitimi Düzeyindeki Yeterlikler

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri DOKTORA Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
8 DOKTORA EQF-LLL: 8. Düzey QF-EHEA: 3. Düzey	1. Yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri, özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirir, derinleştirir ve bilime yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşır. 2. Alanın ilişkili olduğu çeşitli disiplinler ve alt alanları arasında ilişkiler kurar, uzmanlık bilgilerini yeni ve karmaşık fikirlerin analizi, sentezi ve değerlendirmesinde kullanarak özgün sonuçlara ulaşır.	1. Alanındaki yeni bilgilere sistematik bir biçimde yaklaşır ve alanıyla ilgili ileri düzeyde araştırma yapar. 2. Bilime yenilik getiren yeni bir bilimsel yöntem geliştirir ya da bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygular; bu noktada özgün bir araştırmayı tasarlar ve gerçekleştirir. 3. Yeni ve karmaşık fikirlerin eleştirel analizini, sentezini	1. Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştiren ya da bilinen bir yöntemi bir alana uygulayan yayımlanabilir özgün bir çalışmayla bilime katkıda bulunur. 2. Ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde alanı ile ilgili bilimsel makale yayımlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletir. 3. Özgün ve disiplinler arası çalışmalarda liderlik yapar.	1. Yaratıcı ve eleştirel düşünür; sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni fikir ve yöntemler geliştirir. 2. Alanındaki eğitim ve öğretim etkinliklerinde kolaylaştırıcı/ yönlendirici olur. 3. Öğretim süreçlerini etkileşimli ve etik zeminde sürdürür. 4. Alanıyla ilgili bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırmak için etkili	1. Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceler, bunları geliştirir ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetir. 2. Uzman bir topluluk içinde özgün görüşlerini savunur. 3. Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 Genel Düzeyinde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurar ve tartışır. 4. Ulusal ve uluslararası tüm çalışmalarda kültürel	1. Akademik ve profesyonel bağlamda teknolojik, sosyal ve kültürel ilerlemeleri topluma tanıtarak bilgi toplumu olma sürecine katkıda bulunur. 2. Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak ilgili kişi ve kurumlarla işlevsel etkileşim kurar. 3. Alanı ile ilgili toplumsal, bilimsel ve etik konularda çözüm üretir ve bu değerlerin gelişimini ulusal ve uluslararası düzlemde destekler.

		ve değerlendirmesini yapar.	4. Çalışmalarını bağımsız veya bir takım üyesi olarak yürütür.	öğretim stratejileri geliştirir ve uygular.	farklılıkları göz önünde bulundurarak iletişim kurar.	
--	--	-----------------------------	--	---	---	--

(YÖK, 2011)

MEB'in hazırladığı “Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikler” çerçevesinde tüm branşları kapsayacak şekilde genel yeterlikler ele alınırken, TYYÇ’de ise lisans ve lisansüstü düzeyde istenilen yeterlikleri kapsamaktadır. Öğretmen eğitiminde eğitim bilimiyle ilgili bilgi ve becerinin geliştirilmesinin yanı sıra değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri hedeflenmektedir.

Her branşın kendine özgü yeterlikleri mevcuttur. Durmuş (2019, s. 13), genel anlamda dil öğretimi, özelde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretici yeterliklerini 14 başlık altında dile getirmektedir. Bunlar hedef dilde, alan bilgisinde, öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde, genel iletişimsel, kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumunda yeterlik, asgari düzeyde bir araç dil bilme, tipolojik olarak diller ve dil öğretimi, öğreticilerin kimliği ve bağlamsal bilgilere sahip olabilme, öğrenci odaklı öğretime uygunluk, dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme, meslekte uzmanlaşabilme, uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme, öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme ve pedagojik muhakeme becerisi ve karar vermedir. Yukarıda bahsedilen yeterliklere sahip olan öğreticilerin neyi nasıl öğreteceklerini bilmeleri ve ölçme değerlendirme yapabilmeleri, öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla iyi bir iletişiminin olması, yurt dışında Türkçenin öğretiminde en az bir araç dilinin bilinmesi, farklı ülkelere gelen öğrencilerin dillerinin tipolojik yapısını bilmesi ve farklı kültürlere açık olması öğrenim sürecini olumlu etkilemektedir.

2.3.1. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri

Günümüz şartlarında yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve internet vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Aragon ve Johnson (2002, s. 424) tarafından öğretici dünyasının internetin ortaya çıkışı ve coğrafi olarak farklı yerlerde yaşayan öğrencilerin gerçek zamanlı olarak işbirliği yapmasına izin veren çok yönlü iletişim araçlarının geliştirilmesi nedeniyle büyük ölçüde farklılaştığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde internet ve teknolojinin kullanılması ve bütünleşik olmasıyla öğreticilerden bilişim teknolojisi temelli öğretim ortamlarını geliştirmek ve onları kullanmak için yeni yeterlikler, beceriler ve roller üstlenmesi beklenmektedir. Queiroz’a (2003, s. 1) göre teknolojinin ve internetin kullanıldığı uzaktan öğretim platformlarında çevrim içi deneyimi olmayan öğreticilerin, yeni

araçlardan yeterince faydalanamayacaklarını fakat çevrim içi öğretimi daha iyi gerçekleştirmek için öğretmenler teknoloji kullanımına, öğretim kılavuzlarına ve çevrim içi ders verme gereksinimlerine dair bilgi edinmelidirler. Eğer öğretmenler teknoloji bağlamında kendilerini yenileyemez ya da geliştiremezlerse yüz yüze eğitimde edindikleri deneyimler başarılı bir çevrim içi öğretim için yeterli gelmeyecektir. Bu yüzden yüz yüze eğitimde edinilen tecrübeler çevrim içi öğretim yeterliklerine aktarılıp birleştirilmediği takdirde etkili ve başarılı bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi mümkün değildir.

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler yüz yüze eğitim verilen sınıflardan çevrim içi ortama evrilmesine sebep olmuştur. Bu evrilme Baran ve diğerleri (2011, s. 435) tarafından öğretmenlerin yüz yüze eğitim verilen sınıflardan çevrim içi sınıflara geçerken öğretmenlerin zorluklarla karşılaşabilecekleri ifade edilmektedir. Çevrim içi öğretmenler için referans noktası olarak yüz yüze eğitim uygulamalarına yönelme eğilimi olsa da çevrim içi ortamların imkânları ve sınırlamalar onlar için yeni zorluklar yaratacaktır. Bu zorlu süreçte öğretici ihtiyaçları, teknoloji kullanım düzeyleri, öğretim programları, öğrenci profilleri ve yüz yüze sınıflarda kullanılan öğretim yöntemleri gibi öğretim bağlamındaki değişkenlere göre çözümlerin önerildiği işbirlikçi bir çalışma ortamı sağlanmalıdır. Aragon ve Johnson (2002, s. 437) ise bu tür bir çevrim içi öğretim ortamında başarılı olmak için gereken rollerin ve yeterliklerin çoğu yüz yüze eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulanlardan önemli ölçüde farklı olmadığını vurgulamaktadır. Yeni rollere ve yeterliklere ihtiyaç duyulmasına rağmen çevrim içi uzaktan öğretim ortamında etkili olabilmek için öğreticinin mevcut yeterliğinin nasıl geliştirilebileceğine odaklanılmalıdır. Çevrim içi öğretmenlerin yeterliklerini geliştirme yolları yüz yüze eğitim ortamı için hazırlanma yöntemlerine çok benzemektedir. Çevrim içi öğretmenlerin öğrencilerine en iyi şekilde bilgiyi aktarmak ve verimli ders işlemek için bir takım becerileri edinmesi önemlidir. Gülbahar (2021, s. 249) çevrim içi öğretmenlerin insan ilişkilerinde başarılı, empati sahibi ve demokratik öğretim ortamları oluşturabilecek beceriye sahip, konusuna hâkim, insan gelişimi ve öğrenme ile pedagoji konularında uzman ve bu bilgileri öğretim ortamına uyarlayabilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte çevrim içi öğretmenler, öğrenciye üst düzey düşünme becerisini edindirebilen, öğrenci başarısını ve motivasyonunu arttırabilen, öğretim deneyimlerine sahip, öğretimi yaşam boyu süren bir süreç olarak algılayıp bu bağlamda öğrencilerin

öğrenmesini ve okul kalitesini ve niteliğini arttıracak biçimde mesleki bilgisini değişen durumlara uyarlayabilmelidirler. Casanova ve diğerleri (2009, s. 5) tarafından yüksek öğretim yeterliklerine odaklanan 16 makalenin analizi sonucunda temel yeterlikleri dokuz kategori altında toplanmıştır. Bunlar öğretim materyallerini geliştiren ve ders müfredatı ve programı tasarlayan *geliştirici ve tasarımcı*; eğitim teorilerinde bilgi sahibi ve bağlamlara bağlı olarak farklı öğrenme stratejilerini yönetebilen *eğitim uzmanı*; kendi kendini ve dersi değerlendirme yeteneğine sahip olan *değerlendirici*; öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik eden ve kolaylaştırıcı rolü benimseyen *kolaylaştırıcı* olarak ifade edilmektedir. Bunlarla birlikte öğreticiler alanında bilimsel uzmanlığa/bilgiye sahip olan *bilimsel bilgi*; dersin başarısıyla ilgili yasal, idari ve organizasyon becerilerine sahip olma *organizatör/yönetici*; sosyal ve iletişim becerileri ve yüz yüze/çevrim içi tartışmaları yönetme becerisi olan *sosyal*; öğrenme ortamlarını ve öğrenim materyallerini geliştirmek, düzenlemek ve seçmek için gerekli bilgiyi edinebilen *teknoloji uzmanı*; yeni yetkinlikler ve beceriler edinmeye istekli olan *yaşam boyu öğrenme* olarak tanımlanmaktadır. Bunların yanı sıra çevrim içi öğreticilerin bilgi taşıyıcıları yerine *öğrenme rehberi*, *koordinatörü* ve *yönetici* gibi rolleri üstlenmesi gerekmektedir (Hardy ve Bower, 2004, s. 50; Smolin ve Lawless, 2003, s. 573). Bu roller uzaktan öğretim ortamlarında uygulanan yeni teknolojiler aracılığıyla yeni öğretim yöntemlerinin yaratılmasında etkindir. Queiroz'e (2003, s. 2) göre çevrim içi öğreticilerin derste başarılı olabilmeleri için çevrim içi ortamlara özgü yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler şunlardır: teknolojiyi kullanabilme, dersleri tasarlayabilme ve uygulama becerisine sahip olma, eş-zamansız tartışmaları denetleyebilme, düzenleyebilme ve arşivleyebilme, farklı öğretme ve öğrenme stillerini derse uyarlayabilme. Ayrıca öğreticilerden öğrencilerle aktif bir şekilde etkileşim kuran ve onlara sürekli geri bildirim veren, öğrencileri bir grubun üyeleri arasındaki kültürel farklılıkların, internet etiğinin, ağ kurallarının ve diğerlerinin farkında olmalarını sağlayan, eş-zamanlı tartışmaları yönlendiren ve canlandırma yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir.

Çevrim içi öğretim, eğitim paradigmasında değişiklik gerektirmektedir. Yüz yüze eğitim sürecinde bilgisini öğrencilere aktarmaya çalışan öğreticiye odaklanırken, çevrim içi uzaktan öğretimde öğretici/öğrenci ve öğrenci/bilgi arasındaki ilişkiye odaklanılır. Queiroz'a (2003, s. 3) göre çevrim içi uzaktan öğretim kullanımının

getirdiği gerçek değişikliklerden biri öğreticiye aittir. Öğretici, öğrencilerin bilgiyi aramasına, seçmesine ve düzenlemesine, zamanı ve çalışmalarını yönetmesine ve özerk bir şekilde veya sanal öğrenme topluluklarında bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olan bir rehber rolünü üstlenmektedir. Öğretici, öğrencilerin tüm öğrenme sürecinin motive edici rolünü üstlenirken aynı zamanda tartışma ve araştırma için gruplar oluşturmaktadır. Bawane ve Spector (2009, s. 390) tarafından bilgiyi güncellemek için çaba sarf ederek *mesleki*; öğrencilerin motivasyonunu sağlayarak *pedagojik*; grup içinde etkileşimi teşvik ederek *sosyal*; bireysel ve grup performansını değerlendirerek *değerlendirici*; zamanı ve dersi yöneterek *yönetici*; çeşitli teknolojik kaynaklara erişerek *teknisyen*; öğrenci ihtiyaçlarına göre rehberlik sağlayan *danışman/rehberlik*; sınıf öğretimi konusunda araştırma yaparak *araştırmacı* olmak üzere çevrim içi performans gösteren öğretici rolleriyle ilişkili yeterlikler tanımlanmaktadır. Bununla birlikte çevrim içi öğretici rolü dört kategori altında incelenmiştir (Keengwe ve Kidd, 2010, s. 536):

Pedagojik: Eğitimin kolaylaştırılmasına yardımcı olur.

Sosyal: Çevrim içi öğrenme için gerekli olan sosyal ortamı yaratır.

Yönetimsel: Gündem belirleme, ilerleme hızı, hedef belirleme, kural koyma ve karar vermeyi içerir.

Teknik: Öğreticiler öğrencilerin kullanılan teknolojiye memnun olmalarını sağlamalı ve ardından bu konfor düzeyini onlara aktarabilmelidir.

Öğreticilerin alan bilgisinde pedagojik bilgilere gerekli değeri vermedikleri fakat alan uzmanlıklarını daha önemsedikleri düşünülmektedir. Bilişim teknolojileri alanında görülen değişimlerle beraber teknolojik cihazların hayatın her alanında kullanılması ve eğitime uyarlanmasıyla alan ve pedagoji bileşenlerinin içinde teknolojinin de bulunması ihtiyacının olduğu fikrinden dolayı Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ortaya konulmuştur. TPAB teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin bir araya getirilmesi sonucu meydana gelen 7 bilgi alanını içermektedir. “Bu bilgi alanları alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisidir.” (Doğru ve Aydın, 2017, s. 487). Bunlara paralel olarak Ally (2019, s. 308-312) çevrim içi öğretici yeterliklerini öğrencilerin öğrencilere sanal olarak kaliteli destek sağlamaları, dijital teknolojiyi kullanabilmeleri, dijital öğrenme materyalleri geliştirebilmeleri, öğrenme kaynaklarını

gözden geçirebilmeleri, öğrencilerle iletişim halinde olabilmeleri, öğrencileri bağımsız olarak öğrenmeye teşvik edebilmeleri, öğrenmeyi kolaylaştırabilmeleri, öğrencilere geri bildirim sağlamaları ve iyi bir rol model olabilmeleri şeklinde açıklamaktadır. Bu açıklamaların yanı sıra Mishra ve Koehler (2008, s. 3-10) ise çevrim içi öğretici yeterliklerini şu şekilde ele almaktadır:

Teknoloji Bilgisi: Standart teknolojilerin yanı sıra daha ileri düzey teknolojiler ve standart yazılım araçlarını kullanabilme yeterliğini içeren bilgidir.

İçerik Bilgisi: Temel konu ile ilgili bilgidir.

Pedagojik Bilgi: Öğretim ve öğrenme süreçleri, uygulamaları, yöntemleri ve genel eğitim hedefleri ve değerleri hakkındaki detaylı bilgidir.

Pedagojik Alan Bilgisi: Öğrenciye öğretilebilir bir yapıya dönüştürülen bilgiyi sunmaktır.

Teknolojik İçerik Bilgisi: Öğreticilerin, konuyu teknolojiyle uyarlayarak nasıl değiştirebileceği ve kendi alanlarında konu öğretimini ele almak için hangi özel teknolojilerin en uygun olduğu bilgisini içermektedir.

Teknolojik Pedagojik Bilgi: Belli başlı teknolojilerin kullanılmasıyla öğretme ve öğrenmenin ne gibi değişikliğe uğradığının anlaşıldığı bilgisini içermektedir.

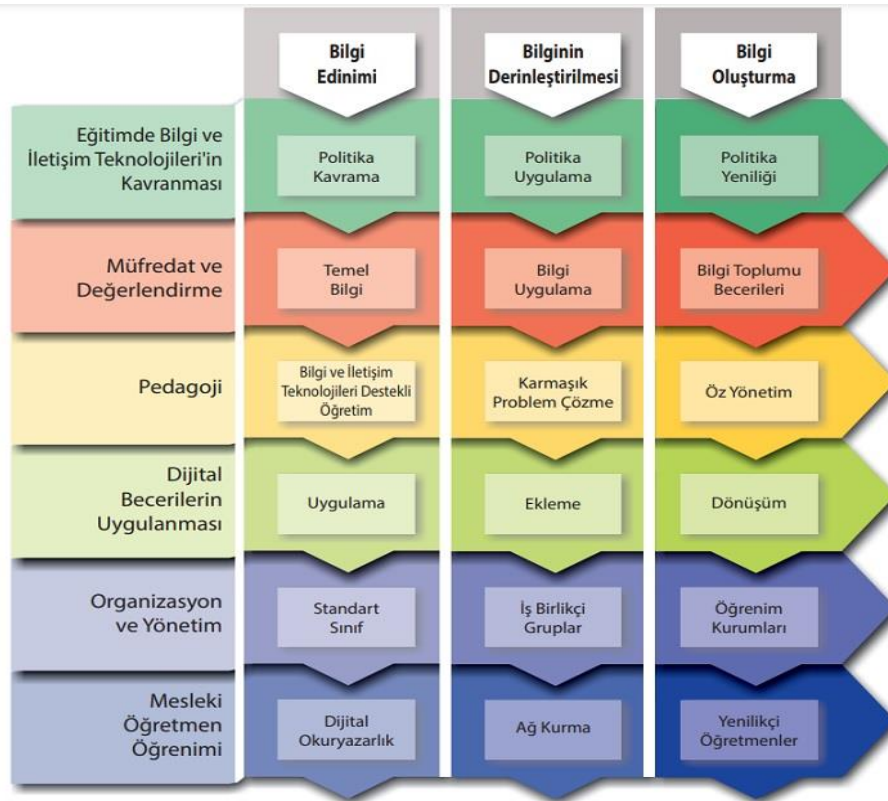
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Üç bilginin kesişimidir. Bu bilginin anlaşılması teknolojiyi, içeriği veya pedagojiyi tek başına anlamının ötesinde daha çok bu bilgi biçimlerinin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini ortaya çıkarmaktır.

Yukarıda ele alınan araştırmalarda çevrim içi öğretici yeterlikleri tanımlanmakta ve detaylandırılmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde çevrim içi öğretici yeterliklerinin genel hatlarıyla birbirine paralel veya bütünleştirici olduğu görülmektedir. MEB tarafından ortaya konulan çerçevede ise öğretmenlerin dijital yeterliğine yönelik “Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.” göstergesi yer almakta ve dijital yeterlik farklı bir alan olarak ifade edilmemektedir (MEB, 2017). MEB tarafından hazırlanan kılavuz kitaplarla ve organize edilen çevrim içi mesleki eğitimler, seminerler ve atölyelerle COVID-19 salgın sürecinde yaşanabilecek aksaklıkları önlemek ve öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Alanyazındaki çeşitli kaynaklardan derlenerek “Dijital Okuryazarlık

Kılavuz Kitabı”nda “Dijital Okuryazarlık Yeterlik Çerçevesi” hazırlanmıştır. Bu çerçeve içerisinde temel teknoloji okuryazarlığı, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, internet okuryazarlığı becerileri, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme başlıkları altında birçok kazanım bulunmaktadır (TEDMEM, 2021: <https://library.hacettepe.edu.tr/eklenti/bilimselyayin.pdf>).

MEB tarafından hazırlanan kılavuz kitabının yanı sıra UNESCO tarafından “Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu çerçevede öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik 64 kazanım, altı unsur ve üç düzeyden meydana gelen 18 dijital yeterlik tanımlanmaktadır. Şekil 2’de yeterlikler yer almaktadır (MEB, 2021: <http://yegitek.meb.gov.tr/>).

Şekil 2. UNESCO Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi



Bu çerçevede öğreticilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yetkinlikleri kategorize edilmektedir. Bu yetkinlikler bilgi ediniminden başlayarak, bilginin derinleştirilmesini

ve bilgi oluşturulmasına doğru sıralanmaktadır. Bilgi edinimi düzeyinde, öğretmenlerin temel dijital okuryazarlık becerisi ve sahip oldukları teknoloji bilgisini derslerde kullanabilme yetkinliği ifade edilmektedir. Bilginin derinleştirilmesi düzeyi ise öğretmenlerin sınıf etkinliklerini tanımlayabilme, tasarlayabilme ve bunları derslerine uyarlayabilme yetkinliklerini içermektedir. Bilgi oluşturma düzeyinde öğretmenlerin okulda öğretilen derslerin ötesine geçerek yeni bilgi ve özgün bir ürün ortaya koyabilecekleri yetkinlikler ifade edilmektedir.

Teknolojinin hızla büyümesi ve gelişmesi ile birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de daha kapsamlı ve daha karmaşık birçok yeterliğe gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenlerin teknolojinin getirmiş olduğu dijital yeterlik kapsamında kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilerin bu yeterliğe sahip olma ya da geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda hem uluslararası hem de ulusal düzeyde eğitimcilerin dijital yeterlikleri belirtmelerine, değerlendirmelerine, eğitim ihtiyaçlarını saptamalarına ve amaçlanan eğitimi vermelerine yardımcı olmak amacıyla bir takım çerçeveler hazırlanmıştır. Yukarıda verilen çevrim içi öğretici yeterliklerinin yanı sıra araştırmamızda temel aldığımız ve Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan “Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi”nde (European Framework for the Digital Competence of Educators)” yer verilen çevrim içi öğretici yeterlikleri aşağıdaki Tablo 6’da gösterilmiştir (Redecker, 2017, s. 24-25).

Tablo 6. *Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi*

1. Mesleki Sorumluluk	2. Dijital Kaynaklar	3. Öğretme ve Öğrenme
<p><i>1.1. Kurumsal iletişim</i> Öğrenciler, veliler ve üçüncü şahıslarla kurumsal iletişimi geliştirmek için dijital teknolojileri kullanabilir. Kurumsal işbirliğinin geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkıda bulunabilir.</p> <p><i>1.2. Mesleki iş birliği</i> Diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapabilir. Bilgi ve tecrübeleri paylaşabilir. İşbirliği içinde yenilikçi pedagojik uygulamaları geliştirmek amacıyla dijital teknolojileri kullanabilir.</p> <p><i>1.3. Yansıtıcı uygulama</i> Bireysel ve toplu bir şekilde düşünebilir. Eleştirel olarak değerlendirebilir ve</p>	<p><i>2.1. Dijital kaynak seçimi</i> Dijital kaynakları belirleyebilir, değerlendirebilir ve seçebilir. Dijital kaynakları seçerken ve onların kullanımlarını planlarken özel öğrenme amacını, bağlamını, pedagojik yaklaşımını ve hedef kitleyi dikkate alabilir.</p> <p><i>2.2. Dijital kaynakların oluşturulması ve düzenlenmesi</i> Açık lisanslı kaynakları ve buna izin veren farklı kaynakları değiştirebilir ve geliştirebilir. Yeni dijital eğitim materyalleri oluşturabilir. Dijital kaynakların tasarımını yaparken ve kullanımını planlarken özel öğrenme amacını, bağlamını, pedagojik yaklaşımı ile hedef kitleyi dikkate alabilir.</p>	<p><i>3.1. Öğretme</i> Öğretme sürecinde dijital cihazların ve kaynakların planlanması ve uygulanmasıyla öğretimin etkililiğini arttırabilir. Dijital öğretim sorunsalını doğru yönetebilir ve düzenleyebilir. Öğretim için yeni formatlar ile pedagojik yöntemler deneyebilir ve geliştirebilir.</p> <p><i>3.2. Rehberlik etme</i> Öğrenme oturumu içinde ve dışında öğrencilerle bireysel ve toplu olarak etkileşimi arttırmak amacıyla dijital teknolojileri ve hizmetleri kullanabilir. Zamana ve amaca özgü rehberlik ve yardımcı olmak amacıyla dijital teknolojileri kullanabilir. Rehberlik ve destek sunmak</p>

<p>kişinin kendi dijital pedagojik uygulamalarını ve eğitim topluluğunun dijital pedagojik uygulamasını geliştirebilir.</p> <p><i>1.4. Dijital alanda sürekli mesleki gelişim</i> Mesleki gelişimi için dijital kaynakları sürekli kullanabilir.</p>	<p><i>2.3. Dijital kaynakları yönetme, koruma ve paylaşma</i> Dijital içeriği düzenleyebilir ve bunu öğrenciler, veliler ve diğer eğitimciler için kullanılabilir olmasını sağlayabilir. Hassas dijital içerikleri koruyabilir. Gizlilik ve telif hakkı kurallarına saygı duyabilir ve doğru bir şekilde uygulayabilir. Açık lisansların ve açık eğitim kaynaklarının kullanımını, oluşturulmasını ve bunların özelliklerini anlayabilir.</p>	<p>amacıyla yeni formlar ve formatlar deneyebilir ve geliştirebilir.</p> <p><i>3.3. İşbirlikli öğrenme</i> Öğrenci işbirliğini teşvik edebilir ve geliştirmek için dijital teknolojileri kullanabilir. Öğrencilerin dijital teknolojileri, işbirliğine dayalı ödevlerin bir unsuru ve iletişimi, işbirliğini ve işbirliğine dayalı bilgi üretimini geliştirmenin bir yolu olarak kullanmalarını sağlayabilir.</p> <p><i>3.4. Öz yönlendirmeli öğrenme</i> Dijital teknolojileri, kendi kendini düzenleyen öğrenme süreçlerini desteklemek için kullanabilir yani öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamasını, izlemesini ve yansıtmasını sağlayabilir, gelişmeyi takip edebilir, anladığını paylaşabilir ve yaratıcı çözümler bulabilir.</p>
<p>4. Ölçme Değerlendirme</p>	<p>5. Öğrencileri Güçlendirme</p>	<p>6. Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama</p>
<p><i>4.1. Ölçme stratejileri</i> Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme için dijital teknolojileri kullanabilir. Değerlendirme biçimlerinin ve yaklaşımlarının çeşitliliğini ve uygunluğunu arttırabilir.</p> <p><i>4.2. Bulguları analiz etme</i> Öğrenci etkinliği, performansı ve gelişimiyle ilgili dijital veri oluşturabilir, seçebilir, eleştirel analiz edebilir ve yorumlayabilir.</p> <p><i>4.3. Dönüt verme ve planlama</i> Öğrencilere zamanında dönüt vermek için dijital teknolojileri kullanabilir. Öğretim stratejilerini uyarlayabilir ve kullanılan dijital teknolojilerin ürettiği verilere dayalı olarak hedeflenen desteği sağlayabilir. Öğrencilerin ve velilerin dijital teknolojiler tarafından sağlanan verileri anlamalarını ve karar verirken kullanmalarını sağlayabilir.</p>	<p><i>5.1. Ulaşılabilirlik ve kapsayıcılık</i> Özel ihtiyaçları olanlarda dâhil olmak üzere tüm öğrenciler için öğrenme kaynaklarına ve etkinliklerine erişilebilirliği sağlayabilir. Öğrencilerin (dijital) beklentilerini, becerilerini, kullanımlarını ve dijital teknolojileri kullanmalarına yönelik bağlamsal, fiziksel veya bilişsel kısıtlamaları dikkate alabilir ve bunlara cevap verebilir.</p> <p><i>5.2. Farklılaştırma ve bireyselleştirme</i> Öğrencilerin farklı düzeyleri ile hızlarda ilerlemelerine ve bireysel öğrenme yolları ile hedeflerini takip etmelerine izin vererek öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla dijital teknolojileri kullanabilir.</p> <p><i>5.3. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde dâhil etme</i> Öğrencilerin bir konuya aktif ve yaratıcı katılımını teşvik etmek amacıyla dijital teknolojileri kullanabilir. Dijital teknolojileri, öğrencilerin becerilerini, derin düşünmeyi ve yaratıcı ifadeyi geliştiren pedagojik stratejiler içinde kullanabilir. Öğrenmeyi, öğrencilerin kendilerini uygulamalı etkinliklere, bilimsel araştırmaya veya karmaşık</p>	<p><i>6.1. Bilgi ve medya okuryazarlığı</i> Öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını gösteren etkinlikleri, ödevleri ve değerlendirmeyi dâhil edebilir ve dijital ortamlarda bilgi ve kaynak bulabilir. Bilgileri düzenleyebilir, işleyebilir, analiz edebilir ve yorumlayabilir. Bilgi ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini karşılaştırabilir ve eleştirel değerlendirebilir.</p> <p><i>6.2. Dijital iletişim ve işbirliği</i> Öğrencilerin iletişim, işbirliği ve sivil katılım amacıyla dijital teknolojileri etkili ve sorumlu bir şekilde kullanmalarını gerektiren öğrenme etkinliklerini, ödevleri ve değerlendirmeleri dâhil edebilir.</p> <p><i>6.3. Dijital içerik oluşturma</i> Öğrencilerin kendilerini dijital yöntemlerle ifade etmelerini ve farklı biçimlerde dijital içeriği değiştirip yeniden yapılandırmalarına ihtiyaç duyulan öğrenme etkinliklerini, ödevleri ve değerlendirmeleri dâhil edebilir. Öğrencilere telif hakkı ve lisansların dijital içeriğe nasıl uygulanacağını, kaynaklara nasıl başvurulacağını ve lisanslara nasıl atıfta bulunulacağını öğretebilir.</p> <p><i>6.4. Kullanım Sorumluluğu</i> Dijital teknoloji kullanımında</p>

	<p>problem çözmeye dâhil eden yeni ve gerçek dünya bağlamlarına açabilir veya başka yollarla öğrencilerin karmaşık konulardaki aktif katılımını arttırabilir.</p>	<p>öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimine yardımcı olmak amacıyla önlemler alabilir. Öğrencilerin, karşılaştıkları sorunlar ile başa çıkmaları ve dijital teknolojileri güvenli ve sorumluluk alarak kullanmalarını sağlayabilir.</p> <p><i>6.5. Dijital problem çözüme</i> Öğrencilerin, karşılaştıkları teknik sorunları tanımlamasını ve çözmelerini gerektiren öğrenme etkinliklerini, ödevleri ve değerlendirmeleri dâhil edebilir veya teknolojik bilgiyi yaratıcı bir şekilde yeni durumlara aktarabilir.</p>
--	---	--

(Redecker, 2017, s. 24-25)

Ayrıca Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi'nde altı farklı alanda altı farklı yeterlik düzeyi de tanımlanmıştır: "A1 (Başlangıç), A2 (Temel), B1 (Orta), B2 (Orta Üstü), C1 (İleri) ve C2 (Yetkin)" (Redecker, 2017, s. 30). Bu düzeylere ilişkin ayrıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A1: Başlangıç düzeyindekiler, pedagojik ve mesleki uygulamaları geliştirmek için dijital teknolojinin potansiyelinin farkındadır. Bununla birlikte dijital teknolojilerle çok az temasları olmuştur ve bunları ders hazırlığı, yönetim veya kurumsal iletişim için kullanmaktadırlar. Başlangıç düzeyindekiler bilgilerini genişletmek ve mevcut dijital yeterliklerini pedagojik alanda uygulamak için rehberliğe ve cesaretlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

A2: Temel düzeydekiler dijital teknoloji potansiyelinin farkındadır ve bunları pedagojik ve mesleki uygulamaları geliştirmek için keşfetmekle ilgilenmektedirler. Kapsamlı veya tutarlı bir yaklaşım izlemeden dijital teknolojileri bazı dijital yetkinlik alanlarında kullanmaya başlamaktadırlar. Meslektaşlarının örnek ve rehberliği ile işbirliğine dayalı bir uygulama alışverişi yapma gibi temel düzeydekileri cesaretlendirilmeye, iç görüye ve ilhama ihtiyacı vardır.

B1: Orta düzeydekiler çeşitli bağlamlarda ve amaçlarla dijital teknolojileri deneyerek, bunları uygulamalarının çoğuna uyarlamaktadırlar. Mesleki yükümlülüklerinin çeşitli yönlerini geliştirmek için bunları yaratıcı bir şekilde kullanmaktadırlar. Uygulama

bilgilerini genişletmeye isteklidirler. Bununla birlikte hangi araçların hangi durumlarda en iyi çalıştığını anlamak ve dijital teknolojileri pedagojik stratejilere ve yöntemlere uygulamak için üzerinde çalışmaktadırlar. Orta düzeydekiler uzman olmak için işbirliğine dayalı teşvik ve bilgi alışverişi ile tamamlanan deneyim ve fikirler için biraz daha zamana ihtiyaçları vardır.

B2: Orta üstü düzeydekiler, mesleki faaliyetlerini geliştirmek için bir dizi dijital teknolojiyi kendinden emin, yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanmaktadırlar. Belirli durumlar için dijital teknolojileri bilinçli olarak seçerler ve farklı dijital stratejilerin avantajlarını ve dezavantajlarını anlamaya çalışırlar. Meraklıdırlar ve yeni fikirlere açıktırlar. Ayrıca henüz denemedikleri birçok şeyin olduğunu bilincindedirler. Deneyimi, strateji dağarcığını genişletmek, yapılandırmak ve pekiştirmek için bir araç olarak kullanmaktadırlar. Orta üstü düzeydekiler yenilikçi uygulamalar söz konusu olduğunda herhangi bir eğitim kurumunun bel kemiğidir.

C1: İleri düzeydekiler, pedagojik ve mesleki uygulamaları geliştirmek için dijital teknolojileri kullanmaya yönelik tutarlı ve kapsamlı bir yaklaşıma sahiptirler. Herhangi bir durum için en uygun olanı nasıl seçeceklerini bildikleri geniş bir dijital strateji dağarcığına güvenmektedirler. Uygulamalarını sürekli olarak derinlemesine düşünür ve geliştirirler. Meslektaşlarıyla bilgi alışverişi yaparak, yeni gelişmelerden ve fikirlerden haberdar olurlar. Uzmanlıklarını başkalarına aktarabildikleri için ilham kaynağıdırlar.

C2: Kendilerinin “yetkin” olduğu çağdaş dijital ve pedagojik uygulama yeterliğini sorgulamaktadırlar. Bu uygulamaların kısıtlamaları veya sakıncaları konusunda endişe duyarlar ve eğitimi daha da geliştirme dürtüsü ile yönlendirilmektedirler. Yetkin düzeydekiler son derece yenilikçi ve karmaşık dijital teknolojileri dener ve/veya yeni pedagojik yaklaşımlar geliştirmektedirler. Yeniliğe öncülük ederler ve genç öğretmenler için bir rol modeldirler.

Bugün, dün öğrettiğimiz gibi öğretemiyorsak sorunlara çözüm bulmalı, günümüz koşullarına uygun öğretimin yollarını aramalı ve gelişen teknolojiye ayak uydurmalıyız, çünkü dünün ihtiyaçları bugünün ihtiyaçlarından farklılık göstermektedir ve bugünün ihtiyaçları tam olarak karşılanamamaktadır. İşte bu yüzden eğitimde yenilikçi adımlar takip edilmeli ve eğitimin en güçlü sacayağı olan öğreticilerin kendilerini geliştirmeleri ve bilgilerini güncellemeleri öğretim sürecinde büyük önem taşımaktadır. Uzaktan

öğretim bilişim teknolojilerinin hızlı değişimi ve gelişimiyle ve COVID-19 salgınının zorunlu hale gelmesiyle beraber öğreticilerden yüz yüze eğitimden farklı olarak çevrim içi öğretici yeterliklerine sahip olması beklenmektedir. Yukarıda da bahsedilen çevrim içi öğretici yeterliklerini ve rollerini Casanova ve diğerleri (2009, s. 5), geliştirici ve tasarımcı, eğitim uzmanlığı, değerlendirici, kolaylaştırıcı, bilimsel bilgi, yaşam boyu öğrenme, organizatör/yönetici, sosyal ve teknoloji uzmanı olarak değerlendirmektedirler. Bawane ve Spector (2009, s. 390) çevrim içi öğretici yeterliklerini mesleki, pedagojik, sosyal, değerlendirici, yönetici, teknisyen, danışman/rehberlik ve araştırmacı olarak tanımlamaktadırlar. Keengwe ve Kidd (2010, s. 536) ise pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik; Uğur (2014, s. 11) teknoloji, yönetim, tasarım, öğretim ve iletişim başlıkları altında ifade etmektedirler. Ayrıca alan ve pedagojiyi tamamlayan teknolojinin olması fikrinden yola çıkarak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) üretilmiştir. Bunlar “alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi” olarak sıralanmaktadır (Doğru ve Aydın, 2017, s. 487). Buna paralel olarak Mishra ve Koehler (2008, s. 3-10) çevrim içi öğretici yeterliklerini “teknoloji bilgisi, içerik bilgisi, pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik içerik bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, teknolojik pedagojik alan bilgisi” olarak detaylandırmışlardır. Ally (2019, s. 308-312) ise çevrim içi öğretici yeterliklerini genel, dijital teknolojiyi kullanma, dijital öğrenme kaynakları geliştirme, öğrenme kaynaklarını yeniden göz geçirme, iletişim, öğrenmeyi kolaylaştırma, pedagojik stratejiler, öğrenmeyi değerlendirme ve kişisel özelliklere yer vermiştir. Araştırmamızın temelini oluşturan Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi’nde (Redereck, 2017, s. 16) mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama başlıkları altında çevrim içi öğretici yeterlikleri açıklanmıştır. Araştırmacıların ifade ettiklerinden hareketle çevrim içi öğretici yeterliklerinin birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dün öğreticilerin kendi alan bilgilerine hâkim olmaları ve pedagojik bilgilere önem vermeleri beklenen bir durumken, bugünse bu yeterliklerin yanı sıra çevrim içi uzaktan öğretimde teknoloji ve bilim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte teknolojik araçların yoğun kullanımı sebebiyle öğreticilerin bunları eğitime uyarlaması beklenmektedir.

Böylelikle öğretim daha verimli, başarılı, kalıcı ve motive edici niteliğe sahip olacağı düşünülmektedir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölüm yabancı dil olarak Türkçenin çevrim içi uzaktan öğretiminde öğretici yeterliklerini incelemek amacıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilerden oluşmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde tek bir çalışmanın ya da birden fazla çalışma kapsamındaki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, çözümlenmesini ve yorumlanmasını kapsamaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s. 266). Araştırmacının araştırma problemlerini doğru anlaması amacıyla nicel veriler (kapalı uçlu) ile nitel verileri topladığı iki veri setinin bir araya getirilerek sonuçların çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021, s. 2). Karma araştırma yöntemi kapsamında yer alan ve araştırmamızda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nicel araştırma, durumu bağlantıları içinde bütünsel (holistik) bakış açısı kullanarak inceler. Olayı etkileyen değişkenleri araştırmada ortaya çıkarır. Nicel araştırma tasarımı, çalışmadan önce belirlenir ve basamaklar şeklinde gerçekleştirilir.” (Akarsu ve Akarsu, 2019, s. 28). Bu araştırmada *ilişkisel tarama modeli* tercih edilmiş ve katılımcıların anket çalışmasının birinci ve ikinci bölümünde yer alan kişisel bilgileriyle çevrim içi öğretici yeterliklerinin arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını incelemek ve ilişkisel çözümleme yapabilmek amacıyla kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki ve ikiden fazla değişkenlerle beraber değişim varlığını veya derecesini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modelleri ile ilişkileri ve bağlantıları araştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 67). Aynı zamanda bu çalışma katılımcıların çevrim içi öğretici yeterliklerinin incelenmesinin yanı sıra katılımcıların kişisel bilgileriyle çevrim içi öğretici yeterlikleri arasındaki ilişkinin durum tespiti yapılmasından dolayı araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca araştırma yöntemi olarak *vaka çalışması* kullanılmıştır. Vaka çalışması bir ortamın, bireyin, dökümanın veya olayın derinlemesine incelenmesidir (Uzuner, 1999, s. 194). Detayları

ifade etmek, ilgili muhtemel açıklamaları geliştirmek ve onu yorumlamak maksadıyla vaka çalışması kullanılmaktadır (Karasar, 2014, s. 86).

Anket çalışmasının üçüncü bölümde katılımcıların çevrim içi uzaktan öğretim platformlarında yaşadıkları problemlerle birlikte zorlukların incelenmesi hedeflenmektedir. Bu bakımdan karma araştırma yöntemi kapsamında nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma disiplinler arası bütüncül bir bakış açısı ve yorumlayıcı bir yaklaşımla araştırma problemini inceleyen ve ele alan yöntemdir. İncelenen olgu ve olayların kendi içinde değerlendirilerek bireylerin onlara verdikleri anlamlar bakımından yorumlamaktır (Altunışık ve diğeri, 2010, s. 302). Nitel araştırmalarda içerik ve betimsel analiz vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 223-230). Çalışma kapsamında içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizinde araştırmacılar birbirine yakın veya benzerlik gösteren verileri belli başlı temalar altında toplayarak ve düzenlemeler yaparak yorum yapmaktadırlar (Neuman, 2012, s. 663). Çalışma sonucunda ulaşılan veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizine göre temalar halinde ele alınmıştır. Temalar, içerik analizinde ulaşılan kavramların bir başlık altında kategorilendirilmesidir. Bu kavramların ele alınmasıyla kavramlar arasındaki bağlantı açığa çıkarılır ve bu bağlantılar bir üst tema ile dile getirilir. Tema kavramlardan daha genel ve soyuttur (Karataş, 2015, s. 74). Araştırmada veriler kodlara ve temalara göre ayarlanmış, daha sonra 7 ana tema halinde bulgulara yer verilmiş ve veriler yorumlanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticiler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Türkiye'deki üniversiteler kapsamındaki merkezlerde/kurumlarda 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticiler ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme tercih edilmiştir. Katılımcıların tercih edilme ihtimali bu örnekleme yönteminde farksızdır. Ayrıca her katılımcının seçimi diğeri katılımcıların seçimine olumsuz yansımamaktadır (Büyüköztürk ve diğeri, 2016, s. 95). Örnekleme oluşturan

ve araştırmaya katılan öğretici sayısı toplam 87’dir fakat belirlenen kriterlere uymayan 10 kişi elenerek 77 katılımcının cevapları değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırma örneklemine ait katılımcıların cinsiyet dağılımına ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	39	50,6
	Erkek	38	49,4
Toplam		77	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan 77 katılımcıdan 39’unun kadın, 38’inin erkek katılımcıdan oluştuğu görölmektedir. Katılımcıların oranlarına bakıldığında %50,6 kadın katılımcı oranının, %49,4 olan erkek katılımcı oranından daha fazla olmasına rağmen hem kadın hem de erkek katılımcı sayısının birbirine çok yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma örneklemine ait katılımcıların yaş aralığı dağılımına ait tablo şu şekildedir:

Tablo 8. Katılımcıların Yaş Aralığı

		<i>f</i>	%
Yaş	26-30	14	18,2
	31-35	32	41,6
	36-40	19	24,7
	41 yaş ve üstü	12	15,6
Toplam		77	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılardan 14’ü 26-30, 32’si 31-35, 19’u 36-40 yaş arasında ve 12’si 41 yaş ve üzerindedir. Çalışmaya katılan katılımcıların oranlarına bakıldığında en çok %41,6 oranıyla 31-35 yaş aralığından, en az ise %15,6 oranıyla 41 yaş ve üstü yaş aralığından oluştuğu tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturana öğreticilerin öğreticilik deneyimi incelendiğinde katılımcıların 26’sının 0-6 yıl, 23’ünün 7-9 yıl, 14’ünün 10-15 yıl, 14’ünün ise 16 yıl ve daha fazla öğreticilik deneyimine sahip oldukları görölmektedir. Araştırmanın örneklemini en çok 0-6 yıl öğreticilik deneyimine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerden oluşmaktadır. Özellikle 2000’li yıllardan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yeni alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanın yeni olması sebebiyle öğreticilik deneyim

yıllarının da az olması beklenen bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma örnekleminde ait katılımcıların öğreticilik deneyim süre dağılımına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. *Katılımcıların Öğreticilik Deneyim Süreleri*

		<i>f</i>	%
Öğreticilik Deneyimi Süreleri (Yıl)	0-6	26	33,8
	7-9	23	29,9
	10-15	14	18,2
	16 yıl ve daha fazla	14	18,2
Toplam		77	100

Araştırma örnekleminde çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadığı sorulmuş ve verilen cevapların frekans ve yüzdelerine Tablo 10’da yer verilmiştir. Katılımcıların 37’sinin çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili herhangi bir eğitime katılmadığı ve 40’ının çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili eğitimlere katıldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların frekans ve yüzdeleri birbirine yakın olmasına rağmen bu eğitimleri alan katılımcı sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Buna sebep olarak çoğu ülkede COVID-19 salgınının baş göstermesiyle birlikte tüm eğitim kademeleri hazırlıksız yakalanmış ve çevrim içi uzaktan öğretim süreci hızla başlamak zorunda kalmıştır. İlerleyen süreçlerde bu duruma kolayca adapte olabilme ve teknolojik bilgilerini alan bilgileri ile bütünleştirmek için bazı kurumlar tarafından verilen eğitimlerin bazı katılımcılar tarafından alındığı ifade edilebilir.

Tablo 10. *Katılımcıların Çevrim İçi Uzaktan Öğretimle İlgili Kurs, Seminer, Hizmet İçi Eğitim vb. Alma Durumu*

		<i>f</i>	%
Çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb. alma durumu	Evet	40	51,9
	Hayır	37	48,1
Toplam		77	100

Katılımcılara ankette yer alan çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyim süreleri sorulmuştur. Katılımcılardan 61’inin çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyiminin 2 yıl ve daha az ve 16’sının ise 3 yıl ve daha fazla olduğu tespit edilmiş ve bu bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir. Buna sebep olarak 2019 yılından önce uzaktan

öğretimin çok yaygın olmayışı ve sadece tarih, yabancı dil, Türk dili ve edebiyatı gibi temel dersleri kapsadığı düşünüldüğünde öğretici deneyimlerinin 2 yıl ve daha az olması olağan bir durumdur. Ayrıca 2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgınının eğitime etkisinin dünya çapında görüldüğü ve enfeksiyon riskini azaltmak amacıyla tüm okul kademeleri ve üniversiteler eğitime ara vermiş veya kapanmıştır. Bu durum eğitim programlarını geniş çapta etkilemiştir.

Tablo 11. *Katılımcıların Çevrim İçi Uzaktan Öğretimde Ders Verme Deneyim Süresi*

		<i>f</i>	%
Çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyim süresi	2 yıl ve daha az	61	79,2
	3 yıl ve daha fazla	16	20,8
Toplam		77	100

Tablo 12’de katılımcıların anket çalışmasında, kullandıkları bilişim teknoloji araçlarından birden fazla işaretleyebilecekleri ifade edilmiştir. Anket sonucunda katılımcıların 63’ü akıllı telefonu, 75’i dizüstü bilgisayar, 29’u tableti, 54’ü masaüstü bilgisayar ve 10’u diğer teknolojik cihazları kullandıkları görülmüştür. Bilişim teknoloji aracı olarak en çok dizüstü bilgisayarın tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Taşınabilir olması, hızlı olması ve şarjı olduğu sürece her alanda kullanılması dizüstü bilgisayarları çevrim içi uzaktan öğretimde daha cazip ve tercih edilebilir hale getirdiğini dile getirebiliriz.

Tablo 12. *Katılımcılar Tarafından Kullanılan Bilişim Teknoloji Araçları*

		<i>f</i>	%
Kullanılan Bilişim Teknoloji Araçları	Akıllı Telefon	63	27,3
	Dizüstü Bilgisayar	75	32,5
	Tablet	29	12,6
	Masaüstü Bilgisayar	54	23,4
	Diğer	10	4,3

Araştırma örnekleminin nerelerde çalıştığını tespit etmek amacıyla “Hangi üniversitede çalışıyorsun?” sorusuna yer verilmiştir. Anket e-posta, whatsapp ve sosyal medya aracılığıyla bu alanda çalışan öğretilere gönderilmiş ve 44 üniversiteden katılım gerçekleşmiştir. Farklı üniversitelerden neredeyse birer katılımcı olması sebebiyle SPSS programı kapsamında ANOVA’da sağlıklı bir sonuç elde edilemeyeceği düşünüldüğü için

frekans ve yüzdelik dilimleri hesaplanmamış ve öğretilerinin çalıştıkları üniversiteler ile çevrim içi öğretici yeterlikleri ilişkilendirilmemiştir fakat aşağıdaki Tablo 13'te öğretilerinin görev aldıkları üniversite ve katılım sayısı tablo halinde verilmiştir.

Tablo 13. *Katılımcıların Görev Aldıkları Üniversiteler*

	<i>Katılımcı Sayısı</i>
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	1
Adnan Menderes Üniversitesi	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
Altınbaş Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi Tömer (Bursa)-Meb PİKTES Projesi	1
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	2
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	4
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi	1
Beykent Üniversitesi	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1
Cumhuriyet Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1
Dicle Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Erciyes Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	5
Gazi Üniversitesi	2
Gaziantep Üniversitesi	3
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
Giresun Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	3
Hitit Üniversitesi	1
Iğdır Üniversitesi	1
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	1
İbn Haldun Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	2
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2
Kastamonu Üniversitesi	7
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1
Malatya Turgut Özal Üniversitesi	3
Mersin Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	4

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	2
Selçuk Üniversitesi	2
Sinop Üniversitesi	1
Uşak Üniversitesi	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
Yalova Üniversitesi	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1
Toplam	77

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Alan-yazında yapılan araştırmalar incelenerek hazırlanan anket, “Kişisel Bilgiler”, “Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği” ve “Görüş ve Öneriler”den oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler

Anketin birinci bölümünde katılımcıların profilinin genel hatlarıyla belirlenmesini sağlayacak kişisel sorular bulunmaktadır. Bunlar cinsiyet, yaş, öğreticilik deneyimi, hangi üniversitede görev yaptığı, çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili herhangi bir kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb. alıp almadığı, çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyim süresi ve ne tür bilişim teknolojileri araçları kullandıklarına ilişkin kişisel bilgi içeren sorulardır. Bu soruların çalışma kapsamında toplanan verilerin çevrim içi öğretici yeterlikleri ile ilişkilendirilip yorumlanmasında önem arz edeceği düşünülmektedir.

3.3.2. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri

İkinci bölümde çevrim içi öğretici yeterliğine ilişkin sorulara yer verilmektedir. Çevrim içi öğretici yeterliklerine ilişkin beşli Likert tipi derecelendirme ölçekleriyle hazırlanmış kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.

3.3.3. Görüş ve Öneriler

Üçüncü bölüm görüş ve öneriler bölümünden oluşmaktadır. Burada katılımcılardan hangi çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullandıklarını yazmaları, çevrim içi uzaktan öğretimde öğretici olarak yaşadıkları problemi/zorluğu ifade etmeleri istenmektedir. Bununla birlikte çevrim içi öğretici yeterlikleri ile ilgili eklemek istedikleri hususları, görüş ve önerileri dile getirmeleri beklenmektedir.

3.4. VERİ GELİŞTİRME SÜRECİ

3.4.1. Alanyazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma

Veri geliştirme sürecinin ilk aşaması problemi tanımlamadır. Bu sebeple COVID-19 salgını ile uzaktan öğretime geçiş süreci düşünülerek öğrenciler ve özellikle öğretmenler açısından sorunların yaşanabileceği ve aksaklıkların ortaya çıkabileceği fikrinden hareket edilmiştir. Bu fikirden yola çıkarak çevrim içi uzaktan öğretimde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklerin ele alındığı çalışmalar incelenmiştir. Ancak özellikle kişisel bilgilerle çevrim içi öğretici yeterliklerinin ilişkilendirilmesi ile ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmada *İlişkisel Tarama Modeli* kullanılarak Türkiye'deki üniversiteler bünyesinde yer alan ve çevrim içi uzaktan öğretim kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren kurumlardaki öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi ve bunların kişisel bilgilerle ilişkilendirilerek incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda anket geliştirme aşamasında ilk olarak problem tanımı yapılmış ve araştırmanın amaçları açık ve anlaşılır bir şekilde belirlenmiştir.

Birinci bölümde yer alan kişisel bilgiler bölümü yurt içi ve yurt dışı alanyazında hazırlanmış anketler incelenerek ve çevrim içi öğretici yeterlikleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

İkinci bölümde “Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği”, Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi temel alınarak hazırlanmıştır. Bu çerçeve Avrupa'daki eğitimcilerin dijital yeterliğinin gelişimi için hazırlanmış ve üye devletlere,

vatandaşlarının dijital yeterliğini geliştirme ve eğitimde yeniliği artırma çabalarında yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çerçeve ortak bir dil ve mantıkla ortak bir referans çerçevesi sunarak eğitimcilerin dijital yetkinliğini geliştirmeye yönelik bölgesel ve yerel çabaları desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda temel alınan Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi incelenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere göre uyarlanmıştır. Maddeler kapalı uçlu sorulardan oluşmuş ve dereceleme soruları şeklinde hazırlanmıştır. Dereceleme ölçekleri ise “hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle, her zaman” olarak kullanılmıştır. Ayrıca anket çalışması katılımcıların çevrim içi öğretici yeterliğini değerlendirmek amacıyla altı bölümde düzenlenmiş ve 22 maddeden oluşmuştur. Bu bölümler “mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme, öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama” yeterliklerinden oluşmaktadır (Redecker, 2017, s. 24-25).

Üçüncü bölümde ise COVID-19 salgınının zorunlu kıldığı çevrim içi uzaktan öğretim sebebiyle görülen olumlu/olumsuz durumların ifade edilebilmesi için görüş ve önerilere yer verilmektedir.

3.4.2. Madde Havuzunun Değerlendirilmesi ve Ölçek Formunun Oluşturulması

Uygulanması planlanan anket çalışması için bir Anket Taslak Formu (ATF) hazırlanmıştır. ATF hazırlandıktan sonra alan uzmanlarından iki uzman görüşü almak amacıyla kapalı uçlu sorulardan oluşan uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır (bkz. Ek 2). Hazırlanan uzman değerlendirme formu iki alan uzmanına görüşlerini belirtmeleri için e-posta yoluyla gönderilmiştir. Uzman değerlendirme formunun doldurulmasından sonra alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak birinci bölümde yer alan “Kişisel Bilgiler” bölümüne 2 soru dâhil edilmiştir. Ayrıca ikinci bölümde yer alan “Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri” ölçeğinde 5 soruda ifade değişikliğine gidilmiş ve bir sorudaki yazım hatası düzeltilmiştir. Üçüncü bölümde ise “Görüş ve Öneriler”e bir soru eklenerek veri toplama aracında yer alan sorularda gerekli değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir. (bkz. Ek 3)

3.4.3. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

Anket çalışmasının son şeklinin verilmesiyle birlikte güvenilirliğinden emin olmak, zaman ihtiyacını belirlemek, anketi düzenlemek ve olası yanlışları tespit etmek için araştırma örneklemini temsil eden bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan yorumları sözlü olarak alınmış ve anketin ne kadar zamanda tamamladıklarını ölçmeleri istenmiştir. Katılımcıların anketi tamamlamasından sonra yorumları dikkate alınmış ve önemli bir hatanın görülmediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte maddelerin tekrar düzenlenmesine, yeni maddelerin eklenmesine ve başka kişisel soruların eklenmesine ihtiyaç olmadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak süre bakımından katılımcıların anketi 3-5 dakika içerisinde tamamlandığı konusunda hem fikir oldukları görülmüştür.

Alan uzmanları tarafından doldurulan uzman değerlendirme formu ve örneklem grubu ile anket soruları test edildikten sonra anket çalışmasının son hali verilmiştir. Ayrıca anket çalışması uygulanmadan önce çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin iç tutarlılığına ilişkin güvenilirlik düzeyini araştırmak amacıyla Cronbach Alfa değerinden faydalanılmıştır. Bu değer “0” ile “1” arasında değişiklik göstermektedir. Alfa değerleri 0,50’den az ise güvenilir olmadığı, 0,50-0,80 arasında ise orta düzeyde güvenilir, 0,80’den fazla ise yüksek düzeyde güvenilirdir (Salvucci ve diğerleri, 1997, s. 115).

Aşağıdaki Tablo 14’de çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğiyle ilgili güvenilirlik katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 14. *Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları*

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği	22	0,90

Tablo 14 incelendiğinde araştırma verileri toplamak için kullanılan çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeği sonucunda Cronbach Alfa Katsayısı 0,90 bulunmuştur. Bu değer çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Anket, 29 Mart 2021 tarihinde Hacettepe Üniversite Senatosu Etik Kurul Komisyonun onayına sunulmuş ve 13 Nisan 2021 tarihinde onay alınmıştır. Etik Kurul Komisyon onayı Ek 1’de yer almaktadır.

3.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Son şekli verilen anket çalışması google formda düzenlenmiş ve öğretmenlere göndermeye hazır hale getirilmiştir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçeyi Türkiye'deki üniversiteler bünyesinde mevcut olan merkezlerde öğreten yaklaşık 400 öğreticinin e-posta adresine erişilmiştir. Anket çalışmasının linkini ulaştırmak amacıyla Eylül 2021-Aralık 2021 tarihleri arasında öğretmenlere e-posta gönderilmiştir. Ayrıca telefonla görüşmeler yapılmış ve gerekli sosyal medya ve whatsapp gruplarına ulaşılmıştır. Böylelikle anket çalışmasının linki öğretmenlere iletilmiş ve doldurulması beklenmiştir.

3.6. VERİ ANALİZİ

Anket çalışması sorunsuz olarak tamamlanmış ve uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Bu kontrol sonucunda araştırmada belirlenen kriterlere uymayan 10 anket elenmiştir. Elde edilen veriler ise elektronik ortama aktarılmıştır.

Anket çalışmasının ilk bölümünde yer alan kişisel bilgileri açıklamak için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Anket çalışmasının ikinci bölümünde yer alan çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğiyle toplanmış olan nicel verilerin Statistical Package for Social Sciences (SPSS) istatistik programına girişi yapılmış ve SPSS for Windows 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerlerinden faydalanılarak saptanmıştır.

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterlidir (George ve Mallery, 2010, s. 29). Tablo 15 incelendiğinde hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 15. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği	77	-0,03	0,27	0,05	0,54

Araştırmaya katılan üreticilerin çevrim içi üretici yeterlikleri ölçeğinde yer alan cinsiyet, uzaktan üretim için kurs, seminer, hizmet içi eğitim alma durumu ve uzaktan üretimde ders verme deneyimi değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız *rnekleme t testi*; yaş ile üreticilik deneyimi değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla parametrik testlerden *ANOVA testi* kullanılmış ve karşılaştırılmıştır. evrim içi üretici yeterlikleri leğinin üretici yeterliklerine göre betimsel değerlendirilmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanılmıştır.

Anket çalışmasının üçüncü bölümünde katılımcıların yaşadıkları problemlerin veya zorlukların değerlendirilmesi için içerik analizi kullanılmış ve veriler kodlanarak uygun bir şekilde zmlenmiştir. Anket çalışmasındaki cevaplar doğrudan alıntılanmış ve katılımcılar K1, K2, K77 olmak üzere kodlanmıştır. Katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak temalar ve alt temalar bulunmuş ve veriler kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlandıktan sonra 7 temel tema şeklinde yorumlanmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde yer alan kurumlarda/merkezlerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin uyguladığı anketten elde edilen veriler tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır. Ayrıca anket çalışmasındaki görüş ve öneriler bölümünün içerik analizi yapılarak bulgulara erişilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Problem: Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterlikleri ve genel yeterlikleri hangi düzeydedir?

Uygulanan çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinde yer alan mesleki sorumluluk alt boyutuyla ilgili 4 soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleki sorumluluk alt boyutunda yer alan “Öğretim ve öğrenimde dijital teknoloji becerimi nasıl geliştirebileceğimi biliyorum.” ve “Çevrim içi kurslar, ücretsiz kitlesel çevrim içi açık kurslar, web seminerleri ve sanal konferanslar gibi çevrim içi eğitim fırsatlarını değerlendiririm.” ifadelerine “Genellikle” cevabını verdikleri; “Çalıştığım kurumdaki ve kurum dışındaki meslektaşlarımla iş birliği yapmak ve bilgi ve deneyimleri paylaşmak için dijital teknolojileri kullanırım.” ve “Öğrenciler, öğretmenler, veliler veya üçüncü şahıslarla kurumsal iletişimi sağlamak için e-posta, facebook, whatsapp, skype ve telegram gibi dijital teknolojilerden faydalanırım.” ifadelerine “Her Zaman” cevabını verdikleri görülmüştür. Mesleki sorumluluk alt boyutuna ait betimsel istatistikler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Mesleki Sorumluluk Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Mesleki Sorumluluk		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman	X	Ss
1. Öğretim ve öğrenimde dijital teknoloji becerimi nasıl geliştirebileceğimi biliyorum.	f	-	-	7	52	18	4,14	0,56
	%	-	-	9,1	67,5	23,4		
2. Çalıştığım kurumdaki ve kurum dışındaki meslektaşlarımla iş birliği yapmak ve bilgi ve deneyimleri paylaşmak için dijital teknolojileri kullanırım.	f	-	-	17	24	36	4,25	0,80
	%	-	-	22,1	31,2	46,8		
3. Öğrenciler, öğretmenler, veliler veya üçüncü şahıslarla kurumsal iletişimi sağlamak için e-posta, facebook, whatsapp, skype ve telegram gibi dijital teknolojilerden faydalanırım.	f	-	1	3	22	51	4,60	0,63
	%	-	1,3	3,9	28,6	66,2		
4. Çevrim içi kurslar, ücretsiz kitlesel çevrim içi açık kurslar, web seminerleri ve sanal konferanslar gibi çevrim içi eğitim fırsatlarını değerlendiririm.	f	-	2	14	33	28	4,13	0,80
	%	-	2,6	18,2	42,9	36,4		

Mesleki sorumluluk alt boyutunda “Öğrenciler, öğretmenler, veliler veya üçüncü şahıslarla kurumsal iletişimi sağlamak için e-posta, facebook, whatsapp, skype ve telegram gibi dijital teknolojilerden faydalanırım.” ifadesi en yüksek ortalamaya ($X=4,60$) sahiptir. Araştırmada elde edilen bu bulguyla Aydın ve diğerleri (2021, s. 111) tarafından Covid-19 salgın sürecindeki uzaktan öğretimde öğreticilerin yeterli durumlarının belirlenmesine ilişkin çalışmalarında “Mail, whatsapp, mesaj vb tüm iletişim kanallarını kullanırım.” ifadesinin yüksek olması sonucu benzerlik göstermektedir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin çoğunluğunun kurumsal iletişimi sağlamak için e-posta, facebook, whatsapp, skype ve telegram gibi uygulamaları tercih etmeleri, yüz yüze iletişimin imkânsız hale geldiği uzaktan öğretim sürecinde tüm iletişim yollarını kullandıklarının bir göstergesidir. İletişim yollarının kullanımı öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırabildiği, öğrenci katılımını ve motivasyonunu sağlayabildiği, iletişimi kuvvetlendirdiği ve bilgi akışını hızlandırabildiği söylenebilir.

Mesleki sorumluluk alt boyutunda yer alan “Çevrim içi kurslar, ücretsiz kitlesel çevrim içi açık kurslar, web seminerleri ve sanal konferanslar gibi çevrim içi eğitim fırsatlarını değerlendiririm.” ifade en düşük ortalamaya ($X=4,13$) sahiptir. 2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgınının yeni olması sebebiyle çevrim içi kurslar, ücretsiz kitlesel

çevrim içi açık kurslar, web seminerleri ve sanal konferanslar gibi çevrim içi eğitim fırsatlarının salgın öncesinde pek ihtiyaç duyulmamıştır. Bunların çok yaygın olmadığı düşünüldüğünde mesleki sorumluluk alt boyutları arasında bu ifadenin en düşük ortalamaya sahip olmasını doğal bir durum olarak nitelendirilebiliriz.

Dijital kaynaklar alt boyutuyla ilgili 3 soru sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun dijital kaynaklar alt boyutunda yer alan “Dijital kaynakları seçerken özel öğrenme hedefini, bağlamı, pedagojik yaklaşımı ve öğrenci grubunu dikkate alırım.” ve “Sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog ve çevrim içi/dijital sınavlar gibi mevcut olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre uyarlayarak kendi dijital kaynaklarımı oluştururum.” ifadelerine “Genellikle” cevabını verdikleri; “Sınav, öğrenci notları ve kişisel veriler gibi önemli bilgileri dijital ortamda muhafaza ederim.” ifadesine “Her Zaman” cevabını verdikleri görülmüştür. Dijital kaynaklar alt boyutunda “Sınav, öğrenci notları ve kişisel veriler gibi önemli bilgileri dijital ortamda muhafaza ederim.” ifadesinin en yüksek ortalamaya ($X=4,42$), “Sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog ve çevrim içi/dijital sınavlar gibi mevcut olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre uyarlayarak kendi dijital kaynaklarımı oluştururum.” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($X=4,13$) sahip olduğu görülmüştür.

Dijital kaynaklar alt boyutuna ait değerler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Dijital Kaynaklar Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman	X	Ss
Dijital Kaynaklar								
	5. Dijital kaynakları seçerken özel öğrenme hedefini, bağlamı, pedagojik yaklaşımı ve öğrenci grubunu dikkate alırım.	<i>f</i>	-	1	4	45	27	4,27
	<i>%</i>	-	1,3	5,2	58,4	35,1		
6. Sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog ve çevrim içi/dijital sınavlar gibi mevcut olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre uyarlayarak kendi dijital kaynaklarımı oluştururum.	<i>f</i>	-	2	13	35	27	4,13	0,78
	<i>%</i>	-	2,6	16,9	45,5	35,1		
7. Sınav, öğrenci notları ve kişisel veriler gibi önemli bilgileri dijital ortamda muhafaza ederim.	<i>f</i>	-	3	4	28	42	4,42	0,77
	<i>%</i>	-	3,9	5,2	36,4	54,5		

“Sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog ve çevrim içi/dijital sınavlar gibi mevcut olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre uyarlayarak kendi dijital kaynaklarımı oluştururum.”

ifadesinin en düşük ortalamaya sahip olması araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital materyal hazırlama konusunda üst düzey bilgiye sahip olmadıkları fikrini güçlendirmektedir. Çengel (2014, s. 85) yaptığı inceleme sonucunda öğrencilere sunulan materyallerin sunumunda animasyona ve simülasyona dayalı içeriklerin kullanılmasının başarıyı arttırdığını dile getirmesi dijital kaynakların yeri ve önemini destekler niteliktedir. Ayrıca Topu ve diğerlerinin (2011, s. 2143) araştırmasında öğretmenlerin ders içeriğini düzenlemenin ve anlatımının yüz yüze eğitimde daha basit olduğu, uzaktan öğretimde ise içeriğin belli başlı bazı kalıplara göre aktarıldığı ifade edilmektedir. Bu bulguya göre öğretim elemanlarının belli kalıpların dışına çıkmadığı ve ders içeriğini tek tip olarak hazırladıklarını söylemek mümkündür. Araştırmamızda yer alan ve en düşük ortalamaya sahip olan “Sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog ve çevrim içi/dijital sınavlar gibi mevcut olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre uyarlayarak kendi dijital kaynaklarımı oluştururum.” alt boyut ifadesi ile Topu ve diğerleri (2011, s. 2143) tarafından elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Araştırmada yer alan “Dijital kaynakları seçerken özel öğrenme hedefini, bağlamı, pedagojik yaklaşımı ve öğrenci grubunu dikkate alırım.” alt boyut ifadesinde elde edilen ortalama ile uzaktan öğretimde öğretmenler tarafından yürütülen derslerin hedef ve kazanımları doğrultusunda, öğrencinin yaşı, hazır bulunuşluk düzeyi gibi özelliklerine göre etkinliklerin oluşturulduğu ve öğrenme sürecinin planlandığı konusunda yeterli oldukları bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Aydın ve diğerleri, 2021, s. 108).

Uygulanan çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinde yer alan öğretme ve öğrenme alt boyutuyla ilgili 4 soruya yer verilmiştir. Öğretme ve öğrenme alt boyutuna ait betimsel istatistikler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun “Öğretimin verimini artırmak için dijital cihazları ve kaynakları nasıl, ne zaman ve neden kullanacağımı planlarım.”, “Çevrim içi ortamlarda öğrencilerin etkinliklerini ve etkileşimlerini takip ederim.” ve “Öğrenciler gruplar halinde çalışırken dijital teknolojileri kullanmalarını sağlarım.” ifadelerine “Genellikle” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. “Öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi kendilerini izlemelerine olanak sağlamak için e-portfolyoyu, öz değerlendirme için sınav veya anket gibi dijital teknolojileri kullanırım.” ifadesine ise “Bazen” cevabını verdikleri görülmüştür. Öğretme ve öğrenme alt boyutları arasında “Öğretimin verimini artırmak için dijital cihazları ve kaynakları nasıl, ne zaman ve neden kullanacağımı planlarım.” ifadesinin en yüksek ($X=4,38$), “Öğrencilerin

öğrenme süreçlerini kendi kendilerini izlemelerine olanak sağlamak için e-portfolyoyu, öz değerlendirme için sınav veya anket gibi dijital teknolojileri kullanırım.” ifadesinin ise en düşük ($X=3,29$) ortalaması olduğu görülmüştür. Bu ifadenin öğretme ve öğrenme alt boyutları arasında en düşük çıkmasına rağmen puan ortalamasına göre öğretmenlerin orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum öğretmenlerin teknolojik bilgiyi ölçme değerlendirmede üst düzey kullanamadıklarına veya bu alandaki bilgi eksikliğine yorumlamak mümkündür.

Öğretme ve öğrenme alt boyutuna ilişkin sorulara verilen cevaplarla ilgili frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretme ve Öğrenme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Öğretme ve Öğrenme		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman	X	Ss
8. Öğretimin verimini artırmak için dijital cihazları ve kaynakları nasıl, ne zaman ve neden kullanacağımı planlarım.	f	-	-	5	38	34	4,38	0,61
	%	-	-	6,5	49,4	44,2		
9. Çevrim içi ortamlarda öğrencilerin etkinliklerini ve etkileşimlerini takip ederim.	f	-	3	11	38	25	4,10	0,79
	%	-	3,9	14,3	49,4	32,5		
10. Öğrenciler gruplar halinde çalışırken dijital teknolojileri kullanmalarını sağlarım.	f	1	5	14	42	15	3,84	0,86
	%	1,3	6,5	18,2	54,5	19,5		
11. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi kendilerini izlemelerine olanak sağlamak için e-portfolyoyu, öz değerlendirme için sınav veya anket gibi dijital teknolojileri kullanırım.	f	5	14	25	20	13	3,29	1,15
	%	6,5	18,2	32,5	26,0	16,9		

“Öğretimin verimini artırmak için dijital cihazları ve kaynakları nasıl, ne zaman ve neden kullanacağımı planlarım.” ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Topu ve diğerlerinin (2011, s. 2144) çalışmasında bazı öğretmenlerin yüz yüze eğitimde öğrenci düzeyine uygun tercih edilen yöntemlerin değiştirilebildiği, uzaktan öğretimde ise öğrencinin ve öğrenci düzeyinin bilinmemesinden dolayı yöntem değiştirmenin gerçekleşmediği bulgusu araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

Uygulanan çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğindeki değerlendirme alt boyutuyla ilgili 3 soruya yer verilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun değerlendirme alt boyutunda yer alan “Öğrencilerin gelişimini izlemek için çeşitli dijital değerlendirme formatlarını kullanırım.”, “Ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri zamanında belirlemek için elimdeki tüm bilgileri değerlendiririm.” ve “Geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin

öğrenme ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmak için dijital teknolojileri kullanırım.” ifadelerine “Genellikle” cevabını verdikleri görülmüştür. Değerlendirme alt boyutunda “Ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri zamanında belirlemek için elimdeki tüm bilgileri değerlendiririm.” ifadesi en yüksek ($X=4,14$) ortalamaya sahiptir. “Öğrencilerin gelişimini izlemek için çeşitli dijital değerlendirme formatlarını kullanırım.” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($X=3,57$) sahip olduğu görülmüştür.

Değerlendirme alt boyutuyla ilgili değerlere Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19. Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Değerlendirme		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman	X	Ss
12. Öğrencilerin gelişimini izlemek için çeşitli dijital değerlendirme formatlarını kullanırım.	f	1	7	27	31	11	3,57	0,89
	%	1,3	9,1	35,1	40,3	14,3		
13. Ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri zamanında belirlemek için elimdeki tüm bilgileri değerlendiririm.	f	-	2	11	38	26	4,14	0,76
	%	-	2,6	14,3	49,4	33,8		
14. Geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmak için dijital teknolojileri kullanırım.	f	-	4	11	35	27	4,10	0,84
	%	-	5,2	14,3	45,5	35,1		

Sen ve Kızılcıoğlu (2020, s. 249) yaptıkları araştırmada akademisyenlerin uzaktan öğretimin başarıyı ölçmede etkisiz olduğunu ve öğrencilerin ödevlerini kendilerinin yaptıklarına dair şüphe taşıdıklarını dile getirmektedir. Topu ve diğerlerinin (2011, s. 2144) araştırmasında öğretim elemanlarının uzaktan öğretimde etkileşimin istenilen düzeyde olmaması sebebiyle doğru değerlendiremedikleri ifade edilmektedir. Bu bulgular “Öğrencilerin gelişimini izlemek için çeşitli dijital değerlendirme formatlarını kullanırım.” ifadesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 20’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencileri güçlendirme alt boyutunda yer alan “Öğrenciler için dijital ödevler oluşturduğumda dijital cihazlara ve kaynaklara eşit erişimi ve dijital beceri eksikliği gibi olası dijital sorunları dikkate alırım.” ve “Kişiselleştirilmiş öğrenim fırsatları sunarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, tercihlerine ve ilgi alanlarına hitap etmek amacıyla dijital teknolojileri kullanırım.” ifadelerine “Genellikle” cevabını verdikleri görülmüştür. “Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için video, animasyon, oyun

veya elektronik çalışma kâğıtları gibi dijital teknolojileri kullanırım.” ifadesine ise “Her Zaman” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencileri güçlendirme alt boyutunda “Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için video, animasyon, oyun veya elektronik çalışma kâğıtları gibi dijital teknolojileri kullanırım.” ifadesinin en yüksek ($X=4,38$), “Kişiselleştirilmiş öğrenim fırsatları sunarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, tercihlerine ve ilgi alanlarına hitap etmek amacıyla dijital teknolojileri kullanırım.” ifadesinin en düşük ortalaması ($X=3,77$) olduğu tespit edilmiştir.

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğindeki öğrencileri güçlendirme alt boyutuyla ilgili 3 soru sorulmuş ve bu sorulara verilen cevaplara ilişkin değerlere Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencileri Güçlendirme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Öğrencileri Güçlendirme		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman	X	Ss
15. Öğrenciler için dijital ödevler oluşturduğumda dijital cihazlara ve kaynaklara eşit erişimi ve dijital beceri eksikliği gibi olası dijital sorunları dikkate alırım.	f	-	2	12	42	21	4,06	0,73
	%	-	2,6	15,6	54,5	27,3		
16. Kişiselleştirilmiş öğrenim fırsatları sunarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, tercihlerine ve ilgi alanlarına hitap etmek amacıyla dijital teknolojileri kullanırım.	f	-	7	18	38	14	3,77	0,86
	%	-	9,1	23,4	49,4	18,2		
17. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için video, animasyon, oyun veya elektronik çalışma kâğıtları gibi dijital teknolojileri kullanırım.	f	1	-	8	28	40	4,38	0,78
	%	1,3	-	10,4	36,4	51,9		

Bir öğretmenin istenilen öğrenme hedeflerine ulaşması için öğrenme etkinliklerini tasarlarken daha yaratıcı olması gerektiği ve ankette öğretmenlerin salgın döneminde kılavuzlara, öğretim materyallerine, modellere ve seminerlere gerçekten ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Khairi ve diğerleri, 2022, s. 188). Bu görüş öğrencileri güçlendirme alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan “Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için video, animasyon, oyun veya elektronik çalışma kâğıtları gibi dijital teknolojileri kullanırım.” ifadesi ile örtüşmektedir. Öğreticilerin dersi daha verimli hale getirmesi amacıyla ders kazanımlarına uygun dijital materyallerden faydalandığı görülmektedir.

Katılımcılara öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutuyla ilgili 5 soru sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencilerin dijital yeterliğini

sağlama alt boyutunda yer alan “Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi ve kaynak bulmalarına ve bunların güvenilirliğini değerlendirmelerine yardımcı olurum.”, “Öğrencilerin birbirleriyle veya eğitim ortamı dışında bir hedef kitleyle iletişim kurması için onlara dijital araçları kullanmalarını gerektiren ödevler veririm.”, “Öğrencilere video, ses, fotoğraf, dijital sunum veya blog gibi dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler veririm.”, “Öğrencilerin dijital teknolojileri güvenli ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendiririm.” ve “Somut sorunları çözmek için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.” ifadelerine “Genellikle” cevabını verdikleri görülmüştür. Katılımcıların öğrencilere bilgi ve kaynak bulmalarında yardımcı oldukları, sorunları teknoloji aracılığıyla çözdükleri, teknolojiyi nasıl güvenli kullanmalarına ilişkin bilgilendirdikleri, öğrencilerin dijital araç kullanmalarını ve özgün dijital içerik oluşturmalarını sağladıkları görülmektedir. Bu yüzden katılımcıların dijital yeterliğini sağlama konusunda yeterli düzeyde oldukları söylemek mümkündür.

Tablo 21’de öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutuna ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman	X	Ss
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama								
18. Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi ve kaynak bulmalarına ve bunların güvenilirliğini değerlendirmelerine yardımcı olurum.	f	-	5	11	39	22	4,01	0,83
	%	-	6,5	14,3	50,6	28,6		
19. Öğrencilerin birbirleriyle veya eğitim ortamı dışında bir hedef kitleyle iletişim kurması için onlara dijital araçları kullanmalarını gerektiren ödevler veririm.	f	2	10	17	36	12	3,60	0,99
	%	2,6	13,0	22,1	46,8	15,6		
20. Öğrencilere video, ses, fotoğraf, dijital sunum veya blog gibi dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler veririm.	f	1	7	29	30	10	3,53	0,88
	%	1,3	9,1	37,7	39,0	13,0		
21. Öğrencilerin dijital teknolojileri güvenli ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendiririm.	f	2	2	19	36	18	3,86	0,90
	%	2,6	2,6	24,7	46,8	23,4		
22. Somut sorunları çözmek için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.	f	1	2	15	38	21	3,99	0,83
	%	1,3	2,6	19,5	49,4	27,3		

Öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutunda “Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi ve kaynak bulmalarına ve bunların güvenilirliğini değerlendirmelerine yardımcı olurum.” ifadesi en yüksek ortalamaya ($X=4,01$) sahiptir. “Öğrencilere video, ses, fotoğraf, dijital sunum veya blog gibi dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler veririm.” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($X=3,53$) sahip olduğu görülmüştür. Yüz yüze eğitim ortamından farklı olarak çevrim içi uzaktan öğretimde istenilen ödev teknoloji tabanlı olduğundan dolayı öğrencilerin bu tarz ödevlere alışkın olmadıkları ve teknoloji okuryazarlıklarının düşük oldukları göz önüne alındığında öğreticilerin öğrencilere video, ses, fotoğraf, dijital sunum veya blog gibi dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler vermeyi çok tercih etmemelerinin olağan olduğu söylenebilir.

Uygulanan çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeği genel yeterlik ve mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına verilen cevaplara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Genel Yeterlik ve Alt Boyutlara Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Mesleki Sorumluluk	77	2,75	5,00	4,28	0,51
Dijital Kaynaklar	77	3,00	5,00	4,27	0,48
Öğretme ve Öğrenme	77	2,25	5,00	3,90	0,62
Değerlendirme	77	2,00	5,00	3,94	0,67
Öğrencileri Güçlendirme	77	2,00	5,00	4,07	0,59
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	77	1,60	5,00	3,80	0,67
Genel Yeterlik	77	2,82	5,00	4,03	0,46

Tablo 22 incelendiğinde çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe ait puanların sırasıyla 2,75-5,00; 3,00-5,00; 2,25-5,00; 2,00-5,00; 2,00-5,00; 1,60-5,00 ve 2,82-5,00 aralığında değiştiği görülmüştür.

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini

sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe verilen puanların ortalaması sırasıyla $4,28\pm0,51$; $4,27\pm0,48$; $3,90\pm0,62$; $3,94\pm0,67$; $4,07\pm0,59$; $3,80\pm0,67$ ve $4,03\pm0,46$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin çevrim içi öğretici yeterliklerinin mesleki sorumluluk ve dijital kaynaklar alt boyutlarında *çok yüksek düzeyde*; öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarında *yüksek düzeyde* olduğu görülmüştür. Çevrim içi öğrenme ortamlarını kullanacak öğretmenlerin gerekli ön koşulları sağlaması ve ihtiyaç duyulan yeterliklere sahip olması gerektiği dile getirilmektedir (Bülbül, 2016, s. 178-184). Çalışmasında “Araştırma Topluluğu Modeli” çerçevesinde öğretmenlerin çevrim içi uzaktan öğretim platformlarında ders öncesi, sırası ve sonrası için kapsamlı bir hazırlık yapılma ihtiyacının duyulduğu, ikinci aşamanın ortamı sunma, üçüncü aşamanın ders süreci ve son adımın ise değerlendirme olduğu ifade edilmektedir. Bu görüş araştırmada yer alan çevrim içi öğretici yeterliklerinin alt boyutu ile ilgili bulguları destekler niteliktedir. Yüz yüze eğitimden uzaktan öğretime geçişte öğretim elemanlarının rol değişimlerini farklı açılardan ele aldıkları tespit edilmiştir (Topu ve diğerleri, 2011, s. 2146). Bu çalışmada bazı öğretim elemanlarının rol değişimlerini olumlu bulmaları sebebiyle çevrim içi öğretici yeterliklerinin alt boyutu ile ilgili bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yavuz ve Toprakçı (2021, s. 136) çalışmalarında TV kanalları aracılığıyla uzaktan öğretimde yer alan öğretmenlerin gerekli yeterliklerinin önceden belirlenmesi, uzaktan öğrenme modellerini tanımaları, konuya özgü içerik ve materyal uyarlayabilmeleri ve öğretici becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Araştırmada elde edilen ortalamalar dikkate alındığında öğretmenlerin çevrim içi öğretici yeterliklerinin mesleki sorumluluk ve dijital kaynaklar alt boyutlarında *çok yüksek düzeyde* olduğu bulgusu Yavuz ve Toprakçı'nın (2021, s. 136) çalışmalarındaki bulgulardan farklılık göstermektedir. Salman ve diğerlerinin (2020, s. 1) araştırmasında öğretmenlerin materyal araştırmak, materyal indirmek, e-posta kullanmak, çevrim içi test uygulamak, google classroom gibi bilişim teknolojilerinden faydalanarak birçok uygulamayı kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Birçok öğreticinin farklı çevrim içi uzaktan öğretim uygulamalarını kullanıyor olması araştırmada öğretmenlerin dijital kaynaklar alt boyutlarının *çok yüksek düzeyde* olması bulgusuyla benzerlik görülmektedir. Zakharov ve diğerlerinin (2021, s. 4) dijital yeterlik değerlendirmesinde

öğretmenlerin bazı sorunları çözmek için çoğunlukla dijital teknolojileri kullanmaya hazır oldukları fakat öğrencilerin gelişimi ve kendi gelişimleri ile ilgili sorunları çözmek için dijital teknolojileri kullanmaya daha az hazır oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca genel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin ortalama bilişim teknoloji bilgi yeterliğine sahip oldukları ve aynı zamanda dijital teknolojileri pedagojik uygulamada kullanarak sorunları çözmeye ve mesleki deneyimlerini genişletmeye daha açık oldukları ifade edilmiştir. Wannapiroon ve diğerleri (2022, s. 293) tarafından hazırlanan çalışmada mesleki eğitimcilerin çevrim içi uzaktan öğretim yönetiminde kendi dijital yeterlikleri bakımından en üst düzeyde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguların araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Guillén-Gámez ve diğerlerinin (2022, s.12) çalışmasında hem okul öncesi hem de ilköğretim öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan öğretimde ders etkinliklerini yürütmek için bilişim teknoloji kaynaklarının kullanımında kabul edilebilir bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Lavonen ve Salmela-Aro (2022, s. 115), uzaktan öğretime geçişin genel olarak oldukça başarılı olduğunu ve bunun sebebinin tüm Finli öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde programlarda eğitim görmeleri ve dijital becerilerinin ve dijital pedagoji yeterliklerinin uygun bir düzeyde olmasından kaynaklandığını dile getirmektedirler. Buradan hareketle eğitimin bir parçası olan öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme için istek ve yeterlik geliştirmiş olmalarının önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Li ve Yu (2022, s. 11) öğretmenlerin hâlihazırda yenilikçi olan eğitim modelinin gelecekte yeni ihtiyaçları karşılamak için yeterli dijital okuryazarlığa sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca çalışmalarında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi, kariyer tatmini ve mesleki rolü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadırlar. Araştırmadaki bulguların aksine Doğru ve Aydın'ın (2017, s. 501) çalışmasında öğretmenlerin *Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)* düzeylerinin beklenen düzeyde çıkmadıkları, öğretmenlerin okullardaki mevcut teknoloji haricinde herhangi farklı bir teknolojiyi kullanmadıkları; Basilotta-Gómez-Pablos ve diğerlerinin (2022, s. 12) araştırmasına göre öğretmenlerin dijital yeterliklerinin düşük veya orta-düşük düzeye sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Uzaktan öğretim sürecinde öğreticilerin olumlu rollerini en üst düzeye çıkarmak ve yeterliklerini geliştirmelerini sağlamak hayati önem taşımaktadır. Bu yüzden öğreticilerin psikolojik, metodolojik ve teknolojik destekle uzaktan öğretimdeki

yeterlikleri yükseltilebilir. Uzaktan öğretim potansiyelinin devam edeceği düşünüldüğünde öğretmenlerin kapsamlı gelişimini sağlamak için engelleyici faktörleri azaltmak ve kaldırmak önem arz etmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar

İkinci Alt Problem: Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *cinsiyet* değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe verilen puanların ortalamalarında katılımcıların *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Her iki cinsiyetteki katılımcıların mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Tablo 23'te katılımcıların *cinsiyet* değişkenine bağlı olarak çevrim içi öğretici yeterlikleri alt boyutları ve genel yeterlikleri arasındaki anlam farklılığı verilerine yer verilmiştir.

Tablo 23. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Veriler

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Mesleki Sorumluluk	Kadın	39	4,38	0,48	1,75	0,08
	Erkek	38	4,18	0,53		
Dijital Kaynaklar	Kadın	39	4,31	0,49	0,65	0,52
	Erkek	38	4,24	0,48		
Öğretme ve Öğrenme	Kadın	39	3,88	0,64	-0,26	0,80
	Erkek	38	3,92	0,61		
Değerlendirme	Kadın	39	3,92	0,69	-0,22	0,83
	Erkek	38	3,96	0,65		
Öğrencileri Güçlendirme	Kadın	39	4,03	0,63	-0,53	0,60
	Erkek	38	4,11	0,55		
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	Kadın	39	3,88	0,65	1,06	0,29
	Erkek	38	3,72	0,69		
Genel Yeterlik	Kadın	39	4,06	0,44	0,59	0,56
	Erkek	38	3,99	0,48		

Demirtaş (2020, s. 56), yaptığı araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören kadın veya erkek öğretmen adayları arasında bilgi ve iletişim teknolojilerini bir arada kullanılmasına yönelik yeterlikler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çoklar (2014, s. 327), çalışmasında teknolojik pedagojik içerik bilgisi ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı bağlamında her iki cinsiyetin ölçek, tasarım, uygulama ve etik açıdan birbirine denk ve ileri düzey yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Gömleksiz ve Fidan (2013, s. 107) ise araştırmalarında eğitim fakültesinde öğrenim gören her iki cinsiyetteki öğretmen adaylarının kendilerini teknoloji bilgisi bağlamında yeterli buldukları bulgularıyla araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Ayrıca Doğru ve Aydın'ın (2017, s. 500) çalışmalarında öğretmenlerin pedagojik bilgilerini teknolojiyle birlikte uygulamasındaki bilgi ve becerilerinde cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna erişilmiştir. Bununla birlikte Şad ve Nalçacı'nın (2015, s. 188) çalışmasında her iki cinsiyetteki öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerine ilişkin yeterlik algılarının ortalamalarına bakıldığında her ikisinde kendilerini benzer bir şekilde yeterli algılamaktadırlar. Kavrat (2013, s. 86) tarafından çevrim içi uzaktan öğretimde öğreticilerin yeterliklerinin incelendiği çalışmasında her iki cinsiyete ait puanların birbirine çok yakın olduğu ve Umurhan'ın (2014, s. 61) öğretim elemanlarının uzaktan öğretime teşvik eden faktörlere ilişkin araştırmasında öğretim elemanlarının cinsiyeti ile ilişkisinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bulgularıyla araştırma bulgusu benzerdir. Bu benzerliklerden yola çıkarak cinsiyetin çevrim içi öğretici yeterliklerinde farklılığa yol açmadığı aksine hem kadının hem de erkeğin bu yeterliklere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularında kadın ve erkek öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğunun görülmesinin aksine Kocatürk Kapucu ve Adnan'ın (2018, s. 15) uzaktan öğretim sürecinde öğretici başarısının tespit edilmesiyle ilgili çalışmasında materyal geliştirme bağlamında kadınların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucundan farklıdır. Menzi ve diğerleri (2012, s. 7) tarafından hazırlanan çalışmada cinsiyet açısından öğretmen adaylarının teknoloji yeterliklerinde anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğunu ve erkeklerin kendilerini bu konuda kadın öğretmen adaylarına göre daha iyi gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Kadınların ve

erkeklerin farklı alanlarda daha iyi performans gösterdiği, genel yeterlikteki fark önemli olmasa da kadınlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenmeyi kişiselleştirmek ve farklılaştırmak için teknolojiyi kullanma ve öğrenme sürecini güçlendirmek için öğrencileri öğrenme etkinliklerine teşvik etme ve dâhil etme konusunda erkeklere kıyasla önemli ölçüde daha yetkin oldukları tespit edilmiştir (Cattaneo ve diğerleri, 2021, s. 14). Khurram'ın (2022, s. 87) lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile ilgili çalışmasında puan ortalamalarına bakıldığında farkın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Güler ve diğerlerinin (2022, s. 358) araştırmasında ise öğretmen adaylarının uzaktan öğretime yönelik görüşlerine bakıldığında öğreticilik alt boyutunda anlamlı farklılık söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda çevrim içi uzaktan öğretimde kadın ve erkek öğreticilerin yeterlikleri bulgularına bakıldığında birbirinden farklılık göstermekte olduğu ve bu çalışmaların araştırmada elde edilen her iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı bulgusundan ayrılmaktadır.

4.1.3. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü Alt Problem: Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 24'te çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe verilen puan ortalamalarında öğreticilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Her yaş grubundaki öğreticilerin “mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama” alt boyutlarına ve genel yeterliğe vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakındır. Bu sebeple araştırma örneğinde yaşın çevrim içi öğretici yeterlikleri alt boyutlarına ve genel yeterliğine etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 24’te çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeği yaş değişkenine göre verilere yer verilmiştir.

Tablo 24. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Yaş Değişkenine Göre Veriler

Alt Boyutlar	Yaş Aralığı	N	X	Ss	F	P
Mesleki Sorumluluk	26-30	14	4,48	0,56	1,07	0,37
	31-35	32	4,27	0,44		
	36-40	19	4,17	0,40		
	41 ve üstü	12	4,23	0,73		
Dijital Kaynaklar	26-30	14	4,40	0,53	1,49	0,22
	31-35	32	4,34	0,49		
	36-40	19	4,11	0,45		
	41 ve üstü	12	4,19	0,41		
Öğretme ve Öğrenme	26-30	14	4,02	0,85	0,33	0,80
	31-35	32	3,92	0,61		
	36-40	19	3,80	0,36		
	41 ve üstü	12	3,88	0,73		
Değerlendirme	26-30	14	3,95	0,90	1,22	0,31
	31-35	32	4,09	0,59		
	36-40	19	3,79	0,57		
	41 ve üstü	12	3,75	0,67		
Öğrencileri Güçlendirme	26-30	14	4,07	0,79	0,93	0,43
	31-35	32	4,19	0,54		
	36-40	19	3,98	0,49		
	41 ve üstü	12	3,89	0,62		
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	26-30	14	3,86	0,79	0,94	0,43
	31-35	32	3,90	0,57		
	36-40	19	3,75	0,57		
	41 ve üstü	12	3,53	0,90		
Genel Yeterlik	26-30	14	4,12	0,58	1,12	0,35
	31-35	32	4,10	0,43		
	36-40	19	3,92	0,33		
	41 ve üstü	12	3,89	0,55		

Kavrat’ın (2013, s. 86) çalışmasında yaşa göre çevrim içi öğretici yeterliklerinin tutum alt boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ile araştırma bulgusu arasında benzerlik vardır. Fakat Kocatürk Kapucu ve Adnan’ın (2018, s. 17) çalışmasında çevrim içi eğitmen başarısının yaşa göre değiştiği ve 25-35 ve 58-68 yaş aralığındaki katılımcıların başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Can ve İlker Kerkez’in (2022, s. 23) uzaktan öğretimle ilgili çalışmalarında öğretmenlerin iletişim alt boyutundaki ortalamalarına bakıldığında yaşı daha genç olanların lehine farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir. Zakharov ve diğerleri (2021, s. 8) tarafından öğretmenlerin dijital yeterliliği 35-49 yaş arası öğretmenler için daha yüksek

olduğu görülmüştür. Yukarıda bahsedilen çalışmaların bulguları, araştırmamızın bulgularıyla karşılaştırıldığında farklılık mevcuttur.

4.1.4. Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü Alt Problem: Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *öğreticilik deneyimi* değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe verilen puan ortalamalarında öğretmenlerin öğreticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Her öğreticilik deneyimi gruplarındaki öğretmenlerin çevrim içi öğretici yeterlikleri alt boyutlarına ve genel yeterliğe vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğreticilik deneyiminin çevrim içi öğretici yeterlikleri alt boyutlarına ve genel yeterliğe etkisi olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 25'te katılımcıların öğreticilik deneyimi değişkenine bağlı olarak çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin alt boyutları ve genel yeterlikleri arasındaki anlam farklılığına ait veriler görülmektedir.

Tablo 25. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Öğreticilik Deneyimi Değişkenine Göre Veriler

Alt Boyutlar	Öğreticilik Deneyimi (Yıl)	N	X	Ss	F	p
Mesleki Sorumluluk	0-6	26	4,36	0,49	0,45	0,72
	7-9	23	4,29	0,44		
	10-15	14	4,21	0,38		
	16 ve üstü	14	4,18	0,75		
Dijital Kaynaklar	0-6	26	4,40	0,45	0,91	0,44
	7-9	23	4,23	0,49		
	10-15	14	4,19	0,53		
	16 ve üstü	14	4,19	0,47		
Öğretme ve Öğrenme	0-6	26	3,99	0,60	0,56	0,64
	7-9	23	3,93	0,67		
	10-15	14	3,73	0,63		

	16 ve üstü	14	3,86	0,59		
Değerlendirme	0-6	26	3,87	0,77	0,66	0,58
	7-9	23	4,10	0,55		
	10-15	14	3,90	0,62		
	16 ve üstü	14	3,83	0,70		
Öğrencileri Güçlendirme	0-6	26	4,10	0,70	0,14	0,94
	7-9	23	4,10	0,53		
	10-15	14	4,02	0,59		
	16 ve üstü	14	4,00	0,52		
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	0-6	26	3,97	0,67	1,04	0,38
	7-9	23	3,77	0,48		
	10-15	14	3,60	0,89		
	16 ve üstü	14	3,73	0,69		
Genel Yeterlik	0-6	26	4,11	0,50	0,67	0,57
	7-9	23	4,05	0,40		
	10-15	14	3,92	0,46		
	16 ve üstü	14	3,95	0,51		

Umurhan (2014, s. 62) çalışmasında öğretim elemanlarını uzaktan öğretime en çok teşvik eden 5 faktör ile onların eğitimcilik tecrübesi değişkeniyle ilişkisine bakıldığında 4'ü ile anlamlı bir farklılığın bulunmaması ve Zakharov ve diğerlerinin (2021, s. 5) çalışmasında katılımcıların dijital yeterlik düzeyinin öğretmenlik deneyimi arasında herhangi bir ilişkinin bulunmaması bulgusuyla araştırma bulguları arasında benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularının aksine Kavrat (2013, s. 87) çalışmasında çevrim içi öğretici yeterliğine dair üniversitede ders verme deneyimine ilişkin teknoloji ve iletişim boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

4.1.5. Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Beşinci Alt Problem: Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer, hizmet içi eğitim alma durumu* değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarına ve genel yeterliğe verilen puan ortalamalarında katılımcıların çeşitli çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili eğitim alma durumu değişkenine bağlı anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Katılımcıların eğitim alma durumu değişkenine bağlı olarak çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin alt

boyutları ve genel yeterlikleri arasındaki anlam farklılığına ilişkin sonuçları Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26. *Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Çevrim İçi Uzaktan Öğretimle İlgili Kurs, Seminer, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Veriler*

Alt Boyutlar	Kurs, Seminer, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	X	Ss	t	p
Mesleki Sorumluluk	Hayır	37	4,11	0,55	-2,98	0,00**
	Evet	40	4,44	0,42		
Dijital Kaynaklar	Hayır	37	4,19	0,43	-1,48	0,14
	Evet	40	4,35	0,52		
Öğretme ve Öğrenme	Hayır	37	3,64	0,57	-3,86	0,00**
	Evet	40	4,14	0,57		
Değerlendirme	Hayır	37	3,77	0,52	-2,28	0,03*
	Evet	40	4,10	0,75		
Öğrencileri Güçlendirme	Hayır	37	3,93	0,53	-2,06	0,04*
	Evet	40	4,20	0,62		
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	Hayır	37	3,63	0,69	-2,13	0,04*
	Evet	40	3,95	0,62		
Genel Yeterlik	Hayır	37	3,86	0,40	-3,32	0,00**
	Evet	40	4,18	0,47		

**p<0,01; *p<0,05

Çevrim içi uzaktan öğretime ilişkin eğitim alan öğretmenlerin mesleki sorumluluk, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe vermiş oldukları puan ortalamalarının çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fakat çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin dijital kaynaklar alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili eğitim alma durumu değişkenine bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Çevrim içi uzaktan öğretime ilişkin eğitim alan ve almayan öğretmenlerin dijital kaynaklar alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Lavonen ve Salmela-Aro'nun (2022, s. 115) çalışmalarında tüm Finli öğretmenlerinin yüksek lisans düzeyindeki programlarda eğitim gördüğü ve dijital becerileri ve dijital pedagoji yeterliklerinin uygun bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu dijital kaynaklar alt boyutu hariç araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bununla beraber Cesur Özkara ve diğerleri (2018, s. 391) çalışmalarında eğitici teknoloji kursu alan öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin olumlu tutum benimsediklerini belirtmektedirler. Buna paralel olarak Kapucu Kocatürk ve Adnan (2018, s. 19) çevrim içi teknolojileri kullanarak eğitim verecek öğretmenlere çeşitli programların ve

etkinliklerin sağlanması dersin kalitesi bakımından önemli görüldüğünü ifade etmektedirler. Can ve İlker Kerkez (2022, s. 24) çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derse teknoloji entegrasyonu alt boyutunda önceden teknoloji dersi almış öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Zakharov ve diğerleri (2021, s. 6) son 2 yılda dijital teknolojiler alanında niteliklerini geliştiren öğretmenler arasında dijital yeterlik endeksinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yukarıda bahsedilen çalışmalarda ulaşılan bulgular, araştırmamızın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Teknoloji, eğitimde köklü değişiklikleri sağlarken beraberinde bir takım sorunları da ortaya çıkarmaktadır. Eğitimdeki bu değişimlere uyum sağlamak ve sorunları azaltmak ya da çözmek için öğreticilerin lisans eğitiminden sonra alınan kurs, seminer, hizmet içi eğitim ya da lisansüstü eğitimler şarttır. Öğreticiler teknolojiyi kullanarak iletişime geçme, bilgi alışverişinde bulunma, içerik oluşturma ve paylaşma, bilişim güvenliği sağlama, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi yeterlikleri bu kurs, seminer, hizmet içi eğitim ya da lisansüstü eğitimler aracılığıyla edinmektedirler. Bu durum öğreticilerin dijital becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve çevrim içi uzaktan öğretimde dersleri daha iyi yönetebileceklerini söylemek mümkündür.

4.1.6. Altıncı Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Altıncı Alt Problem: Öğreticilerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde *uzaktan öğretimde ders verme deneyimi* değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Katılımcıların çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarına ve genel yeterliğe verdikleri puan ortalamalarında uzaktan öğretimde ders verme deneyimi değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Tablo 27'de katılımcıların uzaktan öğretimde ders verme deneyimi değişkeni ile ilişkili veriler gösterilmiştir.

Tablo 27. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Uzaktan Öğretimde Ders Verme Deneyimi Değişkenine Göre Veriler

Alt Boyutlar	Uzaktan Eğitim Ders Verme Deneyimi	N	X	Ss	t	p
Mesleki Sorumluluk	2 yıl ve daha az	61	4,26	0,49	-0,70	0,48
	3 yıl ve daha fazla	16	4,36	0,60		
Dijital Kaynaklar	2 yıl ve daha az	61	4,30	0,49	0,80	0,43
	3 yıl ve daha fazla	16	4,19	0,42		
Öğretme ve Öğrenme	2 yıl ve daha az	61	3,87	0,64	-0,93	0,35
	3 yıl ve daha fazla	16	4,03	0,56		
Değerlendirme	2 yıl ve daha az	61	3,89	0,71	-1,25	0,21
	3 yıl ve daha fazla	16	4,13	0,45		
Öğrencileri Güçlendirme	2 yıl ve daha az	61	4,05	0,63	-0,42	0,67
	3 yıl ve daha fazla	16	4,13	0,42		
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	2 yıl ve daha az	61	3,78	0,71	-0,52	0,61
	3 yıl ve daha fazla	16	3,88	0,52		
Genel Yeterlik	2 yıl ve daha az	61	4,01	0,49	-0,75	0,46
	3 yıl ve daha fazla	16	4,10	0,34		

Çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyimi gruplarındaki öğretmenlerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kavrat'ın (2013, s. 87) araştırmasında çevrim içi öğretici yeterliklerine ilişkin faktör puanlarının çevrim içi ders verme süresine ilişkin uygulama, eğitsel yazılım geliştirme, öğretim sürecini planlama ve uygulama, teknoloji ve tutum boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu ve çevrim içi uzaktan öğretimde daha fazla ders veren öğretim elemanlarının puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber Çardak ve Güler (2022, s. 331) araştırmalarında katılımcıların genelinde uzaktan öğretim tecrübelerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Yukarıda bahsedilen araştırma bulguları, araştırmamızda katılımcıların çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarına ve genel yeterliğe verdikleri puan ortalamalarında uzaktan öğretimde ders verme deneyimi değişkenine bağlı anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesi bulgusundan ayrılmaktadır.

4.1.7. Yedinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Yedinci Alt Problem: Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutları ve genel yeterlik arasında ilişki var mıdır?

Mesleki sorumluluk alt boyutu ile dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutları ve genel yeterlik arasında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon vardır. Dijital kaynaklar alt boyutu ile öğretme ve öğrenme, değerlendirme ve öğrencileri güçlendirme alt boyutları ve genel yeterlik arasında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde; öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu arasında $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon mevcuttur. Öğretme ve öğrenme alt boyutu ile değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutları ve genel yeterlik arasında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme alt boyutu ile öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutları ve genel yeterlik arasında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır. Öğrencileri güçlendirme alt boyutu ile öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu ve genel yeterlik arasında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu ile genel yeterlik arasında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır.

Öğreticilerin çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarının ve genel yeterliklerinin korelasyon analiz sonuçları Tablo 28'de gösterilmektedir.

Tablo 28. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği Korelasyon Analizi

		Mesleki Sorumluluk	Dijital Kaynaklar	Öğretme ve Öğrenme	Değerlendirme	Öğrencileri Güçlendirme	Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	Genel Yeterlik
Mesleki Sorumluluk	Korelasyon Katsayısı	1						
Dijital Kaynaklar	Korelasyon Katsayısı	,527**	1					
Öğretme ve Öğrenme	Korelasyon Katsayısı	,581**	,584**	1				
Değerlendirme	Korelasyon Katsayısı	,498**	,504**	,612**	1			
Öğrencileri Güçlendirme	Korelasyon Katsayısı	,434**	,562**	,482**	,666**	1		
Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	Korelasyon Katsayısı	,391**	,281*	,544**	,574**	,519**	1	
Genel Yeterlik	Korelasyon Katsayısı	,721**	,681**	,829**	,825**	,763**	,786**	1

*p<0.05 düzeyinde anlamlı (çift taraflı), **p<0.01 düzeyinde anlamlı (çift taraflı)

Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla faydalanılan istatistiksel bir teknik olup, korelasyon kat sayısı değerleri + 1 ile -1 arasındadır. Korelasyon değerinin pozitif olması durumunda değişkenlerin ikisi de aynı yönde, negatif olması durumunda farklı yönde birlikte değişmektedir. Korelasyon değeri 1'e yaklaştıkça ilişkinin gücü artmaktadır (Kan, 2008, s. 203). Korelasyon katsayıları incelendiğinde mesleki sorumluluk alt boyutuyla dijital kaynaklar alt boyutu arasında ($r=0,527$) orta şiddette ilişki olduğu; mesleki sorumluluk alt boyutuyla öğretim ve öğrenme alt boyutu arasında ($r=0,581$) orta şiddette ilişki olduğu; mesleki sorumluluk alt boyutuyla değerlendirme alt boyutu arasında ($r=0,498$) orta şiddette ilişki olduğu; mesleki sorumluluk alt boyutuyla öğrencileri güçlendirme alt boyutu arasında ($r=0,434$) orta şiddette ilişki olduğu; mesleki sorumluluk alt boyutuyla öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu arasında ($r=0,391$) zayıf ilişki olduğu ve mesleki sorumluluk alt boyutuyla genel yeterlik arasında ($r=0,721$) yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Dijital kaynaklar alt boyutuyla öğretim ve öğrenme alt boyutu arasında ($r=0,584$) orta şiddette ilişki olduğu; dijital kaynaklar alt boyutuyla değerlendirme alt boyutu arasında ($r=0,504$) orta şiddette ilişki olduğu; dijital kaynaklar alt boyutuyla öğrencileri güçlendirme alt boyutu arasında ($r=0,562$) orta şiddette ilişki olduğu; dijital kaynaklar alt boyutuyla öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu arasında ($r=0,281$) zayıf ilişki olduğu ve dijital kaynaklar alt boyutuyla genel yeterlik arasında ($r=0,681$) yüksek

ilişki olduğu görülmüştür. Öğretme ve öğrenme alt boyutuyla değerlendirme alt boyutu arasında ($r=0,612$) yüksek ilişki olduğu; öğretme ve öğrenme alt boyutuyla öğrencileri güçlendirme alt boyutu arasında ($r=0,482$) orta şiddette ilişki olduğu; öğretme ve öğrenme boyutuyla öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu arasında ($r=0,544$) orta şiddette ilişki olduğu ve öğretme ve öğrenme alt boyutuyla genel yeterlik arasında ($r=0,829$) çok yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Değerlendirme alt boyutuyla öğrencileri güçlendirme alt boyutu arasında ($r=0,666$) yüksek ilişki olduğu; değerlendirme alt boyutuyla öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu arasında ($r=0,574$) orta şiddette ilişki olduğu ve değerlendirme alt boyutuyla genel yeterlik arasında ($r=0,825$) çok yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencileri güçlendirme alt boyutuyla öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutu arasında ($r=0,519$) orta şiddette ilişki olduğu ve öğrencileri güçlendirme alt boyutuyla genel yeterlik arasında ($r=0,763$) yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutuyla genel yeterlik arasında ($r=0,786$) yüksek ilişki olduğu görülmüştür.

4.2. KATILIMCILARIN ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

4.2.1. “Hangi Çevrim İçi Uzaktan Öğretim Platformlarını Kullanıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Ortaya Çıkan Bulgular ve Yorumlar

COVID-19 salgını sebebiyle sosyal izolasyon yaşayan insanlar farklı çözüm arayışına girmişlerdir. Yüz yüze gerçekleşemeyen dersler, görüşmeler ve toplantılar internet aracılığıyla uzaktan yapılmaya başlandı. Bu süreçte bilişim teknolojileri kapsamında birçok görüntülü iletişim ve video konferans seçenekleri daha kullanılabilir ve bilinir hale gelmiştir. İşte bu yüzden araştırmada katılımcıların hangi çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullandıklarına dair cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

“Hangi çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevap veren ve sadece Zoom platformunu çevrim içi uzaktan öğretim platformu olarak kullandığını dile getiren katılımcı sayısı 13 kişidir (K11, K13, K14, K30, K37, K38,

K54, K59, K66, K67, K69, K70, K72). Bu bulguya göre en çok tercih edilen uygulamanın Zoom olduğunu söylemek mümkündür. Zoom platformunun yaygın kullanımı COVID-19 salgınının aniden çıkmasıyla kurtarıcı bir rol oynadığı ve bu platformun kolay, pratik ve kullanışlı olması sebebiyle bilişim teknolojileriyle arası iyi olmayanların da dikkatini çekmektedir. Kolayca toplantılara girilebilmesi, platformun yüklenmesinin basit olması, ücretsiz uygulamasıyla 100 kişiye ve 40 dakikaya kadar toplantıların yapılıyor olabilmesi ve bağlantının nadiren kesiliyor veya zayıflıyor olması bu programın avantajları ve tercih edilme sebepleri olarak değerlendirilebilir. Bu sebeplerden dolayı katılımcıların Zoom platformunu daha çok tercih etmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Zoom platformunu çevrim içi uzaktan öğretim platformu olarak kullanılmasının yanı sıra bir veya birden fazla farklı web siteleri, programları ve uygulamaları kullandığını dile getiren 47 katılımcı şu uzaktan öğretim platformlarını da beraberinde kullanmaktadırlar: Google Meet, Üniversite UZEM, Microsoft Teams (MS Teams), Adobe Connect, Gopuzem, Collaborate, Eba, Skype, Hangout, Bigblue Button, Kahoot, Google Classroom, Learn Turkish, Learning App, Blackboard, WhatsApp, ALMS (Perculus), Padlet, Google Forms, Telegram, Google Drive, üniversitenin sistemi, Youtube, Moodle, Edmodo, Turnitin, Canvas (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K26, K27, K28, K29, K31, K32, K33, K34, K39, K40, K42, K45, K46, K47, K48, K49, K50, K51, K53, K55, K56, K57, K58, K61, K63, K64, K65, K68, K73, K75, K76). Buradan hareketle her bir web sitenin, programın ve uygulamanın bağlama göre dijital materyalleri kullanma, iletişim kurma, ölçme değerlendirme, videoya erişebilme, çevrim içi uzaktan öğretimi gerçekleştirme gibi farklı amaçlara hizmet etmektedir. Farklı web siteleri, programları ve uygulamaları kullanan katılımcıların çevrim içi uzaktan öğretimde çeşitli dijital materyalleri kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmek ve çevrim içi dersleri daha akıcı ve motive edici kılmaya çalıştıklarını söylemek mümkündür.

Zoom platformunu kullanmayan 14 katılımcı “Microsoft Teams” (K10, K60, K77), “Yunus Emre Türkçe Öğreniyorum” (K12), “Edmodo, Google Classroom, WordWall, Socrative, Kahoot” (K25), “Microsoft Teams, Moodle, Google Classroom” (K35), “BigBlueButton” (K36) “Üniversitenin kendi platformu” (K40), “Google Meet” (K43), “ALMS” (K52), “Perculus, Google Meet” (K62), “Adobe Connect, Teams” (K71),

“Sakai” (K23, K24) gibi farklı web sitelerini, programları ve uygulamaları uzaktan öğretim platformu olarak kullandıklarını ifade etmektedirler. Buradan hareketle katılımcıların başka farklı platformları kullanmaları çevrim içi uzaktan öğretimde farklı ihtiyaçlara cevap veren web sitelerinin, programların ve uygulamaların varlığına işaret eder. Bunlar yaşadığımız bilgi çağında bireylere sürekli güncellenen nitelikli bilgiyi sunabilmek, yeni üretim biçimlerine hem öğreticiyi hem öğrenciyi hazırlamak ve öğrencilere kendi kendine öğrenme becerisini kazandırma amacını gütmektedir.

Anket çalışmasına katılan K9 kodlu katılımcı ders işlemek için Zoom ve Microsoft Teams programlarını; içerik üretmek ve oyunlaştırma amacıyla wordwall web sitesini; Nearpod, H5p ve Kahoot uygulamalarını değerlendirme yapmak için; Story Jumper’ı dijital kitaplar için ve Chatterpix’i Momentcam da yaptığı gibi emoji/görselleri seslendirme için en sık kullandığı websiteleri, programlar ve uygulamalar arasında olduğunu dile getirmektedir. K74 kodlu katılımcı ise ders anlatımlarında zorunlu olarak Zoom platformunu kullandığını, teachvid, wordwall gibi programları etkinlikler için bir süre kullanmasına rağmen geri dönüş olmadığı için bu programlardan daha sonra vazgeçtiğini ifade etmektedir. Katılımcıların farklı amaçlarla çeşitli websiteleri, uygulamalar ve programlar kullanarak çevrim içi uzaktan öğretiminde daha yaratıcı olmaya çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca hiçbir şeyin salgın öncesi gibi olmayacağı, eğitimde yeni yaklaşımların ve metotların ortaya çıkacağı ve teknolojinin eğitimden bağımsız hareket edemeyeceği düşüncesi kaçınılmazdır. İşte bu yüzden öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de kendini bu yeniliklere ve değişime uyum sağlamaları şarttır.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde genel olarak “Zoom” platformunu ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların “Zoom” platformunun yanı sıra farklı uzaktan öğretim platformlarını da kullandıkları veya “Zoom” platformunu kullanmayarak farklı web sitelerinden, uygulamalarından veya üniversitenin salgın öncesinde var olan altyapılarıyla sağlamış olduğu bir uzaktan öğretim platformundan faydalandıkları tespit edilmiştir. Kısacası uzaktan öğretim faaliyetleri kapsamında eş-zamanlı araçlar ile birlikte eş-zamanlı olmayan araçların bu süreçte sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgularla Yavuz ve diğerlerinin (2020, s. 129) çalışmasında uzaktan öğretim uygulamalarında çeşitlilik olduğu ve eş-zamanlı olmayan uygulamalarla birlikte eş-zamanlı uygulamalara da yer verildiği bulgusu paralellik göstermektedir. Insorio ve Macandog (2022, s. 1)

araştırmalarında modüler uzaktan eğitim için bir YouTube kanalı üzerinden matematik video derslerini değerlendirmeyi amaçlamış ve bu video derslerinin öğrencilerin modüllerdeki dersleri tamamlayan matematik kavramlarını anlamalarına yardımcı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Douali ve diğerlerinin (2022, s. 20) araştırmasında öğretmenlerin MS Teams, Google Meet ve Google Classroom uygulamalarını faydalı buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bahsedilen bulgularla araştırmaya katılan katılımcıların “Hangi çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bulgularla benzerlik göstermekte ve farklı websitelerinin, uygulamaların ve programların uzaktan öğretimde kullanıldığı görülmektedir. Salgın sonrası teknoloji sayesinde yenilikçi çözümlerle karşımıza çıkarak eğitimde yeni ufuklar açılmış ve eğitimde dönüşüm süreci ivme kazanmıştır.

4.2.2. Öğretici Olarak Çevrim İçi Uzaktan Öğretimde Ders Verirken Yaşadıkları Problemlere/Zorluklara Yönelik Ortaya Çıkan Bulgular ve Yorumlar

Katılımcılardan yaşadıkları en az üç problemi veya zorlukları yazmaları istenmiştir. Bu problemlerin veya zorlukların içerik analizi yapılmış, tüm aşamalar dikkate alınarak katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar olduğu gibi yazılarak yorumlanmış ve aşağıda verilen kategoriler altında toplanmıştır.

4.2.2.1. Teknik Sorunlar

Görüşlerini belirten katılımcıların büyük bir çoğunluğunun vermiş olduğu cevapların başında teknik sorunların olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerinde ilk göze çarpan elektrik kesintisi, internet bağlantısı ve internete bağlı alt yapı sorunudur. Bu bağlamda katılımcıların yaşadıkları sorunlar aşağıda belirtilmiştir:

K5: “Bağlantının kopması, tüm öğrencilerle istediğin an göz teması kuramama.”, K8: “İnternet bağlantı sorunları”, K11: “İnternet kesikliği, elektrik ve erişim sıkıntısı”, K36: “İnternet altyapısı ile ilgili erişim sorunları. Öğrencilerle göz teması kuramamak. Ev ve iş yeri ayrımının tam sağlanamaması.”, K37: “Bağlantı, iletişim, paylaşım”, K38: “Bağlantı problemi, materyal kullanımı, iletişim.”, K63: “Zaman sıkıntısı, bağlantı sıkıntısı”

Katılımcıların yaşadıkları internet bağlantı ve donanım sorunları gibi teknik sorunların yanı sıra öğrencilerin derse aktif katılmamaları ve denetim sorunu, velilerde görülen bilgi eksikliği ve planlama sorunsalının da yaşandığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

K52: “İnternet bağlantı problemleri, öğrencilerin yeterince aktif olarak derslere katılmamaları, öğrencilerin derslere ilgisiz olmaları”, K53: “Öğrencilerin denetimi, bağlantı sorunları, donanım sorunları”, K18: “Öğrencilerde erişim sorunu, velilerdeki bilgi eksikliği, genel planlama sorunu”

Bu kategoride katılımcılar tarafından genellikle internet ile ilgili yaşanan bağlantı kopukluğu, erişim ve alt yapı problemleri, internet paketi sınırlılığı gibi sorunlar dile getirilmektedir. Bununla birlikte elektriğin kesildiği, kamera ve mikrofon kalitesinin düşük olmasından dolayı görüntü ve seste sorun olduğu ve donanım problemlerinin yaşandığı belirtilmiştir. Yavuz ve Toprakçı (2021, s. 136) EBA uzaktan öğretim sisteminin alt yapısının yetersiz bulunduğu, televizyon yayınlarında konu anlatım sürelerinin ve hızının öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetenilerek hazırlanmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Yavuz ve diğerlerinin (2020, s. 138) çalışmasında uzaktan öğretimde teknik desteğin düşük oranda çıktığı bulgusu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Işık ve diğerleri (2021, s. 607) tarafından elde edilen bulgulara göre internet sorunu ve sistemsel sorunlar sebebiyle uzaktan öğretimde öğrencilerin derse katılmadıkları görülmektedir. Ayrıca Can ve Ançel’in (2022, s. 55) çalışmalarında COVID-19 salgın sürecinde bazı katılımcıların ders esnasında internet bağlantılarının koptuğu ve sistemden düştükleri görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan katılımcıların görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Bu süreçte bazı öğrencilerin teknik sorunlarla karşılaştıkları ve özellikle internet bağlantısının kopmasından dolayı çevrim içi uzaktan öğretimin dezavantajının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sorunların giderilememesi durumunda öğrenciler arasında teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği yaratacaktır. Çevrim içi uzaktan öğretimde gerekli düzenlemelerin yapılması ve gereksinimlerin karşılanması durumunda olumsuz etkileri azalacak ve eğitime erişimde öğrenciler eşit olanaklara sahip olacaklardır.

4.2.2.2. Ölçme Değerlendirme

Katılımcılar iletişim zayıflığı ve öğrenci motivasyon eksikliği sorunlarından bahsederken sınavların objektifliği ve güvenilirliğine ilişkin kaygıların yaşandığı, ödev kontrol sorununun olduğu ve takibinin yapılmasının kolay olmadığı, ders içi performansı ölçmenin zor olduğu ve geri bildirim verilemediği gibi sorunları ve görüşleri de paylaşmışlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

K10: “Ölçme değerlendirme, yazma becerisi, dinleme becerisi”, K58: “Sınav geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak.”

Katılımcıların birçoğu ölçme değerlendirme ile ilgili yaşadıkları sorunları ifade ederken iletişim sorunu, öğrencilerin kamerayı açmak istememeleri, elektrik ve internet kesintisinin yaşanması gibi birçok farklı kategoriler altında yaşadıkları sorunlardan da bahsetmişlerdir.

K6: “İletişim eksikliği, senkron iletişim kuramama, ders içi ölçme değerlendirme”, K15: “Konuşma, yazma eğitimi ve öğrencilerin kamera açmak istememesi.”, K34: “Bazı öğrencilerin kamera açmaması, elektrik/internet kesintileri, aksamaları ya da kopmaları, öğrencilerin kaçırdıkları dersi takip edip etmediğinin kontrolünün sağlanması ve ödev takibinin yapılmasının (özellikle konuşma ve yazmada) normalden daha zor olması.”

Bazı katılımcıların ölçme değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları sorunların yanı sıra devamsızlık, temel becerileri geliştirmelerinde yaşanan sorunlar, öğrenci motivasyon eksikliği gibi farklı kategoriler altında görülen problemlerin dile getirildiği görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

K60: “Teknik sorunlar, ödev takibi, derse devam sorunu.”, K61: “ İnternet bağlantısında meydana gelen problem, öğrencilerin kamerayı kapatması ve dinlememesi, yazma becerisini geliştirmede zorluk yaşanması, uzaktan çevrim içi yapılan sınavların güvenli olmaması (kopya çekilmesi), öğrencilerin sınav formunu içeriğini anlayamaması, sınavı kaydederken problem yaşanması, sınavın tarafımıza ulaşmaması, dinleme becerisini ölçerken sesi duyamayan öğrenciler, bilgisayarı olmadığı için telefondan bağlanan öğrenciler, uzun saatler eğitim verilmesi ve öğrenci bıkkınlığı, ödev kontrolünün zorluğu, hedef dil Türkçenin beden dilini kavrama güçlüğü”, K62: “Özellikle temel düzeyde beden dilini yeterince kullanamamak, özellikle temel düzeyde zaman zaman

ara dil kullanmak zorunda kalmak ve her öğrencinin bildiği bir ortak dil olmaması, teknik aksaklıklar, görüntü, ses vs. sorunları, yazma etkinliklerinde anında dönüt verememek”

Karadağ Yılmaz ve diğerleri (2022, s. 285) tarafından elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde ölçme değerlendirme karşılaşılan en büyük sorunun öğrencinin gerçek öğrenme düzeyini tespit edememe ve velilerin ölçme sürecinde öğrenciye yardım etmesidir. Bu sebeple değerlendirmenin adil ve doğru bir biçimde yapılamaması ve yazma becerilerinin istenildiği gibi değerlendirilememesi olarak ifade edilmiştir. Çevrim içi uzaktan öğretimde ölçme değerlendirme ile ilgili birçok sorunun yaşandığı görülmektedir. Öğrenme sürecinin öğrencideki etkisini öğrenmek amacıyla ölçme değerlendirme araçları önem arz etmektedir. Usta ve diğerleri (2022, s. 186) soru sayısının ve çeşitliliğinin artırılması, sürecin doğru değerlendirilmesi, materyallerinin kaliteli olması, soruların en az kavrama düzeyinde olması, açık uçlu sorulara yer verilmesi ve bunları ölçecek uzman ekiplerin organize edilmesi, kazanımların basılı materyallerde yazılması gibi birçok içerikle ölçme değerlendirmede verimliliği arttırmak için eğitimin gerekliliğini dile getirmektedirler. Teknolojiyi öğretim amaçlı kullanabilmek öğretim stratejilerinden ölçme değerlendirmeye kadar önem arz etmektedir. Bu yüzden çevrim içi uzaktan öğretimde ölçme değerlendirmenin yapılması dönüt verme, öğrenme hızlarının kontrolü ve değerlendirme süreci öğrenme verimliliğini yansıtmaktadır.

4.2.2.3. Öğrencilerin Dijital Beceri Yetersizliği

Yaşanılan COVID-19 salgın sürecinde uzaktan öğretimin- özellikle de çevrim içi uzaktan öğretim- en büyük bileşenlerinden biri olan öğrencilerinden teknolojiye ilişkin bilgiyi ve beceriyi kazanmış olmaları istenmektedir. Aşağıda katılımcıların öğrenci dijital beceri yetersizliği ile ilgili ifadeleri bulunmaktadır.

K4: “Öğrencilerin programı iyi kullanmaması, internette yaşanan sorunlar, sınıfların kalabalık olması, donanımsal sorunlar”, K7: “İnternet (tarafından birinin internetinin yetersizliği), dijital beceri yetersizliği (hedef kitle eşit derecede dijital beceriye sahip olmadığında ders sürecini aksatabiliyor ve verimi düşürebiliyor), yetersiz dijital (çevrim içi öğretime uygun/uyarlanmış) içerik”, K16: “Sistem yetersizliği, öğrencilerin erişim

zorlukları, çevrim içi teknolojilere yabancılık”, K39: “Öğrencilerin çevrim içi uygulamalara veya teknolojik ürünlere yeterince hâkim olamaması. İnternet bağlantısının kopması. Çevrim içi derslerde öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki kadar ulaşılabilir olamaması (Özellikle kamera ve mikrofon açmak istememeleri nedeniyle)”, K32: “Öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmaması, öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda temel eksikliklerinin olması, kamera açma zorunluluğunun olmaması nedeniyle öğrenciyle birebir bağ kuramama ve öğrencinin tam odaklanmasının sağlanamaması.”

Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak öğrencideki dijital beceri düzeyinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin temel düzeyde bilgisayar kullanımında zorluklar yaşadıkları ve çevrim içi uzaktan öğretim platformlarına hâkim olamadıkları dile getirilmektedir. Aşağıda katılımcıların tespit ettikleri uzaktan öğretimde öğrencilerin dijital beceri yetersizliği ile ilgili ifadelerine yer verilmektedir:

K44: “Bağlantı sorunları, öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarındaki eksiklikler, uzaktan eğitim konusundaki önyargılar”, K49: “Öğrencilerinin çoğunun teknolojik alt yapıya sahip olmaması, sınav güvenliği”, K50: “Kameraların açılmaması, sınavların yeteri kadar sağlıklı olmaması, öğrencilerin mikrofonu kontrol edememesi”, K67: “Öğrencilerin kamera açmamaları sebebiyle dönüş almada gecikme ve yeterli iletişimin sağlanamaması, öğrencilerin internet bağlantılarından kaynaklanan kopmalar, teknoloji okuryazarlığı düşük öğrencilerin derse katılım ve takip sürecinde yetersizlikleri”, K68: “Yaşça büyük öğrencilerin materyallere adapte olma sıkıntısı, lisans öncesi düzeydeki öğrencilerin araştırma ödevleri için teknolojiyi kullanmada zorlanması, intihal meseleleri”, K75: “Yazarken zorlanma, pratik kullanma, şekilleri kullanma”

Öğrencilerin sahip oldukları yeterliklerin yanı sıra uzaktan öğretimle ilgili temel bilgiye de sahip olmaları beklenmektedir çünkü uzaktan öğretim platformlarının çeşitliliği beraberinde yeni bilgi ve çeşitli beceriyi gerektirmektedir. COVID-19 salgını sebebiyle gerçekleşen çevrim içi uzaktan öğretim platformlarının kullanımını öğrenmek ön bilgi ve yeterli beceri koşullarını taşımayan öğrenciler için sorun olarak karşılına çıkmaktadır. Ankete katılan öğreticilerin görüşlerinden hareketle öğrencilerde görülen bu dijital beceri yetersizliği çevrim içi uzaktan öğretimin verimini düşürdüğünü,

derslerde aksamaların meydana geldiğini söylemek mümkündür. Bülbül ve diğerleri (2016, s. 179) öğrencilerin teknoloji kullanımı ile ilgili bazı becerileri edinebilmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dijital becerilerin edinilmesi sonucunda çevrim içi uzaktan öğretim sürecinde zaman kayıplarının azalacağı ifade edilmektedir. Yukarıda verilen olumsuz durumların yaşanmaması için uygulama aşamasından önce yetersizlikler tespit edilmeli ve öğrencilere oryantasyonlar gerçekleştirilmelidir.

4.2.2.4. Öğrenci Katılımı ve Motivasyonu

Eğitimde öğrenci katılımı ve motivasyonu öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir adımdır. Aksi takdirde motivasyonun düşük olduğu ve katılımın olmadığı yüz yüze eğitimde ya da çevrim içi uzaktan öğretimde başarısızlık kaçınılmazdır. Aşağıda katılımcıların bu başlık altındaki görüşleri belirtilmektedir:

K22: “Öğrenciler ulaşılmak istemediklerinde kameralarını ve mikrofonlarını kapatıyorlar. Onlara ulaşmakta zorlanıyoruz. Özellikle hobi amaçlı kursa katılanları bu gibi durumlarda zorlayamıyorsunuz. Dersten de çıkaramıyorsunuz. Bu nedenle bu öğrencilerin gelişimlerini takip edemiyoruz. Elektrik kesintisi, internet problemleri bazen sorun olabiliyor.”, K27: “Öğrenciyi kamera, mikrofon açmaya ikna etmek; öğrenciyi etkileşimli derse dâhil etmek, öğrencinin öğrenme motivasyonunu anlık ölçmek”, K33: “Öğrenciler ile etkileşim, anlık geri dönüt alamama, öğrenci katılımının olmaması”, K42: “Öğrencilerin kameralarını açmak istememesi, kimi zaman seslenince cevap vermemeleri, soru sorulunca internetlerinin kopması, sınavlarda kopyanın önlen(eme)mesi”, K43: “Öğrencilerin gerçekten de aktif bir şekilde derse odaklandıklarını gözlemleyememek”, K47: “Öğrencilerin motivasyonunu sağlama, öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırma, değerlendirme sürecinin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlama”, K57: “Etkileşim, etkin katılım ve devamsızlık.”, K59: “İletişim, derse katılım, kamera açmama ile alakalı problemler”, K64: “Öğrencilerin tam katılımından emin olamama; anlık gelişen bağlantı problemi; ölçme değerlendirmede (özellikle yazma eğitiminde) verim alamama”, K66: “Ekran kapatmaları, etraflarını göremeyişim, kopmaları”

Bazı katılımcıların öğrenci katılımı ve motivasyonu başlığı altında çevrim içi uzaktan öğretimde yaşadıkları sorunlara aşağıda yer verilmiştir:

K9: “Öğrencilerin kullanılan aracı açacak yeterli cihazı olmaması, internet/elektrik kesilmeleri, ekrandan yeteri kadar öğrenciye ulaşılmaması”, K12: “Öğrenci motivasyonu, ödev takibi”, K14: “İletişim, etkileşim eksikliği, geribildirim zorluğu, katılımın az olması”, K23: “Öğrencilerin bilgisayar ve internete ulaşma zorluğu, öğrencilerin buldukları saat dilimlerinin farklı olması nedeniyle ortak saat ayarlama zorluğu”, K26: “İnternet erişim zorluğu, kameraların kapalı olması, ölçme değerlendirme”, K30: “İnternet uzun süre oturma kamera kapatma”, K54: “Öğrencilerin kamera ve mikrofonlarını genellikle kapalı tutmaları, derse bazı öğrencilerin bilgisayar yerine telefonla bağlanmaları, öğrencilerin not tutma alışkanlıklarının az olması.”, K55: “Öğrencilerin internete bağlanma sorunları, derse motivasyonun sağlanması, ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar.”, K56: “Ölçme değerlendirme, sağlıklı etkileşim, derse devam”, K69: “Öğrenciyle fiziksel olarak aynı ortamda bulunamamaktan kaynaklı iletişim ve etkileşim zayıflığı, her ders için dijital malzeme hazırlama gerekliliği, sürekli bilgisayar karşısında olmaktan kaynaklı fiziksel sağlık sorunları ve sosyal ortamdan uzak olmaktan kaynaklı dikkat dağınıklığı, unutkanlık gibi sorunlar.”, K70: “Öğrencilerin yaşadığı teknik problemler, öğrencilerin kamerayı açmamaları, öğrencilerin derse aktif katılma konusunda yaşadıkları isteksizlik”, K71: “Kamera sebebiyle daha az hareket etmek, saat farkı sebebiyle öğrencilerin canlı katılımlarının daha az olması, ders konularını yetiştirme odaklı olmak”

Tüm katılımcıların yukarıda verdiği cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin derslere erişim oranlarının düşük olduğu, kamera ve mikrofon kullanma isteğinin olmaması, ev ortamında ya da iş yerinde derse konsantre olamamaları, çevrim içi uzaktan öğretim platformlarının sosyalleşmeye imkân tanımaması, yüz yüze eğitimden farklı olarak çevrim içi platformda etkileşimin beklentinin altında gerçekleştiği ve saat dilimlerinin farklı olması sebebiyle ortak saat ayarlanmasının güçlüğü görülmektedir.

Sen ve Kızılcıoğlu'nun (2020, s. 248) yaptığı çalışmada öğrencilerin derste kamera ve mikrofonlarını kapattıkları için akademisyenlerin öğrencilerle iletişim sorunu yaşadıkları bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgunun, çalışmamızda elde edilen öğrencilerin kamera ve ses açmak istememeleri ve bundan dolayı iletişim probleminin görülmesi bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Thorn ve Vincent-Lancrin (2022, s. 405) okulların kapanmasının bazı öğrencilerde okuldan kopmalarına yol açmış gibi görüldüğünü ve Fransa, İrlanda, Amerika ve İngiltere'de öğrencilerin

%10 ila %20'sinin uzaktan öğrenme döneminde okulu bırakmış olabileceğine dair tespitlerin mevcut olduğunu ifade etmişlerdir. Uzaktan öğretimin öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu olumsuz etkilemesinin yanı sıra okul terklerine de neden olduğu görülmektedir. Fakat Trisna ve Kusri (2022, s. 326) yaptıkları araştırmada Fransızca öğrenmenin çeşitli problemler ve sınırlamalarla çevrim içi olarak yapılmasına rağmen anket sonuçlarının öğrencilerin öğrenme motivasyonunun iyi düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ağaoğlu Çobanlar ve Kaptan'ın (2022, s. 150) COVID-19 salgınının yaşandığı süreçte çevrim içi uzaktan öğretimde ders alan katılımcıların hem kuramsal derslerde hem de uygulamalı derslerde motivasyonlarının olumlu sonuç verdiklerini ifade etmeleri araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir. Araştırmamızda ise öğrencilerin çevrim içi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla gerçekleşen derslere katılımın beklentinin altında olduğu, öğrenciler için sosyalleşmeye uygun bir ortamın olmadığı ve motivasyonlarının düşük olduğu görülmektedir.

4.2.2.5. Uzaktan Öğretim Platformlarının Sınırlılıkları

Uzaktan öğretim genel hatlarıyla öğrenci ve öğreticinin birbirinden ayrı olduğu, yüz yüze eğitimin ise öğrenci ve öğretmenin aynı fiziksel ortamı paylaştıkları model olarak tanımlanabilir. Ayrıca uzaktan öğretimde yüz yüze eğitimden farklı olarak birçok konuda çeşitlilik mevcuttur. Bu sebeple uzaktan öğretimde görülen farklılıklar ve çeşitlilik avantaj olarak gözükürken, dezavantaj olarak da karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan öğretim platformlarıyla ilgili karşılaştıkları problemlere aşağıda yer verilmektedir.

K17: “Zaman zaman yaşanan internet problemi, ders sırasında açılan videonun ses ve görüntü kalitesinin düşmesi, Zoomda toplantıya/derse kamera ve mikrofonun açık başlaması”, K21: “Sosyal etkileşim”, K31: “Etkileşimdeki kısıtlılık, sosyalburadalık eksikliği, teknik aksaklıklar”, K35: “Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunup karşılıklı iletişimde olması, eğitim ve öğretimin etkisi, kalitesi ve kalıcılığı için büyük bir öneme sahip, uzaktan eğitim sistemi bu noktada yetersiz. Kameralarını açmayan öğrencileri yalnızca sınavlarda ancak görebiliyoruz. Bu durum kesinlikle iletişimi ve öğretmen-öğrenci motivasyonunu etkilemektedir.”, K40: “Etkileşimin az olması, sistemde yaşanan sorunlar.”, K41: “Çevrim içi ortamların iletişimsel sınırlılıkları

noktasında iletişim problemleri yaşıyorum. Fiziksel ortamda sınıf yönetimini sağladığım kadar çevrim içi ortamda sınıf yönetimini sağlayamıyorum. Fiziksel ders materyalleri kullanmadığım için bazı noktalarda eksiklikler duyuyorum.”, K45: “Özellikle internet altyapısı güçlü olmayan ülkelerden derse katılımı öğrencilerin internet problemleri yaşamaları. Kamera açmaları için öğrencileri zorlayamadığımızdan öğrenci dersi dinliyor mu, dinlemiyor mu bunu bilemiyoruz. Ayrıca yüz yüze eğitimde öğrenciye baktığımız zaman konuyu anlayıp anlamadığını bilebiliyoruz. Çevrim içinde böyle bir imkân olmuyor. Dolayısıyla bu durum gereksiz tekrarlara veya konu tam olarak anlaşılmadan ilerlemeye sebep olabiliyor. Çevrim içi uygulanan sınavların güvenilirliği ve geçerliliği tartışılabilir. Okuma, dinleme ve yazma sınavlarından bir şekilde kopya çekebiliyorlar. Tek geçerli sınav konuşma sınavı oluyor. Onda da çok dikkatli olunmazsa yine farklı yöntemlerle kopya çekebiliyorlar.”

Bazı katılımcıların ise uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıklarından kaynaklı yaşadıkları sorunlara aşağıda yer verilmiştir:

K46: “Öğrencileri derse dâhil etme (anlıklar sorulara cevap vermelerini sağlama), asenkron derslerde etkileşimsiz ortam, öğrenci motivasyonu artırma”, K73: “İnternetin verimli çalışmaması yüzünden yaşanan bağlantı sorunları, LMS sisteminden kaynaklanan teknik sorunlar, öğrencilerin kamera ve ses açmak istememesi, etkinliklerde öğrencinin katılımının az olması”, K74: “Çevrim içi eğitimde öğrencinin kullandığı araç gereçleri kontrol etmek mümkün olmuyor. Yüz yüze eğitimde, çeviriye fırsat vermemek için gerekli önlemleri alabilirken uzaktan eğitimde özellikle yazma etkinliklerimizde tüm uyarılara rağmen çeviri programlarının kullanıldığını görüyoruz. Yaşanan bölgeye ve öğrenci imkânlarına göre teknik aksaklıklar meydana gelebiliyor. Öğrencileri her ne kadar uzaktan eğitim, oyun, bulmaca vb. platformlarına yönlendirip onlar için etkinlik hazırlasak da bunlarda yeterli sayıda geri dönüş sağlayamıyoruz ve bu da aynı platformlarda başka etkinlikler hazırlamamızı engelliyor.”, K77: “İnternet bağlantısının kopması, öğrencilerin derse katılımı sırasındaki karışıklık”

Katılımcılar derste etkileşimin istenilen düzeyde olmayışı, iletişim zayıflığı, sınıf yönetiminin sağlanmasında yaşanan sorunlar, bazı platformlarda öğretici tarafından öğrencilerin kontrol edilememesi, teknik eksikliklerin ve sosyalleşmeye olanak tanımaması olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda çevrim içi uzaktan öğretim

platformların kısıtlılığı öğretim sürecini olumsuz etkilediği ve öğretim kalitesini ve verimini düşürdüğü söylenebilir. Yavuz ve Toprakçı (2021, s. 137) çalışmalarında öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında düşünce veya bilgilerin aktarılmasında uzaktan öğretimin yeterli olmadığı bulgusu ile Dünder ve diğerlerinin (2017, s. 204) çalışmasında katılımcıların uygulamalı bölüm derslerinin uzaktan öğretimde öğretilmesinin zor olduğu bulgusuyla araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Sığın'ın (2020, s. 103) öğrencilerin uzaktan öğretimde etkileşimle ilgili elde ettikleri bulgulara bakıldığında çevrim içi uzaktan öğretim platformlarında öğretici-öğrenci arasında aktif iletişimin gerçekleşmediği ve öğrencilerde sürekli bir öğrenmenin meydana gelmediği görülmektedir. Yılmaz ve diğerlerinin (2022, s. 16) araştırmasında ise spor eğitimi alan lisans öğrencilerinin uzaktan öğretim uygulamalarına yatkın olmadıkları ve uzaktan öğretim sürecinin etkili olmadığı belirtilmiştir. Yukarıda bahsi geçen çalışmalarda bulgular ile araştırma bulguları karşılaştırıldığında birbirine paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıklarına ilişkin araştırma bulgularından farklı olarak Yılmaz ve Aktuğ (2011, s. 475) katılımcıların uzaktan öğretim platformlarını etkileşim ve iletişim açısından yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha güçlü, öğrenci kontrolünün daha kolay, iletişim seçeneklerinin çeşitli olduğu, kimi öğrencilerin kendini daha rahat ifade edebildikleri görüşlerini paylaşmışlardır. Gümüş ve Fırat'ın (2016, s. 165) çalışmasında mecburiyetten değil açık ve uzaktan öğrenmenin birçok avantajının olması sebebiyle tercih edildiğine ilişkin bulgular araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Perktaş'ın (2022, s. 414) çalışmasında COVID-19 salgını sürecinde katılımcıların uzaktan öğretimle dersleri işlemenin daha sağlıklı ve dersleri takip etmenin daha kolay olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gök (2021, s. 107) ise yaptığı çalışmada katılımcıların uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalı olabileceğini düşünmelerinin nedeni olarak zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi sağlaması, teknolojinin dil eğitimini kolaylaştırması ve uzaktan öğretimin sağladığı imkânlar gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Uzaktan öğretim platformlarının avantajlarının olmasının yanı sıra bazı sınırlılıklarının olduğu açıktır. Bunlar arasında bazı öğrencilerin kendi eğitimlerini yönetebilme disiplinlerinin olmaması, teknik yetersizliklerin öğretim ortamını aksatması, uzaktan öğretim platformlarının yazılımlarında güvenlik açığının olması, geri bildirim sınırlı

olması, sosyal izolasyona neden olması, zaman yönetimi beceri eksikliği, ölçme değerlendirilmede yaşanan zorluklar, pratik uygulamadan yoksun oluşu, bilgisayar ya da uzaktan öğretim platformlarının kullanımını bilmeyen öğrenciler için erişilebilir olmaması ve kaliteli uzaktan öğretim platformlarının geliştirilmesinin zor ve maliyetli olması sıralanabilir. Bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması veya azaltılması sonucunda uzaktan öğretim platformları aracılığıyla gerçekleşen derslerden daha başarılı sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir.

4.2.2.6. Dijital Materyal Eksikliği

Öğretim materyalleri öğretmenler tarafından farklı ortamlarda bilgiyi öğrencilere aktarmak ve pekiştirmek amacıyla kullanılan önemli araçlardır. Öğretim materyalleri dersin ve konunun hedefleri ve kazanımları ile uyumlu seçilmelidir. Böylelikle doğru seçilmiş öğretim materyalleri aracılığıyla öğrenmede kalıcılık sağlanmasına yardımcı olacaktır. Yüz yüze eğitimin yanı sıra çevrim içi uzaktan öğretim platformlarında da çeşitli dijital materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmaması durumunda öğrenme sürecinin verimsiz veya başarısız olma ihtimalini yükseltecektir. Çalışmada katılımcıların dijital materyallerle ilgili yaşadıkları problemlere/zorluklara ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K19: “1. Derse katılım sürecinde yaşanan aksaklıklar (internet problemi, elektronik cihaz problemi) 2. Dijital materyal eksikliği”, K20: “Jest, mimik gibi vücut dilinin kullanımında yetersiz kalma (özellikle temel düzeyde), yazma becerisi özelinde dijital medya aracı eksikliği, öğrencinin derse devamını sağlama ve motivasyonunu yüksek tutmada yaşanan sorunlar.”, K28: “Bağlama uygun ihtiyacı karşılayacak video bulmak veya hazırlamak”, K29: “Öğrencilerin internet problemleri, yazma ödevlerindeki hatalara anında dönüt verememek, materyal eksikliği ve öğrencilerin çoğunlukla kameralarını açmaması”

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinde yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde kullanılabilecek uygun dijital materyallerin eksikliği ve bu alana özgü yeterli video ve uygulamanın mevcut olmadığı dile getirilmiştir. Dündar ve diğerleri (2017, s. 204) tarafından açık ve uzaktan öğretimde kullanılan öğrenme materyallerinin incelenmesi sonucunda yüz yüze eğitimde kullanılan basılı materyallerden teknoloji temelli

materyallere dönmesi açısından dikkat çekici bir bulgu elde edilmesi ile ankete katılan katılımcıların görüşleri ile benzerlik görülmektedir. Fidan ve diğerleri (2022, s. 366) tarafından yapılan araştırmada uzaktan öğretimde öğretmenlerin Türkçe derslerinde genellikle video, müzik vb. temelli materyallerin öğrencilerin çoklu duyularına hitap etmesi sebebiyle önemli olduğu vurgulanmıştır. Sevimli'nin (2022, s. 481) çalışmasında çevrim içi uzaktan öğretim derslerinde matematik ders kitaplarının az kullanıldığı ve daha çok dijital kaynakların tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut ders kitaplarının dijital platform için uygun şekilde hazırlanması ve çeşitliliğin artırılması önerisinde bulunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital materyal eksikliği sorunsalının ortadan kalkması ve çoklu ortam desteğinin sağlanmasıyla derse daha çok ilgi ve dikkat çekme, öğrencilerin motivasyonunun ve katılımlarının artması, görsel-işitsel veri kaynaklarının anlamayı kolaylaştırması ve ekonomik olma gibi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır.

4.2.2.7. Bilişim Teknoloji Araç Yetersizliği/Fiziki Şartlar

COVID-19 salgın sürecinde uzaktan öğretime geçilmesiyle birlikte öğrencilerin uzaktan öğretim imkânlarından faydalanabilmeleri için teknolojik cihazlara sahip olmaları gerekmektedir çünkü uzaktan öğretimde bilişim teknoloji araçları vazgeçilmez bir unsurdur. Akıllı cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar, masaüstü bilgisayar, tablet gibi bilişim teknolojileri aracılığıyla çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullanmak ve iletişime geçmek mümkündür. Bununla birlikte salgın sürecinde uzaktan öğretim ev ortamında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin dersi takip edebilmeleri ve öğretim sürecini başarılı geçirebilmeleri için uzaktan öğretime katıldıkları ortamın uygunluğu önem arz etmektedir. Bu bağlamda katılımcılar öğrencilerin birtakım sorunlarına işaret etmektedir. Aşağıda katılımcıların bilişim teknoloji araçlarının yetersizliğine ve yaşadıkları fiziki şartların zorluğuna ilişkin ifadeleri bulunmaktadır.

K25: “Öğrenenlerin yaş olarak dijital yerli olsalar da aslında dijital yabancı olmaları; derse sadece akıllı telefonla katılıyor olmaları; aynı evde yaşayan öğrencilerin ders saatinde aynı odayı kullanıyor olması; birden fazla öğrencinin bir bilgisayara sahip olması.”, K48: “Düşük internet kalitesi, öğrencilerin teknolojik araç gerece sahip olamamaları”, K65: “İnternet erişim hızı, öğrencinin teknolojik imkânı”, K72:

“Öğrencilerin teknolojik araç yetersizliği, ders süresinin kısalığı sebebiyle öğrenci odaklanmasında zayıflık, öğrenilenlerin sağlıklı değerlendirilmesi”, K76: “Öğrencilerin derste pasif kalması, dijital cihazlara erişim sıkıntısı ve internetten kaynaklı problemler” COVID-19 salgını sebebiyle tüm kademelerde çevrim içi uzaktan öğretime geçilmesiyle birlikte bir evi birlikte paylaşan ve aynı odayı kullanma zorunluluğu olan bireylerin aynı zamanda eğitim alma durumları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerde yetersiz teknolojik cihaz ve olumsuz fiziki şartlara neden olmaktadır. Yavuz ve Toprakçı'nın (2021, s. 136) çalışmasında öğrencilerin elinde gerekli bilişim araçlarını bulundurmaması ve internet bağlantısı sorunundan kaynaklı fırsat ve imkân eşitsizliğini doğurduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Erfidan'ın (2019, s. 60) araştırmasında bazı öğrencilerin fiziksel ortamlarının uygun olmamasından kaynaklı internet kafe gibi ortamları tercih ettikleri bulgusu ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Kurt'un (2014, s. 129) çalışmasında öğrencilerin uzaktan öğretime katıldıkları ortamlar incelendiğinde bu ortamların akademik başarılarına yansıyan unsur olarak görülmektedir. Bayburtlu'nun (2020, s. 149) yaptığı çalışmada öğrencilerin bazılarında bilişim araçlarının yetersiz ya da hiç olmaması ve bundan dolayı derslere katılmadıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca Akdeniz ve Uzun (2022, s. 55) tarafından ev yaşamından kaynaklı problem olarak aile bireylerinin derslerinin eş zamanlı başladığını ve ders için uygun bir ortamın olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Bu bulguların araştırmaya katılan katılımcı görüşleri ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Katılımcılardan öğretici olarak çevrim içi uzaktan öğretimde ders verirken yaşadıkları problemleri/zorlukları yazmaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından teknik sorunlar, ölçme değerlendirme, öğrencilerin dijital beceri yetersizliği, öğrenci katılımı ve motivasyonu, uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları ve bilişim teknoloji araç yetersizliği/fiziki şartlar temaları altında yaşanan sorunlar dile getirilmiştir. Yaşanan bu sorunlara benzer olarak Karaibiş ve Katmer Bayraklı (2022, s. 418) çalışmalarında COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretimde yaşanan sorunların başında internet bağlantı sorunlarının var olduğunu, teknolojik cihazların eksikliğini, öğrencilerin derse katılımlarının düşük olduğunu, köy okullarının sürekli kapanıp açıldığını, teknolojik cihaz ve uygulamaların kullanımına ilişkin bilgi eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Kocatürk Kapucu ve Adnan (2022, s. 12) uzaktan öğretim sürecinde ortak zorunlu

derslerin uygulamasında yaşanan sorunlarla ilgili yaptıkları araştırmada genellikle teknik ve idari sorunlar sebebiyle sağlıklı yürütülemediğini belirtmişlerdir. Yorulmaz ve Söyler (2022, s. 51) yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgulara göre sağlık yönetimi öğrencilerinin uzaktan öğretimde erişim sıkıntısı yaşadıkları, ölçme değerlendirme ile ilgili kaygılarının olduğu ve kullandıkları teknolojik cihazların teknik donanımlarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Dünya çapında bir krize sebep olan COVID-19 salgını eğitim sistemini daha önce hiç karşılaşmadığı ve hazırlıksız yakalandığını bir sürece sokmuştur. Bu süreçte öğrenme kaybının önüne geçmek amacıyla bir takım tedbirler alınmış olmasına rağmen hem öğretici hem de öğrenci birçok zorlukla karşı karşıya kalmıştır. Alışılmış olan yüz yüze eğitimin dışında çevrim içi uzaktan öğretimde ders vermenin zorlukları yaşanmıştır. Karşılaşılan bu zorluklar eğitim politikasında, öğretici ve öğrenci yeterliklerinde ve teknolojik alt yapısı bakımından birçok değişime ve yeniliğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri ile İlgili Eklenilmesi İstenilen Hususlar, Görüş ve Önerilere Yönelik Bulgular

Ankete katılan katılımcıların görüş ve önerileri kategorilendirilerek *hizmet içi eğitim/seminer/kurs ihtiyacı, dijital materyal hazırlama, uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları, ölçme değerlendirme ve teknik sorunlar* başlıkları altında toplanmıştır. Bu kapsamda 77 katılımcıdan 17 katılımcı görüş bildirmemiş ve öneride bulunmamıştır (K4, K17, K18, K11, K27, K28, K29, K34, K42, K44, K46, K48, K61, K64, K67, K71, K76).

4.2.3.1. Hizmet İçi Eğitim/Seminer/Kurs İhtiyacı

Her geçen gün hayatın hemen hemen tüm alanlarında hızlı bir ilerleme süreci yaşanmaktadır. Değişimlere ve gelişime uyum sağlayabilmek ve kendimizi geliştirmek için genelde başta kurum ve kuruluşlar bünyelerinde hizmet eden çalışanlar olmak üzere; özelde ise eğitim kurumlarında görev alan öğreticiler için hizmet içi eğitimler/seminerler/kurslar düzenlemektedir. Bir toplumun en önemli kurumlarından

olan eğitim kurumları içinde görev alan öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının/seminerlerin/kursların değerlendirilmesi daha iyiye ulaşmak için önemlidir. Hizmet içi eğitim/seminer/kurs düzenlenmeden önce mutlaka öğretici ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve öğretici görüşleri alınmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ya da eksik hissettikleri konular tespit edildiğinde planlanan hizmet içi eğitim/seminer/kurs öğretmenler için verimli olacağı söylenebilir. Bu bağlamda aşağıda bazı katılımcıların hizmet içi eğitim/seminer/kurs ihtiyacı ile ilgili görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

K2: “İnteraktif bir öğretim için uzaktan öğretim platformları haricinde materyal geliştirme araçlarının da (H5P vb.) kullanımının öğrenilmesi ve aktif kullanılması gerekmektedir. Bu ciddi bir sorundur ve hangi platform kullanılırsa kullanılsın ilgi çekici dijital materyaller olmayınca ilgi kaybolmaktadır.”, K5: “Öğreticilerin teknolojik yeterliklerinin düşük olduğunu bu konuda hizmet içi eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.”, K7: “Öğreticilerin teknolojiyi derslere entegre etme, etkileşimli dijital materyal geliştirme, materyalleri etkin bir şekilde derslerde sunma ve öğretim sürecini dijital araçlarla ölçme değerlendirme konusunda çeşitli eğitimlere ihtiyaçları olduğu kanaatindeyim.”, K8: “Programların dil öğretiminde etkin şekilde kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.”, K9: “Gelişen teknoloji çağı ve her yeni gelen öğrencilerin/neslin teknoloji düşkünlüğü düşünüldüğünde her öğreticiye temel düzeyin üstünde çevrim içi araçların/web 2.0 araçlarının öğretimi yapılmalı diye düşünüyorum.”, K14: “Öğreticilere uzaktan eğitim ile ilgili kurumlar eğitim vermeli, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında daha fazla çevrim içi platform oluşturulmalı.”, K19: “Elbette öğretici kendini geliştirmeli ve değişen dünya şartlarında çevrim içi öğretime adapte olmalıdır. Ancak şu an benim de çalıştığım yer gibi kırsal kesimlerde çok yönlü iş birliği gerekmektedir diye düşünüyorum.”, K20: “Bu konunun artık bir ihtiyaç olduğu dikkate alınarak gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Çalışmaya katılan öğretmenler uzaktan öğretim sürecinde kendi mesleki gelişimleri noktasında bazı eksikliklerden bahsetmişlerdir. Bazı katılımcılar tarafından uzaktan öğretim sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanımına ilişkin hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bu ihtiyaçlarla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K21: “Kesinlikle önceden programı yapılmış verimli bir hizmet içi eğitim gerekli.”, K15: “Çevrim içi eğitim ile ilgili bilgilendirme ve çalışmalar sürekli güncellenerek devam etmeli.”, K23: “Öğreticiler çevrim içi araçlar üzerinden ders vermede kendilerini geliştirmeli, yeni teknolojileri takip etmelidir. Gelenekçi bakış açısına sahip öğretmenler bu süreçte zorlansa da teknolojiye ileriye, eğitim-öğretim süreçlerini uzaktan sistemlere çevirmeye devam edecektir. Hibrit sistemleri yakın zamanda tamamen uzaktan öğretim süreçleri takip edecektir. Kendi kendine öğrenme önem kazanacak, kişiler videolar ve portallar üzerinden dil öğrenmeye başlayacaktır. Öğreticilerin bu sürecin dışında kalmaması, süreci iyi yürütmesi ve kendilerini yeni sistemlere adapte etmesi gerekmektedir.”, K24: “Öğreticilerin kullandıkları sisteme ve materyallere aşina olmaları gerektiğinden uygulamalı eğitimler yapılmalı.”, K25: “Bunun sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için eğiticinin mutlaka bu konuda hizmet içi eğitim alması gerekiyor.”, K30: “Bu alanda kriterler belirlenip kurslar yapılmalı.”, K31: “Mutlaka eğitim verilmeli.”, K32: “Öğreticilerin, teknopedagogik yeterliklere sahip olması gerekli. Öğrenmeye açık olmak ve öğrenme süreçlerini optimize etmek gerekiyor.”

Bazı katılımcılar öğretmenlere teknoloji kullanımı ve buna ilişkin uzaktan öğretim platformlarına yönelik eğitimlerin ve kurumların işbirliği gerekliliğini savunmuşlardır. Bu kapsamda bazı katılımcıların görüş ve önerilerine aşağıda yer verilmektedir.

K33: "Olağanüstü bir dönemde çevrim içi eğitimlere yön vermemize rağmen kısa sürede oldukça güzel sonuçlar elde ettik. Bu noktada yapılan çalışmalar da sürecin kısmen de olsa eksikliklerinin görülmesine katkıda bulundu. Ancak bunlar ne yazık ki yetersiz kalmaktadır. Hâlihazırda bakir olan bu alana bir de acil durum çevrim içi yöntemleri eklenince iyi ve kötünün birbiri içinde kaybolduğu bir mecraya dönüştü. Bu noktada alanda bir otorite, tek ağız ve genel bir çerçeve oluşturulması ve bunun çevrim içi alana da aktarılması lehimize olacaktır.”, K35: “Verilen bir kurs ya da eğitim ile uzaktan eğitimin amacının öğretmenler tarafından anlaşılmadığı düşüncesindeyim. Eğitimlerin özellikle teknoloji kullanımı ile ilgili öğretmenlere ciddi eğitimler verilmeli. Sonrasında uzaktan eğitim platformlarının etkili kullanılması hususunda öğretmenlerin eğitimi verilmelidir.”, K36: “Bilgi ve birikimleri artırmak için seminerler vermek önemli olabilir. Dijital okuryazarlığı artırmak için farklı kurumlarla iş birliği içinde projeler yapmak faydalı olacaktır.”, K37: “Çevrim içi ders veren tüm öğretmenler kendilerini teknolojiyi kullanma ve yenilikleri takip etme konusunda geliştirmeliler.

Yeniliklere açık olunmalı.”, K68: “Bu süreç öğreticinin aktif üretimini zorunlu hale getirmiştir. Bu sebeple yeniliklere açık ve kendini geliştirmeye istekli öğretmenler materyal üretme konusunda çok daha başarılı olmuşlardır.”, K45: “Genelde teknoloji kullanımıyla ilgili yetersizlikler var. Bu konuyla ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerekiyor.”

Uzaktan öğretim sürecinin doğru yönetilmesi için öğretmenlerin sadece alanlarına özgü değil çevrim içi uzaktan öğretim platformlarına ilişkin gerekli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerektiğini düşünen bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K47: “Çevrim içi programlar arasında en önemlisi Zoom diyebiliriz. Lakin görüyoruz ki Zoom programını dahi yeterli ölçüde kullanamayan hocalar var. Örnek vermek gerekirse toplantı oluşturma, bekleme odasını iptal etme, break out room kullanma, ekran paylaşımı ve paylaşım yapıldıktan sonraki programın bize tanıdığı imkânları kullanma vb. sayabiliriz. Benzer sorunlar üniversitelerin sistemleri için de geçerli. Hocalara bu konular hakkında destek verilmeli. Bilgi birikimi çok yüksek ama yaşı ilerlemiş hocalarımızda durum daha fazla görülmektedir. Alanında yaşayan en iyi hoca olarak sayılabilecek bir hocamızın çevrim içi seminerinde mikrofon açamamasından kaynaklı yarım saate yakın süren mücadelesi bu duruma örnek gösterilebilir.”, K52: “Öğretici sınıfta nasıl bir performans gösteriyorsa çevrim içi derslerde sınıftakinden daha fazla ve görsele odaklı performans göstermeli, tahta yerine word kullanıldığından derste olabildiğince vakit kalır ve öğretici bu vakti öğrencileri fazlasıyla konuşturmakla geçirmeli.”, K53: “Özellikle pandemi koşullarından sonra bir tercihten ziyade bir zaruret haline gelen çevrim içi öğretici yeterliklerini tüm eğitimcilerin öğrenmesi ve derslerinden verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini düşünüyorum.”, K54: “Ders veren öğretim elemanlarının yeterli teknolojik bilgiye sahip olmaları gerekir.”, K70: “Çevrim içi öğretici olarak çalışmak için en azından orta düzeyde dijital bilgiye sahip olmak gerektiğini gördüm. Dijital sistemlere uyum sağlayamamış öğretmenlerin, uzun yıllara dayanan bir öğreticilik tecrübeleri olsa dahi, çevrim içi ortamda yetersiz kalacaklarını düşünüyorum.”

Katılımcılar, yukarıda verilen ifadelere paralel görüşleri aşağıda da dile getirmektedirler.

K59: “Öğreticinin teknolojiyle birlikte web araçlarına ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi çevrim içi öğretim hizmetinin ön koşuludur. Bununla birlikte öğretici yeterlikleri hususunda dil öğretimi alanı araştırmacılarından daha çok eğitim teknolojileri ve öğretmen yetiştirme gibi alanlara ait uzmanların görüşlerine ihtiyaç duyulmalıdır.”, K57: “Çevrim içi öğretme ortamları için özel bir kurs programına ihtiyaç var. Özellikle internet altyapıları iyi olmayan ülkelerdeki öğrencilerin çevrim içi platformlardan ders aktarımı yapılmamalıdır.”, K62: “Öğreticilerin çevrim içi uzaktan öğretim seminer/kurs vb. eğitimlerinden geçirilmesi gereklidir.”, K63: “Öğreticilere çevrim içi eğitim programları hakkında bilgi verilmeli. Çevrim içi materyal hazırlama hakkında eğitim verilmeli. Normal ders süresi saatinden daha kısa ders süresi olmalı. Sınav hazırlama, uygulama vb. hakkında bilgi verilmeli.”, K65: “Öğreticinin bilgisayar programlarına hâkim olması ve kendi alanı ile ilgili verileri bilgisayar ortamında öğrenciye aktarması önemlidir.”, K74: “Çevrim içi öğretimde kurumların çoğunda öğretici yeterliği denetlenmiyor. Kendini geliştirme öğreticinin inisiyatifine bırakılıyor ve öğretici tüm uygulamaları biliyor kabul ediliyor. Bunun yerine her öğreticiye uygulamalar, yenilikler hakkında eğitimler verilmeli. Ama vermiş olmak için değil verim almak için amaca uygun yapılmalı.”, K77: “Çevrim içi eğitim alanında uzmanlaşmanın ve hizmet içi eğitimlerle öğreticilerin desteklenmesinin önemli olduğunu düşünmekteyim.”

K38 kodlu katılımcı hizmet içi eğitim/seminer/kurs ihtiyacına ilişkin görüşlerinin yanı sıra uzaktan öğretim esnasında karşılaşılabilecek sorunların çözümü ile ilgili görüşünü aşağıda belirtmiştir:

K38: “Hemen her üniversite hizmet içi eğitimler marifetiyle öğreticileri uzaktan eğitime hazırladı. Ancak ders esnasında beklenmeyen bir durumla karşılaşıldığında her an arayıp sorunu çözmesini isteyeceğimiz bir teknik elemanın gerekliliği son derece önemlidir.”

K26 kodlu katılımcı ise uzaktan öğretimde dijital yeterliği sadece öğreticiler açısından değil öğrenciler açısından da değerlendirmede bulunmaktadır. Aşağıda K26 kodlu katılımcının görüşüne yer verilmiştir:

K26: “Dijital yerli olmayan öğrencileri dijital yerli yapma konusunda ön hazırlık yapmadan çevrim içi öğrenme ortamına dâhil etmek hem öğretici hem de öğrenci

açısından problem yaratmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin çevrim içi öğrenme ortamına ulaşmasını sağlayacak donanımı olmadan öğrenciyi bu şekilde bir öğretim yöntemine zorlamak da problem yaratmaktadır. Öğreticinin dijital yerli olmaması durumu ise maalesef alanımızla ilgili artık çözülemeyecek bir problem haline gelmiştir.”

Katılımcılardan K65 kodlu katılımcı öğretmenlerin kendi gelişimleri için takip edilecek platformlara üye olmalarının öneminden bahsetmiştir. K65 kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

K65: “Dijital öğrenme ortamları konusunda güncel gelişmeleri takip edebilecek platformlara üye olmak bu süreçte önemli diye düşünüyorum. Kurumumun sağladığı kısa eğitimler yahut eğitim videoları paylaşımları bizler için destekleyici oldu. Ancak öğretmenlerin kendi çabalarıyla da birtakım gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir.”

Bazı katılımcılar öğretmenlerin uzaktan öğretime ilişkin bilgilerinin güncellenmesi gerektiğini belirterek bu konuyla alakalı dönem dönem veya sürekli eğitimler verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Katılımcıların bu eğitimle ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K40: “Öğreticileri, çevrim içi eğitim konusunda bilgilendirecek seminerler, hizmet içi eğitim programları sıkça düzenlenmelidir.”, K66: “Bu konuda öğretmenlerin dijital ortamlarda kendilerini daha iyi ifade edip geliştirebilecekleri eğitim programlarının dönem dönem yapılması sürecin daha iyi yönetilmesine aynı zamanda süreç sonunda daha çıktıların elde edilmesi için önemli olduğunu düşünmekteyim.”, K72: “Mutlaka yabancı dil olarak Türkçenin çevrim içi öğretimiyle ilgili sürekli eğitimler verilmeli, gelişen dijital öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilme yapılmalı.”

Katılımcılardan yaşadıkları en az üç sorunu yazmaları istenildiğinde çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili öğretmenlerin yeterlik düzeylerinden bahsedilmemiştir. Bu bölümde ise katılımcılar öğretmenlerin çevrim içi dersleri daha etkin ve verimli olması, bilişim teknolojileri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları, dijital materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme ile ilgili gerekli donanımına sahip olmaları, dijital okuryazarlıklarını arttırabilmeleri, uzaktan öğretimle ilgili gelişmeleri ve yenilikleri takip edebilmeleri, çevrim içi uzaktan öğretim esnasında teknik sorunları asgari düzeyde çözebilecek bilgiye sahip olabilmeleri gerektiğine dair görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bağlamda

öğreticilerin hizmet içi eğitim/seminer/kurs ihtiyacı olduğu görülmektedir. Ayrıca teknolojinin sürekli değişmesi ve gelişmesi sebebiyle belirli aralıklarla öğretmenlerle birlikte öğrencilere de güncel bilgiler belirli zaman aralıklarında verilmelidir. Yaşanan teknik sorunlara, teknik eleman eksikliğinin sebep olduğu ve öğreticinin ne yapacağını veya öğrencileri nasıl yönlendireceğine dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamalarından dolayı eğitim almalarının şart olduğu dile getirilmektedir. Öğreticilerin/öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve güncel gelişmeleri takip etmek amacıyla hizmet içi eğitim/seminer/kurs dışında da bir platform oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Yılmaz ve Aktuğ'un (2011, s. 476) çalışmalarında öğretmenlerde olması beklenen yeterliklerle ilgili öğretmenlerin temel bilgisayar okuryazarlığı edinmeleri ve temel web becerileriyle donanımlı olmaları gerektiği yönünde bulguya ulaşılmıştır. Bülbül ve diğerlerinin (2016, s. 176) çalışmasında ise teknoloji kullanımının zorunlu olduğu yeni eğitim yapılandırılmasında çeşitli okuryazarlık türlerinde öğretmenlerin istenilen donanımda ve yetkinlikte olması gerekliliği görüşü ile araştırmaya katılan öğretici görüşleri benzerdir.

4.2.3.2. Dijital Materyal Hazırlama

Çevrim içi uzaktan öğretimde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olan dijital materyal eksikliği bazı katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Aşağıda katılımcıların dijital materyal hazırlama ile ilgili görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

K1: “Seminer düzenlenmeli, ders içerikleri çevrim içine uygun hazırlanmalı.”, K10: “Genel bir disipline ayrılmış çevrim içi ağ oluşturulması ve x kişi yaptığını sisteme yükleyip başka eğitimcilerin kullanımına ve geliştirilmesine açık olsa hem kişiler teknolojiyi kullanıma daha motivasyonlu olur hem de dijital ortamda birçok materyal birikir.”, K22: “Dijital materyalleri daha fazla kullanmaya yönelmeli.”, K49: “Öğrencilerin aktif katılımlarının sağlayacak zenginleştirilmiş kitapların çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğreticilerin bu kaynağı kullanma yeterlikleri arttıkça uzaktan eğitim sürecinin daha faydalı bir boyuta taşındığını söyleyebilirim.”, K50: “Türkçenin çevrim içi olarak öğretimine yönelik tasarlanmış, nitelikli web sitelerinin sayısının düşük ve tanınırlığının yetersiz olması.”, K51: “Materyal paylaşımı konusunda destek sağlanması gerekir.”, K56: “Çevrim içi eğitim bizler için yeni bir tecrübe oldu. Yüz

yüze eğitime devam edildiğinde de internet kaynaklarının derslerde daha aktif olarak kullanılmasının öğretmenler ve öğrenciler açısından çok olumlu olacağı kanaatindeyim.”, K69: “Türkçe öğretiminde anadilimizde program, uygulama, materyal kısıtlılığı sebebiyle daha çok çeviri ya da orijinal içerik üretimi yapılması desteklenmeli.”, K73: “Dersleri ilgi çekici hâle getirmesi.”

Katılımcılar dijital materyal gerekliliğini vurgulamış, hazırlanan materyallerin dijital ortamda herkese açık ve kullanılabilir olması gerektiğini ve dijital materyal kullanımının dersi daha aktif ve etkin hale getireceğini dile getirmiş ve dijital materyallerin hazırlanması konusunda öneride bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra katılımcılar zenginleştirilmiş kitapların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalı olacağı ve paylaşımına açık dijital materyallerin kullanımını dersi daha verimli ve motive edici rol oynayacağını vurgulamışlardır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin nitelikli web sitelerinin ve uygulamaların geliştirilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Karagöl (2021, s. 121) COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan öğretime geçiş yapılırken basılı ders kitaplarının kullanılabilirliğinin ve işlevselliğinin sorgulanması gerektiğini ve bunların çevrim içi uzaktan öğretimde kullanışlı olmayan özelliklerinin mevcut olduğu bulgusuyla ankete katılan öğretmenlerin görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Çevrim içi uzaktan öğretimde dijital materyal üretimi yaşanan bu sorunun çözümü için önemlidir. Eğitime yönelik teknoloji ve materyaller üretilirken veya geliştirilirken hedef kitle, içerik ve öğrenme ortamı dikkate alınmalıdır. Böylelikle hedeflenen kazanımların edinilmesi ve öğretimin gerçekleşmesi mümkündür. Aksi takdirde çevrim içi uzaktan öğretimde basılı kitapların kullanılması ya da yüz yüze eğitimde kullanılan yöntemlerin tercih edilmesi öğretimde başarısızlığa sebep olacaktır.

4.2.3.3. Uzaktan Öğretim Platformlarının Sınırlılıkları

Uzaktan öğretim öğrenci ile öğreticinin aynı ortamda bulunmadığı ve zaman sorunsalının yaşanmadığı gelişmiş eğitim teknolojileri olarak tanımlanabilir. Uzaktan öğretim platformları aracılığıyla öğrenciler belli bir ortama bağlı olmaksızın derslere ve sınavlara katılabilir ve çeşitli aktivitelerde aktif rol alabilir. Yüz yüze eğitimin gerçekleşmediği şartlarda uzaktan öğretim için düzenlenmiş animasyonlar ve interaktif

etkinlikler gibi dijital materyallerle desteklendiğinde uzaktan öğretimin verimli bir sistem ve iyi bir alternatif olduğu düşünülebilir. Kısacası uzaktan öğretimin birçok avantajı vardır fakat bu avantajlarının yanı sıra sınırlılıklarının da olduğunu hatırlamakta fayda vardır. Katılımcıların uzaktan öğretim programlarının sınırlılıklarına ilişkin görüş ve önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

K3: “Eğitim ve öğretim için daha uygun ve kullanışlı bir program oluşmasını temenni ediyoruz. Eğitim materyallerinin uzaktan eğitim ve örgün eğitime uygun olarak tasarlanmasını diliyoruz. Maddi imkânsızlıkları olan öğrenciler için ücretsiz platformlar ve internet bağlantıları sağlanmasını öngörüyoruz.”, K6: “Toplumsal anlamda bize göre bir sistem değil ancak bilgisayar ve teknoloji kullanarak öğrenebilen bireylerin tespiti açısından oldukça faydalı oldu. Bu bireylerin öğrenmeyi öğrenme süreçleri gözetilerek içinde buldukları kitleden anlamlı şekilde ayırt olunması için gözlemler dikkate alınmalıdır.”, K16: “Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin beraber yürütüldüğü karma yöntemler geliştirilip iyileştirilebilir.”, K39: “İletişim için yeterli değil.”, K41: “Çevrim içi eğitimin en az yüz yüze eğitim kadar faydalı olabilmesi için öğretici kadar öğrencinin de aktif olması gerekir. Bu nedenle bence sınıf kuralları çevrim içi derslere uygun olarak revize edilip öğrencinin okuldaki gibi katılımı zorunlu tutulmalı.”

Katılımcılar uzaktan öğretim programlarının sınırlılıkları ile ilgili ücretsiz platformların oluşturulmasını ve hem yüz yüze eğitimin hem de uzaktan öğretimin olduğu karma yöntemlerin geliştirilmesine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların kullandıkları uzaktan öğretimin daha kullanışlı olması, uzaktan öğretim için ücretsiz platformların sağlanması gerekliliği vurgulanmış ve uzaktan öğretimin iletişim için sınırlı olduğu dile getirilmiştir. Bu iletişim sınırlılığı öğrencilerde ortamdan soyutlanma, yalnızlık gibi hislerin doğurabileceği düşünülebilir. Sen ve Kızılcıoğlu (2020, s. 246) tarafından hazırlanan akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerine ilişkin çalışmalarında uzaktan öğretimin zaman ve mekân kavramını ortadan kaldırması bakımından faydalı bulduklarını fakat uygulamalı derslerin hazırlık aşamasının fazla zaman aldığı ve buna rağmen verimin yüksek olmadığı ifade edilmiştir. Bu görüş çalışmaya katkı veren katılımcı görüşlerinden farklı olduğu söylenemez.

4.2.3.4. Ölçme Değerlendirme

Ölçme değerlendirme öğretim sürecinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin edindikleri bilgi düzeyinin ve miktarının ölçülmesiyle öğreticinin yeni amaçlar koymasına ve kazanımları tanımlamasına yardımcı olmaktadır. Öğretim sürecinde ölçme değerlendirme için teknoloji kullanımının hızlı dönüt, düzeltme, zengin ölçme araçlarının oluşu, saklama, cevaplama ve kontrol etme rahatlığı gibi çok sayıda avantajlarının aksine güvenilir ve objektif olmayışı gibi sınırlılıkları da söz konusudur. Katılımcıların ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

K12: “Çevrim içi öğrenmede geçerli ve güvenilir bir ölçme maalesef mümkün olmamıştır.”, K55: “Güvenli sınav sistemlerinin eksikliği.”, K60: “Öğrencinin değerlendirilebilmesi için sınav platformlarının bireysel kullanımları olması gerekli.”, K75: “Çevrim içi eğitimde öğretici yeterliği çok önemli olsa da tamamen öğrencinin niyetiyle orantılı bir durum. Öğrencinin etkinlik, ödev vb. görevleri yerine getirmesinde öğreticinin herhangi bir kontrolü mümkün değildir. Öğreticilerin performansını en üst düzeyde göstereceği eğitim yüz yüze eğitimidir.”

Katılımcıların yaşadıkları problemler/zorluklar arasında ölçme değerlendirmede güçlükler yaşadıklarını ifade ettikleri, görüş ve öneriler bölümünde de aynı vurguyu yaptıkları görülmektedir. Geçerli ve güvenilir bir ölçmenin mümkün olmadığı, ödev, etkinlik veya görev kontrollerinin sağlanamadığı belirtilmiştir. Yılmaz ve Aktuğ’un (2011, s. 475) çalışmasında ölçme ve değerlendirme bağlamında web tabanlı çevrim içi ölçme ve değerlendirmelerde güvenilirlik problemlerinin yaşandığı bulgusu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.2.3.5. Bilişim Teknoloji Araçları Yetersizliği/Fiziki Şartlar

Bilişim teknoloji araçları günümüz dünyasında vazgeçilmez unsurlardan biri haline gelmiştir. Bu araçlar sayesinde bilgiye saniyeler içerisinde ulaşılabilir ve bu bilgileri geniş kitlelere hızla aktarabiliyoruz. Bilişim teknolojileri her alanda olduğu gibi eğitimde de önemli bir yere sahiptir. Özellikle salgın sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesi ve okulların kapatılmasıyla bu araçlara olan gereksinimimizi ve ihtiyacımızı

daha da artmaktadır fakat bilişim teknoloji araçlarının yetersizliği ve fiziki olanakların elverişsizliği nedeniyle çevrim içi uzaktan öğretimin hedeflenen düzeyde gerçekleşmesi mümkün değildir. Bilişim teknoloji araçları ve fiziki şartlarla ilgili katılımcıların görüş ve önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

K43: “Eğitim kurumlarında çevrim içi eğitim için profesyonel ortamlar oluşturulabilir. Donanımları yüksek, ders stüdyosu şeklinde teknolojik sınıflar oluşturulabilir. Fiziksel ve çevrim içi olarak hibrit eğitim sistemi uygulanabilir.”, K58: “Çevrim içi ders için hususen grafik tablet kullanımı, etkinlik uygulamaları, ders içi verimi artıracak içeriklerin özendirilmesi gerek.”

Katılımcılar, eğitim kurumlarında çevrim içi uzaktan öğretime uygun yüksek donanıma sahip dersliklerin oluşturulabileceği ve öğrencilerin grafik tablet kullanımına ilişkin yönlendirilmesi gerektiği fikirlerini ortaya koymuşlardır. Böylelikle çevrim içi uzaktan öğretim için fiziki ortamın yaratılması ve gerekli bilişim teknoloji cihazlarının kullanımı ders içi performansı ve verimi arttıracığı ifade edilmektedir.

4.2.3.6. Teknik Sorunlar

Çevrim içi uzaktan öğretimde internet bağlantısının olması ve kesinlikle bağlantının kopmaması gerekmektedir. Aksi durumda çevrim içi uzaktan öğretimin gerçekleşmesi mümkün değildir. Ayrıca çevrim içi uzaktan öğretimde yaşanabilecek teknik sorunları çözüme kavuşturmak için teknik destek hattı kurulmalıdır. Sadece K13 kodlu katılımcı teknik sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir:

K13: “Erişim ağının geliştirilmesi.”

Öğreticilerin genel olarak teknik sorunlar başlığı altında yaşadıkları birçok sorunu ifade etmelerine rağmen görüş ve öneriler bölümünde bir katılımcı tarafından erişim ağının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İnternet alt yapısı ve bağlantısı ile ilgili sorunların çözüm yolları öğretmenlerden ziyade kurumlardan geçtiğinden dolayı öneriler kısmında bahsedilmediği düşünülmektedir. Okur’un (2012, s. 127) çalışmasında öğretim elemanlarıyla yaptıkları görüşmelerde çevrim içi uzaktan öğretimde yaşanan sorunlara yönelik çözüm içeren bir destek sisteminin gerekliliğinden bahsedilmektedir.

Bu görüş anket çalışmasına katılan öğretmenlerin teknik sorunlarla ilgili görüşlerini destekler niteliktedir.

Katılımcıların görüş ve önerileri kategorilendirilerek hizmet içi eğitim/seminer/kurs ihtiyacı, dijital materyal hazırlama, uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları, ölçme değerlendirme ve teknik sorunlar başlıkları altında değerlendirilmiştir. Çalışmaya paralel olarak Yıldız'ın (2015, s. 88) çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan öğretime ilişkin algılarının mekân esnekliği ve zaman bağımsızlığı gibi uzaktan eğitimin sağladığı yararlar bakımından yüksek bulduğu, etkileşimin yoksunluğu ve iletişim eksikliğinden kaynaklı uzaktan öğretimi yararlı bulmadıkları, hatta sorunlu ve verimsiz bir sistem olarak gördükleri dile getirilmektedir. Buna benzer olarak Begimbetova'ya (2015, s. 81) göre uzaktan öğretimin tercih edilme sebebi olarak kolay kullanılabilir bir platform olarak görülmesi, zaman tasarrufu sağlıyor olması, ders materyallerine ulaşmanın kolay olması gibi sebepler görülmektedir. Umurhan'ın (2014, s. 62) çalışmasında öğretmenler uzaktan öğretimi derslere katılma imkânı olmayan öğrenciler için esnek bulduklarını ve hem öğrenci hem de öğretici için bilişim teknolojileri alanında etkin olmalarına teşvik ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Erfidan'ın (2019, s. 63) araştırmasında ise ders hazırlığı sürecinde eğitim, destek uzman ekip, profesyonelleşme, standardizasyon gibi ifadeler üzerinde durulmuştur. Uzaktan öğretim uygulamalarında öğretmenlere platformlar ile ilgili bilgilendirici eğitimlerin verilmesi, içerik hazırlığında uzman desteğinin mutlaka alınması gerektiği, yöntem ve tekniklerin tekrar gözden geçirilmesi ve öğretmenlere aktarılmasının şart olduğu ifade edilmiştir.

5. BÖLÜM: SONUÇ

Öğretim, Covid-19 salgını sebebiyle çevrim içi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla sürdürülebilir hale getirilmiştir. Öğretim sürecinin verimli ve sağlıklı yürütülebilmesi için genelde öğreticilerin, özelde yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yüz yüze eğitimdeki yeterliklerinin yanı sıra çevrim içi uzaktan öğretim platformlarının gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerde yer alan kurumlarda yabancı dil olarak Türkçeyi çevrim içi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla öğreten öğreticilerin yeterliklerini incelemektir. Bununla beraber öğreticilerin yeterliklerini kişisel bilgileriyle ilişkilendirerek incelenmesi ve çevrim içi öğretici yeterlikleri alt boyutları ve genel yeterlik arasında ilişkinin olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin çevrim içi uzaktan öğretim aracılığıyla öğreten öğreticilere anket uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler incelenerek somutlaştırılmış ve değişkenlere göre analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan kişisel bilgilere ait sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma örneklemine ait öğreticilerin cinsiyetine bakıldığında kadın katılımcı sayısı bir katılımcı farkla erkek katılımcı sayısından önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiden hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği Türkiye'deki üniversiteler bünyesinde yer alan merkezlerde/kurumlarda çalışan öğreticilerin cinsiyet bağlamında eşit fırsatlara sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Çalışma grubunun yaş aralığına bakıldığında katılımcıların en fazla 31-35 yaş aralığında olduğu ve öğreticilerin çoğunlukla 0-6 yıl deneyim süresine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasının sebebi olarak son zamanlarda hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında yaşanan ve gelişen siyasi olayların etkisiyle bu alanın ivme kazandığı ve özellikle lisans bölümünün olmaması, bu bölüme ait sadece sertifika, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin olması yaş değişkenini ve öğretici deneyim süresini etkilediği düşünülmektedir. Katılımcıların çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili eğitim alma durumu incelendiğinde eğitim alanların almayanlara göre nispeten yüksek çıkması COVID-19 salgınının zorunlu kıldığı çevrim içi uzaktan

öğretime öğretmenlerin kolayca uyum sağlayabilmelerine, öğretimi etkin ve verimli geçirebilmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ankete katılan katılımcıların çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyim yıllarına bakıldığında 2 yıl ve daha az olanların, 3 yıl ve daha fazla deneyimi olanlara göre büyük bir farkla yüksek çıkmıştır. Türkiye'deki bazı üniversitelerde bazı derslerin uzaktan öğretimle verilmesi dışında son 2 yıldır tüm kademelerin ve üniversitelerin eğitim-öğretime ara verilmesiyle çevrim içi uzaktan öğretim zorunlu olmuştur. Bu yüzden öğretmenlerin çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyiminin az olmasının olağan olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcılar tarafından en çok kullanılan bilişim teknoloji araçları incelendiğinde ise en fazla dizüstü bilgisayarın tercih edildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların dizüstü bilgisayarı kolay taşınabilir, her yerde kullanılabilir olması ve dâhili kamera ve ses sisteminin oluşu gibi sebeplerden dolayı kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterlikleri ve genel yeterlikleri hangi düzeyde olduğuna dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Mesleki sorumluluk alt boyutuna ait betimsel istatistiğe bakıldığında öğretmenlerin öğrenciler, öğretmenler, veliler veya üçüncü şahıslarla kurumsal iletişimi sağlamak için e-posta, facebook, whats app, skype ve telegram gibi dijital teknolojilerden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yüz yüze iletişimin imkânsız hale geldiği uzaktan öğretim sürecinde yabancı dil öğreten öğretmenlerin çoğunluğunun kurumsal iletişimi sağlamak için tüm iletişim yollarını kullandıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Böylelikle öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırdığı, öğrenci katılımını ve motivasyonunu sağlayabileceği, iletişimi kuvvetlendirdiği ve bilgi akışının olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin çevrim içi kurslar, ücretsiz kitlesel çevrim içi açık kurslar, web seminerleri ve sanal konferanslar gibi çevrim içi eğitim fırsatlarını çok fazla değerlendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu eğitimleri verecek olan kurumların/merkezlerin COVID-19 salgınının bir anda ortaya çıkışı ve hızla yayılışı nedeniyle hazırlıksız yakalandıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu yüzden

yeterli sayıda eğitimin yapılmadığını ve öğretmenlerin bunları yeterince değerlendiremediklerini söylemek mümkündür.

Dijital kaynaklar alt boyutuna ait betimsel istatistiklerden öğretmenlerin sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog ve çevrim içi/dijital sınavlar gibi mevcut olan kaynakları ihtiyaçlara göre uyarlayarak kendi dijital kaynaklarını üst düzeyde gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dijital kaynak kullanımının ve özellikle üretiminin üst düzey bilgi gerektirdiği, bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini çok yüksek düzeyde görmedikleri ve temelde alan bilgisi ve pedagojik bilgiyle birlikte teknolojik bilgilerini de bir araya getirerek kullanmayı öğrenmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. İşte bu yüzden hizmet içi eğitim/kurs/seminerlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretme ve öğrenme alt boyutuna ait sonuçlara bakıldığında öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi kendilerini izlemelerine olanak sağlamak için e-portfolyoyu, öz değerlendirme için sınav veya anket gibi dijital teknolojileri orta düzeyde kullanmaktadırlar. Burada öğretmenlerin çevrim içi uzaktan öğretimde ölçme değerlendirmede kullanılabilecek araçlara yabancı olduklarını ve yeterli üst düzey bilgiye sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Değerlendirme alt boyutuna ait sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini izlemek için çeşitli dijital değerlendirme formatlarını orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. Öğretme ve öğrenme alt boyutuna benzer bir sonuç da burada da görülmektedir. Öğretmenlerin üst düzeyde olmamalarının sebebi olarak uzaktan öğretimde ölçme değerlendirme araç yelpazesinin geniş olması ve bu konuya yeterince hâkim olamadıkları söylenebilir.

Öğrencileri güçlendirme alt boyutuna ait sonuçlara göre öğretmenlerin, öğrencileri derse aktif katılımını sağlamak için video, animasyon, oyun veya elektronik çalışma kâğıtları gibi dijital teknoloji kullanımı yüksek düzeydedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak çevrim içi uzaktan öğretime katılan öğretmenler için dijital materyal üretmekten ziyade hazır dijital materyal kullanımının yüksek olduğunu ve bu durumun öğrenimi ve öğretimi eğlenceli ve ekran başında oturan öğrencileri özellikle oyunlar ve elektronik çalışma kâğıtlarıyla aktif hale getirdiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutuna ait betimsel istatistiklere göre öğretmenler, öğrencilere video, ses, fotoğraf, dijital sunum veya blog gibi dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevleri çok tercih etmemektedirler. Buradan hareketle yüz yüze eğitimde verilen ödev türü alışkanlıklarından farklı olarak çevrim içi uzaktan öğretimde verilebilecek ödevler öğrencide dijital beceri düzeyinin yeterli ya da yüksek düzey olması beklenmektedir. Beklenen düzeyde dijital becerisi olmayan öğrencilerin ödevlerini yapmaları öğrenciler için çok zor ve zaman alıcı olacağı düşünülerek öğretmenler tarafından bu tarz ödevlerin verilmesinin tercih edilmediği fikrini oluşturmaktadır.

Genel yeterlik ve alt boyutlara ait betimsel istatistiklerden elde edilen ortalamalar dikkate alındığında öğretmenlerin çevrim içi öğretici yeterliklerinin mesleki sorumluluk ve dijital kaynaklar alt boyutlarında çok yüksek düzeyde; öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama yeterliklerinde ve genel yeterliklerinde cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlerin uzaktan öğretim ders verme deneyimi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık olmadığı ve vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutlarına ve genel yeterliğe verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin çevrim içi uzaktan öğretime ilişkin eğitim alma durumu değişkenine bağlı anlamlı farklılık görülmüştür. Bu eğitimleri alan katılımcıların yeni uygulamalar, web siteleri ve programlarla ilgili yeterli donanıma ve çevrim içi öğretici yeterliklerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin derslerini daha verimli ve başarılı ve hatta zamanlarını daha dikkatli ve planlı kullanabilme yetisi kazanmış olma ihtimalinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çevrim içi öğretici yeterlikleri ölçeğinin mesleki sorumluluk, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencileri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliğini sağlama alt boyutları ve genel yeterlik arasında ilişkinin var olduğu ve alt boyutlar

arasında birbirleriyle anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmakta ve çevrim içi öğretici yeterliklerinin birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Katılımcıların kullandıkları çevrim içi uzaktan öğretim platformlarına yönelik ortaya çıkan sonuçlarda 38 farklı uygulama, web sitesi ve program (Zoom, Google Meet, Üniversite UZEM, Youtube, Learn Turkish, Whatsapp, Kahoot...) olmak uzaktan öğretim platformlarının kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların çevrim içi uzaktan öğretimi daha etkin olması amacıyla her bir web sitenin, programın ve uygulamanın bağlama göre dijital materyalleri kullanma, iletişime geçme, ölçme değerlendirme, video erişimi, çevrim içi uzaktan öğretimi gerçekleştirme gibi özelliklerinden faydalandıklarını söylemek mümkündür.

Katılımcılar çevrim içi uzaktan öğretimde yaşadıkları problemleri veya zorlukları dile getirmişlerdir. Genel hatlarıyla internet bağlantı kesikliği *teknik*; ders içi performansı değerlendirmesinin ve yapılan sınav ve testlerin güvenilirliğinin ve objektifliğinin olmadığı düşüncesi *ölçme değerlendirme*; tercih edilen çevrim içi uzaktan öğretim platformlarının kullanımını öğrencinin bilmemesi ya da beklenen düzeyde kullanamaması *öğrencilerin dijital beceri yetersizliği* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin derse katılımının yetersiz olması ve kamera ve ses açma konusundaki isteksiz davranışları *öğrenci katılımı ve motivasyonu*; birebir etkileşime ve sosyalleşmeye olanak vermemesi ve aile bireylerinin uzaktan öğretim platformları aracılığıyla aynı anda aynı ortamı paylaşma zorunluluğunun yaşanması *bilişim teknoloji araç yetersizliği/fiziki şartlar* başlıkları altında da değerlendirilmektedir.

Yüz yüze eğitimde ihtiyaç duyulan yeterliklerin çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullanan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için yeterli görülmemektedir. Her ne kadar yüz yüze eğitimdeki öğretici yeterlikleri aktarılsa da öğretmenlerin farklı yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Özellikle COVID-19 salgınının başlaması ve teknolojik gelişmelerin sürekli güncellenmesiyle birlikte öğretmenler yeni öğretim ve öğrenim sistemlerine uyum sağlayabilmeli ve yenilikleri takip edebilmelidir. Ayrıca öğreticinin mesleki sorumluluğa sahip olması, dijital kaynaklara hâkim olması, öğretme ve öğrenmede iyi olması, ölçme değerlendirme sürecini yönetebilmesi, öğrencileri güçlendirmesi ve öğrencilerin dijital yeterliğini

sağlama konusunda yardımcı olması gerekmektedir. Böylelikle çevrim içi öğrenme ortamında öğreticinin sadece bilgi aktarıcılığı görevinin değişime uğradığı görülmekte ve bilişim teknolojileri ve internet sayesinde yeniliklere açık, sürekli mesleki gelişime inanan öğretmenlerin yetiştirilmesi beklenmektedir.

6. BÖLÜM: ÖNERİLER

Alanyazın taraması yapılarak ve katılımcıların görüş ve önerilerinden faydalanarak öneriler bölümü oluşturulmuştur. Öneriler çevrim içi öğretici yeterlikleri çerçevesi, kurum, uzaktan öğretim platformları, dijital materyaller, hizmet içi eğitim/seminer/kurs ve ölçme değerlendirme başlıkları altında toplanmıştır.

Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Çerçevesi

- Dünyadaki çalışmaların ve salgının getirdiği deneyimlerin incelenmesi sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çevrim içi öğretici yeterlikleri çerçevesi hazırlanmalıdır.

Kurum

- Derslere başlanmadan önce öğretmenlere ve öğrencilere uyum çalışması yapılmalıdır.
- Öğrenciler kurumla kolaylıkla iletişime geçebilmeli ve kurum tarafından gerekli bilgiler verilmelidir.
- Öğrencilere kayıt ve öğretim sürecinde danışmalık yapılmalıdır.
- Kurumlar tarafından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşayacakları teknik sorunların giderilebilmesi için telefon/whatsapp/e-posta gibi destek hizmet sağlanmalıdır.

Uzaktan Öğretim Platformları

- Kurumlar bir araya gelerek ücretsiz platformlar oluşturmalıdırlar.
- Uzaktan öğretim platformlarının kullanımı temel düzeyde, anlaşılabilir ve kolay olmalıdır.
- Mobil cihazlara, özellikle cep telefonlarına uygun bir şekilde tasarlanmalıdır.
- Dosya, sunum, video, ses, resim gibi materyaller paylaşılabilir veya platformlara yüklenebilir.
- Öğrencilere platformlar üzerinden duyuru yapılabilme, ödev verilebilme ve not veya dijital materyal gönderilebilir.

- A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyinde soru havuzları oluşturulmalıdır. Öğreticiler bu soru havuzundan soruların zorluk düzeylerini de seçerek bir sınav oluşturabilmelidir. Böylelikle öğrencinin öğrenme süreci platform aracılığıyla daha kolay takip edilebilir.
- Öğrencinin derse katılım süresi, neleri incelediği ve hangi konularda eksikliği olduğu takip edilebilmelidir.
- Uzaktan öğretim programları güncellenebilir olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bireysel hızları göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.

Dijital Materyaller

- Bu alan ile ilgili hazırlanan web sitelerinin sayısı artırılmalı, nitelikli olmalı ve tanıtımı yapılmalıdır.
- Hazırlanan basılı kitapların etkileşimli hâle getirilerek dijitalleştirilmelidir.
- Bu alanda çalışan öğretmenlere web sitesi, uygulama ve program gibi birçok yeniliğin düzenlenmesi ve oluşturulması için destek verilmelidir.
- Hazırlanan/hazırlanacak ve dijital ortamda kullanılacak ders kitaplarında ses kayıtlarına yer verilmeli ve ders kitaplarıyla uyumlu kelime kitabı, beceri temelli yardımcı kitaplar ve hikâye kitapları gibi destekleyici dijital kitaplar hazırlanmalı ve bunların sayısı artırılmalıdır.
- Hazırlanan/hazırlanacak ders kitaplarında öğrenci katılımını ve motivasyonlarını desteklemek amacıyla dijital ortamda bağlama ilişkin sözcük öğretimi, konu anlatımı, şarkı, oyun, video ve alıştırmalara yer verilmelidir.
- Kullanımı ücretsiz ve paylaşımına açık materyaller üretilmelidir.
- Metinlerle birlikte ses kaydı düzeyi öğrenci düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır.
- Anlık dönüt verme, çevrim içi ders sırasında veya sonrasında öğrencilerin çevrim içi yazılı/sözlü ürünlerini yine çevrim içi değerlendirmeye imkân verecek programlar geliştirilmelidir.
- Öğrencileri değerlendirip dönüt vermek için ders kitabı haricinde de alana özgü daha fazla uygulama üretilmelidir.

Hizmet içi eğitim/seminer/kurs

- Öğreticilerin çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili yeterliklerini geliştirmek amacıyla temel bilgisayar düzeyinden başlayıp ileri düzey kullanımına kadar eğitim almalıdırlar. Bu eğitimler uzaktan öğretim platformlarının kullanımından dijital materyal üretimini kadar kapsamalıdır.
- Bilişim ve teknoloji alanında sürekli değişim ve gelişim meydana gelmektedir. Bu sebeple belirli aralıklarla öğretmenler bilgilerini güncellemeleri ve kendilerini geliştirmeleri adına hizmet içi eğitim/seminer/kurs almalıdırlar.
- Bilişim ve teknoloji alanında gerçekleşen güncel gelişmeleri takip etmek için platformlar oluşturularak öğretmenlerin ve öğrencilerin kendini geliştirme imkânı yaratılmalıdır.
- Uzaktan öğretimde görülen teknik eleman eksikliği sebebiyle öğretmenler, kendilerinin ve öğrencilerinin karşılaşılabileceği problemleri nasıl çözebileceğine dair bilgi birikimine sahip olmak amacıyla eğitim alması gereklidir.
- Çevrim içi uzaktan öğretimde yüz yüze eğitimden farklı olarak dijital öğretim yöntemleri ile ilgili eğitim verilmelidir.
- Öğretmen adaylarına, uzaktan öğretime yönelik uzaktan öğretim platformlarını tanıtan, uygulamalarına olanak yaratan ve materyal üretimlerine yönelik dersler verilmelidir.
- Öğrenciler uzaktan öğretime başlamadan önce bilgisayar okuryazarlığı, web teknolojileri, uzaktan öğretim platformları, çevrim içi uzaktan öğretim platformlarının etkin şekilde kullanımı ve hem kendi aralarında hem de öğreticiyle iletişimde kalabilmek için donanımsal ve yazılımsal boyuttaki sorunların çözülmesi ile ilgili olarak eğitime tabi tutulmalıdır.

Ölçme Değerlendirme

- Ölçme değerlendirme merkezleri kurulmalı ve tüm kurumlar tarafından kullanılabilir standartlar oluşturulmalıdır.
- Ölçme değerlendirme için kullanılabilir uygulamaların, web sitelerin ve programların anket, sınav veya test üretebilme ve değerlendirebilme konusunda öğretmenlere ve bu programları iyi derece kullanabilmek için öğrencilere mutlaka bilgilendirici nitelikte bir eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A. ve Farsani, H. K. (2012). Evolution of the World Wide Web: From Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal Web & Semantic Technology*, 31, 1-10.
- Ağaoğlu Çobanlar, G. ve Kaptan, B. H. B. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde İç Mekân ve Mobilya Tarihi II ve Perspektif Dersi Kapsamında Öğrenme Çıktıları ve Öğrenci Motivasyon Değerlendirmesi: Estü İç Mimarlık Örneği. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 12 (1), 137-152.
- Akarsu, B. ve Akarsu, B (2019). *Bilimsel Araştırma Tasarımı Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akdeniz, İ. ve Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 45-75.
- Aksu Raffard, C. ve Ak Başoğul, D. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi. *Web ve Mobil Destekli Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamaları*, (E. Boylu ve H. Güngör, Ed.) içinde (ss. 77-117). Ankara.
- Al, U. ve Madran, R. O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2011). Going the Distance: Online Education in The United States. The Online Learning Consortium. Erişim: 03 Aralık 2021, http://sloanconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011
- Ally, M. (2019). Competency Profile of The Digital and Online Teacher in Future Education. *Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 302-318.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. bs.)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anadolu Üniversitesi (t.y.). *Tarihçe*, Erişim: 10 Nisan 2021 <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce>

- Aragon, S. R. ve Johnson, S. D. (2002). Emerging Roles and Competencies for Training in e-Learning Environments. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 424-439.
- Arkorful, V. ve Abaidoo, N. (2015). The Role of e-Learning, Advantages and Disadvantages of its Adoption in Higher Education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-43.
- Atıcı, B. (2007). Sosyal Bilgi İnşasına Dayalı Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(43), 41-54.
- Aydın, M. (2011). *Kurumlar Sosyolojisi*. Ankara:Kadim Yayınları.
- Aydın, M., Atabay, M., ve Aydın, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecindeki Uzaktan Öğreticilerin Yeterlilik Durumlarının Belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 94-126.
- Aytaç, T. ve Altunçekiç, A. (2012). Karma Öğrenme Yönteminin Başarıya Etkisi ve Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3). 867-884.
- Bachman, K. (2000). W.R. Hambrecht-Corporate e-learning: Exploring a new frontier. Erişim: 25 Ocak 2022, <http://www.internetttime.com/Learning/articles/hambrecht.pdf.pdf>
- Baran, E., Correia, A. P. ve Thompson, A. (2011). Transforming Online Teaching Practice: Critical Analysis of the Literature on the Roles and Competencies of Online Teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Basilotta Gomez Pablos, V., Matarranz, M., Casado Aranda, L. A. ve Otto, A. (2022). Teachers' Digital Competencies in Higher Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8), 1-19.
- Bawane, J. ve Spector, J. M. (2009). Prioritization of Online Instructor Roles: Implications for Competency-Based Teacher Education Programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.

- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Begimbetova, K. (2015). *Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. Basılmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Millî Eğitim*, 204, 114-134.
- Bülbül, A. H., Tuğtekin, U., İlic, U., Kuzu, A. ve Odabaşı, H. F. (2016). Çevrimiçi Ortamlarda Araştırma Toplulukları: Öğretim Üyeleri İçin Bir Yol Haritası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 171-190.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. ve Ançel, M. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Getirdiği Avantajlar ve Dezavantajlar: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 44-65.
- Can, S. ve Kerkez, F. İ. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Web 2.0 Araçlarını Kullanma Düzeyleri. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 20(2), 16-27.
- Casanova, D., Moreira, A. ve Costa, N. (2009). Key Competencies To Become an E-Learning Successful Instructor. Erişim: 10 Mart 2021, <https://www.researchgate.net/publication/265291732>

- Cattaneo, A. A. P., Antonietti, C. ve Martina Rauseo, M. (2022). How Digitalised are Vocational Teachers? Assessing Digital Competence in Vocational Education and Looking at its Underlying Factors. *Computers and Education*, 176, 1-18.
- Cesur Özkara, E., Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2018). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin TPAB Özgüvenlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- Crescente, M. L. ve Lee, D. (2011). Critical Issues of M-Learning: Design Models, Adoption Processes, and Future Trends. *Journal of the Chinese Institute of Industrial Engineers*, 28(2), 111-123.
- Creswell, W. J. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çardak, U. ve Güler, Ç. (2022). Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Öğretmen Yetiştirme Bağlamında Akademisyen Uygulama, Görüş ve Önerileri. *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 323-353
- Çengel, M. (2014). *Uzaktan Eğitimde Öğrenci Başarı ve Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği*. Basılmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çoklar, A. N. (2014). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Yeterliklerinin Cinsiyet ve Bit Kullanım Aşamaları Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 319-330.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Demirtaş, B. (2020). *Uzaktan Eğitim Yöntemiyle Verilen Bilişim Teknolojileri Dersinin Öğretmen Adaylarının Bit Yeterliliklerine ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

- Doğan, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504.
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2017). Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Douali, L., Selmaoui, S. ve Bouab, W. (2022). Using Learning Management System in Distance Teaching: Thoughts of Future Teachers. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 5(1), 2581-5792.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi? *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dündar, S., Özden Candemir, Ö., Demiray, E., Genç Kumtepe, E., Öztürk, S., Sağlık Terlemez, M. ve Ulutak, İ. (2017). Anadolu Üniversitesi Çalışanlarının Açık ve Uzaktan Öğretime İlişkin Tutumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 187-227.
- Elitaş, T. (2018). *Uzaktan Eğitim ve İletişim Teknolojileri*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ersöz, B. (2020). Yeni Nesil Web Paradigması: Web 4.0. *Bilgisayar Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 58-65.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler*, 3(1), 36-49.
- Fırat, M. (2016). 21. Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150.

- Fidan, M., Sarıaslan, E. ve Yılmaz, A. (2022). Uzaktan Öğretim Süreçlerinde Kullanılan Türkçe Dersi Materyallerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 350-368.
- Fono (t.y.). *Yabancı Dil Denince Fono* Erişim: 5 Nisan 2021, <https://www.fono.com.tr/hakkimizda>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Boston: Pearson.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C. ve Tickner, S. (2001). Wilson Education Abstracts. *Educational Technology, Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Gök, V. (2021). Evaluation of Opinions of Teachers Teaching Turkish as a Foreign Language on Distance Education. *Turkophone*, 8(3), 99-115.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177.
- Göker, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Uzaktan Eğitim Web Sitelerinin Kullanılabilirlik Açısından İncelenmesi (3 Dakikada Türkçe Örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gömlüksüz, M. N. ve Fidan, E. K. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Öz-Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 87-113.
- Guillen Gamez, F. D., Linde Valenzuela, T., Ramos, M. ve Mayorga Fernande, M. J. (2022). Identifying predictors of digital competence of educators and their impact on online guidance. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(20), 1-19.
- Gülbahar, Y. (2021). *e-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, H., Demirtaş, E. ve Edi, A. (2022). Covid-19 Sürecinde Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından

- İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 348-373.
- Gümüş, M. ve Fırat, M. (2016). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Tercih Edilme Nedenlerinin Belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 158-168.
- Güngör, H. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi. *Uzaktan Dil Öğretimi Tarihi*, (E. Boylu ve H. Güngör, Ed.) içinde (ss. 61-75). Ankara.
- Gürer, D. M. (2020). Dünyada ve Türkiye’de Açık ve Uzaktan Öğrenme. *Açık ve Uzaktan Öğrenme*, (E. Tekinarslan ve M. D. Gürer, Ed.) içinde (ss. 209-222). Ankara.
- Gürer, D. M. (2020). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri. *Açık ve Uzaktan Öğrenme*, (E. Tekinarslan ve M. D. Gürer, Ed.) içinde (ss. 3-27). Ankara.
- Hardy, K. ve Bower, B. (2004). Instructional and work life issues for distance learning faculty. *New Directions for Community Colleges*, 128, 47-54.
- Horzum, M . (2014). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(6), 246-262.
- Insorio, A. O. ve Macandog, D. M. (2022). Video Lessons Via Youtube Channel as Mathematics Interventions in Modular Distance Learning. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 3(1), 1-9.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca ve Biroğul, O. S. (Şubat 2010). *Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi* [Bildiri], Akademik Bilişim’10- XII, Muğla.
- Işık, O., Tengilimoğlu, D., Şenel Tekin, P., Tosun, N. ve Zekioğlu, A. (2021). Evaluation of Students’ Opinions Regarding Distance Learning Practices in Turkish Universities During the Covid-19 Pandemic. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 607–616.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kandemir, O. (2014). Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma. *Turkish Studies*, 9(5), 1155-1176.
- Kapan, K. ve Üncel, R. (2020). Gelişen Web Teknolojilerinin (Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0) Türkiye Turizmine Etkisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 276-289.
- Karabacak, K. (Eylül 2013) *Lisansüstü Bilimsel Araştırma Teknikleri (BAT) Dersinin Uzaktan Öğretimi’ne İlişkin Uzaktan Öğretim Öğrencilerin Görüşleri* [Bildiri], VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya.
- Karadağ Yılmaz, R., Savaş, H. ve Kalkan, S. (2022). Katkıları ve Sorunlarıyla Uzaktan Eğitime Farklı Bir Bakış: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 277-296.
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159.
- Karaibiş, G. ve Katmer Bayraklı, V. (2022). Köy Okulu Yöneticilerinin Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(6), 403-436.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kapucu, N. K., ve Adnan, M. (2022). Uzaktan Eğitimde Bir Etki Değerlendirme Çalışması: MSKÜ Örneği. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 1, 1-18.
- Kartal, E. (2005). Çoklu-Ortamlı Yazılımların Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri ve İşlevleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-244.
- Kavrat, B. (2013). *Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretici Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Kaya, M. (2012). *Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerileri: Uzaktan İÖLP Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2019). Türkiye’de Uzaktan Eğitim İhtiyacı. *5th International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology: 29-30 Kasım 2019-Antalya: Bildiriler*, (A. Güneş, Ed.) içinde (ss. 9-23). Ankara
- Keengwe, J. ve Kidd, T. T. (2010). Towards Best Practices in Online Learning and Teaching in Higher Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533-541.
- Khairi, A., Badeni Risdianto, E., Kristiawan, M. ve Monica, S. (2022). Analysis of Elementary School Teacher Needs in Learning in the Era of the Covid-19 Pandemi. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(1), 183-191.
- Khurram, A. Q. (2022). *Lise Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabülleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kocatürk Kapucu, N. ve Adnan, M. (2018). Uzaktan Öğretimde Çevrimiçi Eğitim Başarısının Değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15, 7-20.
- Kurt, N. (2014). *Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Lavonen, J. ve Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of Moving Quickly to Distance Teaching and Learning at All Levels of Education in Finland. *Primary and Secondary Education During Covid-19*, (F. M. Reimers, Ed.) içinde (ss.105-123). Springer.

- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Li, M. ve Yu, Z. (2022). Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy During the Covid-19 Pandemic. *Sustainability*, 14, 1-19.
- Limasollu Naci Öğretim Yayınları (t.y.). Erişim: 10 Mart 2021, <https://www.limasollunaci.com/tarihcemiz-ve-hakkimizda>
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Açık Öğretim Lisesi Tarihçe*. Erişim: 5 Nisan 2020, <http://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1>
- Milli Eğitim Bakanlığı (18 Ocak 2021). *UNESCO Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi*. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/unesco-ogretmenlere-yonelik-bilgi-ve-iletisim-teknolojileri-yetkinlik-cercevesi/icerik/3146>
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (Mart 2008). *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge* [Bildiri], Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- Nedeva, V., Dimova, E. ve Dineva, S. (2015). Overcome disadvantages of e-learning for training English as foreign language. *Researchgate*, 275-281.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II (5. bs.)*. İstanbul: Yayın Odası.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.

- Okur, M. R. (2012). *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğretim Elemanlarına Yönelik Çevrimiçi Destek Sistemi Tasarımı*. Basılmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özer, B. (1990). Uzaktan Eğitim Sisteminin Evrensel Yapısı. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*, 211(8), 569-594.
- Pepeler, E., Özbek, R. ve Adanır, Y. (2018). Uzaktan Eğitim ile Verilen İngilizce Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429.
- Perktaş, E. (2022). Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Değerlendirmeleri: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 403-416.
- Pilancı, H. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Dil Öğretimindeki Gelişmeler ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 253-267.
- Queiroz, V. (2003). Roles and Competencies of Online Teachers. *The Internet TESL Journal*, 9(7). Erişim: 14 Kasım 2021, <http://iteslj.org/Articles/Queiroz-OnlineTeachers.html>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *DigCompEdu Explained*, (Y. Punie, Ed.) içinde (ss. 18-24). Luxembourg.
- Rybak, S. (1984). Foreign languages by radio and television: a national support strategy for adult homelearners. *British Journal of Language Teaching*, 22(3), 151-159.
- Salman, I., Benyamin, P. ve Wartoni, I. (2020). Monitoring Model and Evaluation of ICT Utilization in the New Normal Era in Distance Learning in Madrasah. A. Gunaryo, S. Sunarini, M. Muhammad, H.H. Basri, Y. Durachman ve L. S. Shamsu (Ed.). *Proceedings of the 2nd International Conference on Religion*

- and Education*: 11-12 November 2020- Jakarta: Bildiriler (s. 351-359). Jakarta: EAI Research Meets Innovation.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. ve Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*. Washington: U.S. Department of Education Publication.
- Selman, M. (1988). Learning Languages at a Distance. *TESL Talk*, 15(3), 73-87.
- Sen, Ö. ve Kızılcıoğlu G. (2020). “COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin ve Akademisyenlerin Uzaktan Öğretime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239-252.
- Sevimli, E. (2022). The Utilization of Current Mathematics Textbooks in Online Classrooms: Perspectives from Middle School Mathematics Teachers. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 473-500.
- Sığın, S. (2020). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesi Konusunda Öğrenciler ve Öğretim Elemanları Ne Düşünüyor? Tek Durumlu Bir Örnek Olay Çalışması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Smolin, L. I. ve Lawless, K. A. (2003). Becoming Literate in the Technological Age: New Responsibilities and Tools for Teachers. *The Reading Teacher*, 56(6), 570-577.
- Stickler, U., Hampel, R. ve Emke, M. (2020). A Development Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 133-151.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 411-428.

- TEDMEM (2021). *Öğretmen Dijital Yeterlikleri*. Erişim: 10 Mart 2022, <https://library.hacettepe.edu.tr/ekleni/bilimselyayin.pdf>
- Thompson S. H. T., Kim, S. L. ve Jiang, L. (2018). E-Learning Implementation in South Korea: Integrating Effectiveness and Legitimacy Perspectives. *Information Systems Frontiers*, 22, 511-528.
- Thorn, W. ve Vincent-Lancrin, S. (2022). Education in the Time of COVID-19 in France, Ireland, the United Kingdom and the United States: the Nature and Impact of Remote Learning. *Primary and Secondary Education During Covid-19*. F. M. Reimers (Ed.). içinde (ss. 383-420). Cambridge.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Topu, F. B., Baydaş, Ö., Demirel, T. ve Karaman, S. (Mayıs 2011). *Yüz Yüze Öğretimden Uzaktan Öğretime Geçişte Öğretim Elemanlarının Rol Değişimleri* [Bildiri], 11th International Educational Technologies Conference, İstanbul.
- Trisna, I. N. ve Kusri, N. (2022). Student Motivation and its Correlation with French Learning Outcomes During the Covid-19 Outbreak. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 628, 319-327.
- Turan, O. S. ve Canal, M. R (2011). Öğrenme Yönetim sistemi Kullanılabilirlik İncelemesi; Gazi İngilizce Dil Okulu Örneği. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(3), 47-52.
- Türk Dil Kurumu Bilişim Terimleri Sözlüğü (t.y.) . Erişim: 07.09.2021), <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (t.y.). Erişim: 08.10.2021, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uğur, S. (2014). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğretmenlerin Rollerini. *Açıköğretimle 30 Yıl*, (A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak ve E. G. Kumtepe, Ed.) içinde (ss. 235-244). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Umurhan, H. (2014). *Öğretim Elemanlarını Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Unsurlar: Gazi Üniversitesi Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usta, İ., Kılınç, H., ve Okur, M. R. (2022). Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Alan Uzmanlarının Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 167-200.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (A. A. Bir Ed.) içinde (s. 173-193). Eskişehir.
- Wannapiroon, P., Nilsook, P., Jitsupa, J. ve Chaiyarak, S. (2022). Digital Competences of Vocational Instructors with Synchronous Online Learning in Next Normal Education. *International Journal of Instruction*, 15(1), 293-310.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press.
- Yaman, İ. (2015). Üniversitelerde Zorunlu İngilizce Derslerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Artı ve Eksileri. *Turkish Studies*, 10(7), 967-984.
- Yavuz, B. ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 Pandemisi Sebebiyle Okulların Uzaktan Öğretim Yapması ile İlgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşler. *E. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 120-139.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. ve Karaman, S. (2020). Salgın Sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 129-154.
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. O. ve Aktuğ, S. (Şubat 2011). *Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının, Uzaktan Eğitimde Etkileşim ve İletişim Üzerine Görüşleri*. Akademik Bilişim'11-XIII, Malatya.
- Yılmaz, M., Savucu, Y., Baş, M. ve Alpay, N. (2022). Pandemi (Covid-19) Sürecinde Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Senkron Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *International Journal Sport, Exercise and Training Sciences*, 8(1), 12-19.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 255-260.
- Yorulmaz, M. ve Söyler, S. (2022). Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim: Sağlık Yönetimi Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 9(1), 42-54.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2011). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Kodu: 14*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- Zakharov, K., Komarova, A., Baranova, T. ve Gulk, E. (2021). Information Literacy and Digital Competence of Teachers in the Age of Digital Transformation. *E3S Web of Conferences*, 273(1), 1-10.
- Zawacki-Richter, O., Brown, T. ve Delpert, R. (June 2007). *Mobile Learning=Distance Education 2.0?* [Bildiri]. EDEN Annual Conference, Naples.

EKLER

EK 1. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYON İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-104.01.04-00001563542
Konu : Oya ÖZGAT TATAN (Etik Komisyon İzni)

3.05.2021

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 30.03.2021 tarihli ve E-26674787-104.01.04-00001519625 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden **Oya ÖZGAT TATAN**'ın **Doç. Dr. İbrahim Ahmet AYDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Çevrim İçi Öğretimi: Öğretici Yeterlilikleri**" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **13 Nisan 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: B926FE1A-051A-4989-8A65-FA679F3ABF66

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK 2. UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın ...

Bu anket çalışması aracılığıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında görev alan çevrim içi öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak, dijital yeterliklerini ölçmek ve görüş ve önerilerini değerlendirmek için bir araştırma yapmaktayım. Araştırmada gereksinim duyulan verileri toplamak amacıyla hazırlanacak ankette yer alması düşünülen sorular uzman değerlendirmesi için ilişikte sunulmuştur. Ankette yer alacak sorular sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Sizden ankette yer alan soruların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında görev alan çevrim içi öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak, dijital yeterliklerini ölçmek ve görüş ve önerilerini değerlendirmeye uygun olup olmadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmanız beklenmektedir. Araştırmanın amacına uygun bulmadığınız veya dil açısından hatalı olduğunu düşündüğünüz maddelerin içinden üzerinde düzeltme yapılarak ankete dâhil edilebilir, önerilerinizi ifade üzerinde veya açıklama sütununda belirtebilirsiniz. Konuya ilişkin yeni madde önerilerinizi ise bölüm sonlarına not edebilirsiniz. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Oya ÖZGAT TATAN

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Bölüm 1. Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın () Belirtmek İstemiyorum ()			
2. Yaşınız: 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 45 yaş üstü ()			
3. Öğreticilik deneyiminiz: 0-3 yıl () 4- 6 yıl () 7-9 yıl () 10-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıldan daha fazla ()			
4. Çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyiminiz: 1 yıldan az () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üzeri ()			
5. Bir çevrim içi uzaktan öğretim programında öğrenci olarak ders aldınız mı? Evet () Hayır ()			
6. Ne tür bilişim teknolojileri araçları kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) Akıllı telefon () Dizüstü bilgisayar ()) Tablet () Masaüstü bilgisayar () Diğerleri... ()			

Önerilen Kişisel Bilgi:

1.
2.

Bölüm 2: Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri

Bu bölümde çevrim içi öğretici yeterlikleri ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Sizden konuya ilişkin aşağıda sıralanan maddelerin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmenizi ifadenin karşısında bulunan “uygun” ve “uygun değil” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtmeniz, uygun bulmadığımız maddeler içinse açıklama yazmanızı rica ediyorum.

		Uygun	Uygun Değil	Açıklama
	<p>Açıklama: Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuduktan sonra size göre en uygun seçeneği doğru ve samimi olarak “hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman” şeklinde değerlendirerek ilgili kutucuğa “X” işareti koyunuz. Her maddeyi mutlaka eksiksiz doldurmanız çok önemlidir.</p> <p style="text-align: center;">Yeterlikler</p>			
Mesleki Sorumluluk	1. Öğrenciler, meslektaşlar, veliler veya üçüncü şahıslarla kurumsal iletişimi sağlamak için e-posta, facebook, whats app, skype, telegram gibi dijital teknolojilerden faydalanırım.			
	2. Çalıştığım kurumdaki ve kurum dışındaki meslektaşlarımla işbirliği			

	<p>içinde olmak ve bilgi ve deneyimleri paylaşmak için dijital teknolojileri kullanırım.</p>			
	<p>3. Öğretim ve öğrenimde dijital teknoloji yeteneğimi aktif olarak nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.</p>			
	<p>4. Çevrim içi kurslar, ücretsiz kitlesel çevrim içi açık kurslar, web seminerleri, sanal konferanslar gibi çevrim içi eğitim fırsatlarını değerlendiririm.</p>			
Dijital Kaynaklar	<p>5. Dijital kaynakları seçerken ve kullanımlarını planlarken özel öğrenme hedefini, bağlamı, pedagojik yaklaşımı ve öğrenci grubunu dikkate alırım.</p>			
	<p>6. Mevcut olan dijital kaynakları ihtiyaçlarıma göre uyarlamak için değiştirir; sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog, çevrim içi/ dijital sınavlar gibi kendi dijital kaynaklarımı oluştururum.</p>			
	<p>7. Sınav, öğrenci notları, kişisel veriler gibi önemli bilgileri etkili bir şekilde muhafaza ederim.</p>			
Öğretme ve	<p>8. Öğretimin verimliliğini artırmak için dijital cihazları ve kaynakları nasıl, ne zaman ve neden kullanacağımı dikkatlice planlarım.</p>			

	9. Kullandığımız işbirliğine dayalı çevrim içi ortamlarda öğrencilerin etkinliklerini ve etkileşimlerini izlerim.			
	10. Öğrenciler gruplar halinde çalışırken bulgu elde etmek ve belgelemek için dijital teknolojileri kullanırlar.			
	11. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi kendilerini izlemelerine olanak sağlamak için e-portfolio, öz değerlendirme için sınav veya anket gibi dijital teknolojileri kullanırım.			
Değerlendirme	12. Öğrencilerin gelişimini izlemek için çeşitli dijital değerlendirme formatlarını kullanırım.			
	13. Ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri zamanında belirlemek için elimdeki tüm verileri değerlendiririm.			
	14. Etkili geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmak için dijital teknolojileri kullanırım.			
Öğrencileri	15. Öğrenciler için dijital ödevler oluşturduğumda dijital cihazlara ve kaynaklara eşit erişim, dijital becerilerin eksikliği gibi olası dijital sorunları dikkate alırım.			

Öğrencilerin Dijital Yeterliğini Sağlama	16. Öğrencilere bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, tercihlerine ve ilgi alanlarına hitap etmek gibi kişiselleştirilmiş öğrenim fırsatları sunmak için dijital teknolojileri kullanırım.			
	17. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için video, animasyon, oyun veya elektronik çalışma kâğıtları gibi dijital teknolojileri kullanırım.			
	18. Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi ve kaynak bulmalarına ve bunların güvenilirliğini değerlendirmelerine yardımcı olurum.			
	19. Öğrencilerin birbirleriyle veya dışarıdaki bir hedef kitleyle iletişim kurmak için dijital araçları kullanmalarını gerektiren ödevler veririm.			
	20. Öğrencilerin video, ses, fotoğraf, dijital sunum veya blog gibi dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler ayarlarım.			
	21. Öğrencilerin dijital teknolojileri güvenli ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanmaları gerektiğini öğretirim.			
	22. Öğrencileri somut sorunları			

	çözmek için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik ederim.			
--	--	--	--	--

Önerilen Madde:

1.

2.

Bölüm 3. Görüşler ve Öneriler

Görüşler ve Öneriler	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
1. Çevrim içi uzaktan öğretimde ders verirken öğretici olarak yaşadığınız en önemli (en az) üç problemi/zorluğu varsa lütfen belirtiniz:			
2. Çevrim içi öğretici yeterlikleri ile ilgili eklemek istediğiniz hususları, görüş ve önerileri lütfen paylaşınız:			

Önerilen Soru:

1.

2.

EK 3. ANKETİN SON HALİ

Sayın katılımcı,

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı kapsamında Doç. Dr. İbrahim Ahmet AYDEMİR danışmanlığında Oya Özgat Tatan tarafından yürütülen doktora tez araştırmasıdır. Bu anket çalışması yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev alan ve çevrim içi ders veren öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak, dijital yeterliklerini ölçmek ve görüş ve önerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma tahminen 3-5 dakika arasında sürmektedir. Yapılan bu çalışma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. İlk bölümde yapmanız gereken kişisel bilgileri doldurmak, ikinci bölümde ölçekte yer alan her ifadeyi okuduktan soran size uygun olan “hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman” seçeneklerinden birini işaretlemektir. Üçüncü bölümde ise açık uçlu sorulardan oluşan görüş ve öneriler bölümünde düşüncelerinizi bizimle paylaşmanız beklenmektedir.

Çalışmaya katılma konusundaki kararınızı lütfen aşağıda yer alan soruyu yanıtlayarak belirtiniz. Çalışmaya katılma durumunuzda katıldıktan sonra bırakma hakkına da sahiptir. Araştırma sonucu elde edilecek bilgiler araştırma amacı ile kullanılacaktır ve kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Araştırmayla ilgili yapılan açıklamanın dışında başka bir bilgiye ihtiyaç duyarsanız filolog_02@hotmail.com adlı mail adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma sonlandığında vermiş olduğunuz cevaplara özgü sonuçların sizinle paylaşılması için araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

Evet, çalışmaya katılmayı onaylıyorum. ()

Hayır, çalışmaya katılmak istemiyorum. ()

Birinci Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın () Belirtmek istemiyorum ()

2. Yaşınız: 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 45 yaş üstü ()

3. Öğreticilik Deneyiminiz: 0-3 yıl () 4- 6 yıl () 7-9 yıl () 10-15 yıl ()

16-20 yıl ()

20 yıldan daha fazla ()

4. Hangi üniversitede çalışıyorsunuz?

5. Çevrim içi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb. eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()

5. Çevrim içi uzaktan öğretimde ders verme deneyiminiz:

1 yıldan az () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üzeri ()

6. Ne tür bilişim teknolojileri araçları kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

Akıllı telefon () Dizüstü Bilgisayar () Tablet () Masaüstü Bilgisayar ()
Diğerleri... ()

İkinci Bölüm: Çevrim İçi Öğretici Yeterlikleri Ölçeği

	Açıklama: Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuduktan sonra size göre en uygun seçeneği doğru ve samimi olarak “hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman” şeklinde değerlendirerek ilgili kutucuğa “X” işareti koyunuz. Her maddeyi mutlaka eksiksiz doldurmanız çok önemlidir.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Mesleki Sorumluluk	Yeterlikler					
	1. Öğretim ve öğrenimde dijital teknoloji becerimi nasıl geliştirebileceğimi biliyorum.					
	2. Çalıştığım kurumdaki ve kurum dışındaki meslektaşarımla işbirliği yapmak ve bilgi ve deneyimleri paylaşmak için dijital teknolojileri kullanırım.					
	3. Öğrenciler, öğretmenler, veliler veya üçüncü şahıslarla kurumsal iletişimi sağlamak için e-posta, facebook, whats app, skype ve telegram gibi dijital teknolojilerden faydalanırım.					
	4. Çevrim içi kurslar, ücretsiz kitlesel çevrim içi açık kurslar, web seminerleri ve sanal konferanslar gibi çevrim içi eğitim fırsatlarını değerlendiririm.					

Dijital Kaynaklar	5. Dijital kaynakları seçerken özel öğrenme hedefini, bağlamı, pedagojik yaklaşımı ve öğrenci grubunu dikkate alırım.					
	6. Sunum, dijital çalışma sayfaları, video, blog ve çevrim içi/ dijital sınavlar gibi mevcut olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre uyarlayarak kendi dijital kaynaklarımı oluştururum.					
	7. Sınav, öğrenci notları ve kişisel veriler gibi önemli bilgileri dijital ortamda muhafaza ederim.					
Öğretme ve Öğrenme	8. Öğretimin verimini artırmak için dijital cihazları ve kaynakları nasıl, ne zaman ve neden kullanacağımı planlarım.					
	9. Çevrim içi ortamlarda öğrencilerin etkinliklerini ve etkileşimlerini takip ederim.					
	10. Öğrenciler gruplar halinde çalışırken dijital teknolojileri kullanmalarını sağlarım.					
	11. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi kendilerini izlemelerine olanak sağlamak için e-portfolyoyu, öz değerlendirme için sınav veya anket gibi dijital teknolojileri kullanırım.					
Değerlendirme	12. Öğrencilerin gelişimini izlemek için çeşitli dijital değerlendirme formatlarını kullanırım.					
	13. Ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri zamanında belirlemek için elimdeki tüm bilgileri değerlendiririm.					
	14. Geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmak için dijital teknolojileri kullanırım.					
Öğrencileri	15. Öğrenciler için dijital ödevler oluşturduğumda dijital cihazlara ve kaynaklara eşit erişimi ve dijital beceri eksikliği gibi olası dijital sorunları dikkate alırım.					
	16. Kişiselleştirilmiş öğrenim fırsatları sunarak					

	öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, tercihlerine ve ilgi alanlarına hitap etmek amacıyla dijital teknolojileri kullanırım.					
	17. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için video, animasyon, oyun veya elektronik çalışma kâğıtları gibi dijital teknolojileri kullanırım.					
Öğrencilerin Dijital Yeterliliğini Sağlama	18. Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi ve kaynak bulmalarına ve bunların güvenilirliğini değerlendirmelerine yardımcı olurum.					
	19. Öğrencilerin birbirleriyle veya eğitim ortamı dışında bir hedef kitleyle iletişim kurması için onlara dijital araçları kullanmalarını gerektiren ödevler veririm.					
	20. Öğrencilere video, ses, fotoğraf, dijital sunum veya blog gibi dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler veririm.					
	21. Öğrencilerin dijital teknolojileri güvenli ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendiririm.					
	22. Somut sorunları çözmek için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.					

Üçüncü Bölüm: Görüşler ve Öneriler

1. Hangi çevrim içi uzaktan öğretim platformlarını kullanıyorsunuz?
2. Çevrim içi uzaktan öğretimde ders verirken öğretici olarak yaşadığınız en önemli (en az) üç problemi/zorluğu varsa lütfen belirtiniz:
3. Çevrim içi öğretici yeterlikleri ile ilgili eklemek istediğiniz hususları, görüş ve önerileri lütfen paylaşınız:

EK 4. DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 19/12/2022

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Çevrim İçi Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 169 sayfalık kısmına ilişkin, 19/12/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
19/12/2022

Adı Soyadı:	Oya Özgat Tatan
Öğrenci No:	N18149871
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü:	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

EK 5. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ

ORJİNALLİK RAPORU

%9	%8	%3	%5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	egitim.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	%3
2	www.rumelide.com İnternet Kaynağı	%1
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Pamukkale Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
5	e-icerik.blogspot.com İnternet Kaynağı	<%1
6	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1

9lib.net