

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

**TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN
EĞİTİME KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM YILMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. GÜLDEN KAYA UYANIK

MAYIS 2021

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

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN
EĞİTİME KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM YILMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. GÜLDEN KAYA UYANIK

MAYIS 2021

BİLDİRİM

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

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

İbrahim YILMAZ

İTHAF

Canım anneme...

ÖNSÖZ

Çağının çok ilerisinde fikirleriyle hala yolumuzu aydınlatan Başöğretmen Mustafa Kemal ATATÜRK'ü, eğitim aşkına hayatlarını kaybeden şehit öğretmenlerimizi şükranla anıyorum. Ayrıca Başöğretmen Mustafa Kemal ATATÜRK'ün açtığı yolda; fikri hür, vicdanı hür nesiller yetiştirmek için canla başla çalışan kıymetli meslektaşlarımı saygıyla selamlıyorum.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda yanımda olan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışma esnasında desteklerini aldığım Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapan Türkçe öğretmeni arkadaşlarıma, Bekir Sıtkı Özer Ortaokulu yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma, bu mesleği sevdiren öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Uzun yıllardır dostluğuna sahip olduğum için şanslı hissettiğim kıymetli arkadaşım Çisem Eylem BAĞÇECİ'ye veri toplama sürecindeki fedakarlıkları ve yardımları için ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans yapma sürecinde hayatımı zorlaştırdığım, hayatımı en çok kolaylaştıran kişi, her zaman en büyük destekçim olduğumu hissettiren eşim Elif ÖZDEMİR YILMAZ'a sınırsız desteğinden dolayı teşekkür ederim. Koşulsuz ve sınırsız sevgileri ile bütün mutluluklarımın en büyük paydaşı annem, babam ve ablam Ayşegül, abim Dünder'a çok teşekkür ederim.

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

İbrahim YILMAZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK

Sakarya Üniversitesi, 2021

Teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı bir çağda, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ve öğretim programlarının uzaktan eğitime uygunluğu, uzaktan eğitimin verimli olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının, Türkçe dersi temel dil becerileri kazanımlarının uzaktan eğitime uygunluğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Nicel paradigmalardan betimsel tarama yöntemi ile yürütülen çalışmada, Türkiye genelinde çeşitli il, ilçe ve köylerde görev yapan 293 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çevrimiçi yöntem ile toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmezken kurum türü, kıdem, uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulma, uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alma, pandemi öncesi uzaktan eğitim tecrübesi olma değişkenleri açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kurum türü olarak özel okulda görev yapan, kıdem bakımından 6-10 yıl arası görev yapan, uzaktan eğitim bilgileri yeterli bulan, uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alan, pandemi öncesi uzaktan eğitim tecrübesi olan öğretmenlerin tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretim programının tüm dil becerisi kazanımlarını uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından; araştırmaya katılan öğretmenler dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri kazanımlarını 5,6,7 ve 8.sınıf seviyelerinde uzaktan eğitime uygun bulma açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Tutum puanı yüksek olan öğretmenler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları uygun buldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler:Türkçe Öğretim Programı, Uzaktan Eğitim, Dil Becerileri, Tutum.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TURKISH TEACHING PROGRAMS ON TEACHERS' ATTITUDE TO DISTANCE EDUCATION

İbrahim YILMAZ, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gülden KAYA UYANIK

Sakarya University, 2021

In an age of rapid technological developments, teachers' attitudes towards distance education and the appropriateness of education programs to distance education are thought to be important for the efficiency of distance education. In this context, the main purpose of the research is; to reveal whether Turkish teachers' attitudes towards distance education differ according to their eligibility for distance education based on their basic language skills acquisition in Turkish lesson or not. 293 Turkish teachers working in various provinces, districts and villages throughout Turkey took part in the study conducted with the descriptive scanning method which is one of the quantitative paradigms. In the study, "Attitude Scale towards Distance Education" and "Personal Information Form" prepared by the researcher were used as data collection tools. SPSS program was used to analyze the data collected by online method. According to the findings obtained from the study, while there was no significant difference in the attitude scores of teachers towards distance education in terms of gender variable, it was observed that there was a significant difference in terms of the variables of institution type, seniority, finding sufficient distance education knowledge, receiving education about distance education, having distance education experience before the pandemic. It has been concluded that teachers who work in a private school as an institution type, work for 6-10 years in terms of seniority, find distance education sufficient, receive education about distance education, have distance education experience before the pandemic, have high attitude scores. In terms of the level of finding all language skills of the Turkish teaching program suitable for distance education; It was concluded that there is a significant difference in the titles of the teachers who participated in the study in terms of finding listening, speaking, writing and reading skills acquisitions suitable for distance education at the 5,6,7 and 8th grade levels. Teachers with high attitude scores stated that they found the acquisitions of listening, speaking, reading and writing appropriate.

Keywords: Turkish teaching program, distance education, language skills, attitude

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.2. Problem cümlesi	5
1.3. Alt problemler	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Uzaktan eğitim.....	7
2.1.1. Uzaktan eğitim tarihi	8
2.1.2. Uzaktan eğitimin özellikleri	12
2.2. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar	15
2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar	15
2.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar	17
2.3. Türkçe öğretim programı.....	19
2.3.1. Cumhuriyet’in ilanından 2019’a Türkçe öğretim programının tarihsel gelişimi .	20

2.4. Türkçe öğretim programı ile ilgili araştırmalar	31
2.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar	32
2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar	34
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma modeli	36
3.2. Araştırmanın alışma grubu	36
3.3. Veri toplama araçları	37
3.3.1. Kişisel bilgi formu	37
3.3.2. Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği	38
3.3.3 Türkçe öğretmenlerinin kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkındaki görüşleri.....	38
3.4. Veri toplama süreci.....	38
3.5. Verilerin analizi	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR	40
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	40
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	44
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	50
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	57
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	64
BÖLÜM V.....	71
SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER	71
5.1. Sonuç ve tartişma	71
5.2. Öneriler.....	75
5.2.1 Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	76

5.2.1 Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler.....	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	92

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin İstatistikler	36
Tablo 2. Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları	40
Tablo 3. Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının kurum türüne göre t testi sonuçları	40
Tablo 4. Kıdem değişkenine ait betimsel istatistikler	41
Tablo 5. Kıdem değişkenine göre Uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	42
Tablo 6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulup bulmadıklarına göre t testi sonuçları	42
Tablo 7. Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alıp almadıkların göre t testi sonuçları	43
Tablo 8. Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olup olmadıkların göre t testi sonuçları	44
Tablo 9. 5.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler.....	44
Tablo 10. 5.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	45
Tablo 11. 6.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler.....	46
Tablo 12. 6.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	47
Tablo 13. 7.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler.....	48
Tablo 14. 7.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	48
Tablo 15. 8.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler.....	49
Tablo 16. 8.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	50
Tablo 17. 5.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler	51

Tablo 18. 5.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	51
Tablo 19. 6.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler	52
Tablo 20. 6.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	53
Tablo 21. 7.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler	54
Tablo 22. 7.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	54
Tablo 23. 8.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler	55
Tablo 24. 8.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	56
Tablo 25. 5.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler.....	57
Tablo 26. 5.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	58
Tablo 27. 6.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler.....	59
Tablo 28. 6.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	59
Tablo 29. 7.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler.....	60
Tablo 30. 7.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	61
Tablo 31. 8.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler.....	62
Tablo 32. 8.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	63
Tablo 33. 5.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler	64
Tablo 34. 5.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	65
Tablo 35. 6.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler	65

Tablo 36. 6.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	66
Tablo 37. 7.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler	67
Tablo 38. 7.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	68
Tablo 39. 8.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler	69
Tablo 40. 8.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları	69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim değişen, gelişen çağın etkisiyle sürekli olarak farklı ihtiyaçlara ve atılımlara gereksinim duyar. Toplumun yetişmiş insana olan ihtiyacı günden güne artarken bu ihtiyaca cevap verecek çözümler aranmıştır. Eğitim talep eden birey sayısının artması, eğitim faaliyet alanlarının genişlemesine neden olmuş; seçili gruba, belirlenen zaman diliminde verilen eğitim-öğretim uygulamalarına alternatif olarak her döneme ve bireye hitap eden, hayat boyu öğrenme faaliyetleri sağlayan eğitim-öğretim uygulamaları almıştır. Bu değişimin en önemli aktörü ise; zaman ve mekan sınıfını ortadan kaldırdığı, eğitim faaliyetlerini sürekli kıldığı için uzaktan eğitim olmuştur. 2020 yılı itibariyle bütün dünyada etkisini hissettiren pandemi süreci de yüz yüze eğitimin seçeneği olarak uzaktan eğitime olan gereksinimi gözler önüne sermiştir. Ortaya çıkan bu ihtiyaç durumunun yanında, teknolojiye yaşanan gelişimle beraber eğitim kavramı farklı bir aşamaya taşınmış ve teknoloji, eğitimin değişilmez bir unsuru haline gelmiştir (Özbay, 2015).

Teknolojinin hızlı gelişimi ve değişimi, toplumun ihtiyaçlarını da aynı ölçüde geliştirir ve değiştirir. Bu değişimin ve gelişimin ortaya çıkardığı ihtiyaçların belki de en önemlisi öğrenmenin yaşam boyu devam ediyor olmasıdır. Yaşam boyu devam eden öğrenmeye ve bilginin hızlı bir şekilde aktarılmasına olan ihtiyacın; çevre koşulları, yaş, fiziksel engeller gibi nedenlerden ötürü karşılanması mümkün olmamaktadır. Sınıf ortamından bağımsız, genel ağ erişimi olan yerlerde öğrenme mümkün olmaktadır (Ünsal,2010). Gelişen teknoloji ve web ağları eğitime yeni bir nitelik kazandırmıştır, eğitime kazandırılan bu niteliğe uzaktan eğitim adı verilmektedir (İşman, 2011; Kaya, 2002).

Uzaktan eğitimin ortaya çıkışında bir çok etken rol oynamıştır. Gerek bireylerin eğiticilere ulaşamaması gerekse eğitimcilerin bireylere ulaşamaması eğitim faaliyetlerini sekteye uğratmıştır. Eğitim ve öğretim alanında gereken ihtiyacın karşılanamaması durumunda ise ülkeler eğitim programlarını, ihtiyaçlar doğrultusunda yenileyerek; teknolojiyi eğitim sisteminin bir parçası haline getirerek uzaktan eğitim sistemlerinden faydalanmışlardır. Bununla birlikte bireylere fırsat eşitliği ile hayat boyu öğrenme konularında önemli katkılar sağlamıştır (Gündüz, 2013). Uzaktan eğitimin zaman ve mekan unsurlarından

bağımsız olması, toplumun ihtiyacı olan hayat boyu öğrenme talebini karşılama bakımından önemli bir role sahiptir (Lou, 2004).

Çağımızda daha çok insanın eğitim talep etmesi ve daha büyük kitlelere eğitim hizmetinin sunulmasının arzulanması, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlama isteği, çeşitli nedenlerle okula ulaşamayan öğrencilere eğitim sunma arzusu ve geleneksel anlamda eğitim anlayışının sınırlılıklarını ortadan kaldırma düşüncesi; uzaktan eğitimin ne derece gerekli olduğunu göstermektedir (Yalın, 2007). Bu sebeple uzaktan eğitim, halihazırda kullanılan sistemin bir parçası olmuş, gerek öğrenenler gerekse öğretmenler tarafından bilginin aktarılmasını sağlayacak ve beraberinde bireyin gelişimine katkı sunacak bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim alanında, sosyal ve ekonomik hayatta 21.yüzyıl ile birlikte pek çok değişim meydana getiren teknolojik atılımlar; bireyin gelişimini de önemli bir biçimde etkilemektedir. Küçük yaşlardan itibaren teknolojinin içinde büyüyen “teknolojik yerli” bireylerin yaşam standartları ve düşünme kabiliyetleri bu etkileşim doğrultusunda önceki nesillerden farklıdır. Geniş bir çerçeveden bakıldığında bu yüzyılın bireylerinde: bağımsız öğrenme becerisine sahip, bilgiyi sorgulayabilen, bilgiyle yüzleşen ; görsel ve deneyimle öğrenmeyi tercih eden, birden fazla teknolojiyi aynı anda kullanabilen, değişik kültürlerle etkileşime açık bir yapı gösterdikleri görülmektedir (Combes, 2006). Esnek bir öğrenme ortamı sunması bakımından öğrenenlerin kendi hızında, zamandan ve mekan unsurlarından etkilenmeden öğrenebiliyor olması gibi birçok avantaja sahip olan uzaktan eğitim; öğrenme sorumluluğunun öğrenene verilmesinden kaynaklı programdan sapma gibi sorunlar da yaşanmaktadır (Uçar,2016). Ortaya çıkan problemleri en aza indirmek için alınması gereken en önemli tedbir: uzaktan eğitimle öğrenen bireylerin motivasyonunu arttırmak olacaktır (Anderson, 2002). Çünkü öğrenmek için motive olmuş bireylerin karşılaştıkları zorluklarda vazgeçmek yerine daha çok gayret gösterdikleri görülmüştür (Schunk, 2009).

Uzaktan eğitim çağımızda eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Uzaktan eğitim yazılı ve sözlü iletişime imkan vermesiyle sanal sınıf ortamı oluşturması bakımından belli bir oranda sınıf olmayı, bir gruba ait hissetmeyi sağlamaktadır (Al ve Madran, 2004). Bununla birlikte ilerleyişi hızla devam eden teknoloji, bu eğitim modelinde kullanılan eğitim programlarının kalitesini artırmak adına fırsat sunmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi ve kaliteyi ortaya çıkaran unsurların

araştırılması yapılmaktadır (Kaban, 2013). Öğrencilerin bu sistemden beklentileri vardır ve öğrenciler beklentilerinin karşılanmasını ummaktadırlar (Çakmak,2013).

Uzaktan eğitimin tasarımı ve geliştirilmesi; öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna uygun içeriğin hazırlanması, öğretici ve öğrenenlerin karşılıklı etkileşimlerinin sağlanması, değerlendirilmenin uygulanması, öğrencilere yönelik eğitsel materyalin hazırlanmasıyla gerçekleşmektedir (Reznicek, 2002). Bu hazırlıkların etkisinin artması eğitim programlarının da uzaktan eğitime uygun olmasıyla sağlanır. Uzaktan eğitim programı; somut öğrenme çıktıları doğrultusunda tasarlanmalı, öğrenciye bu somut öğrenme çıktılarına nasıl ulaşacağı konusunda yol göstermeli, yardımlar sunmalı ve son aşamada bu çıktılara ulaşmış olduklarını değerlendirecek süreçler barındırmalıdır (Sullivan ve Rocco, 1996).

2019 yılında dünya genelinde görülmeye başlanan COVID-19 salgınının 2020 yılının Mart ayında ülkemize gelmesiyle pek çok alanda tedbirler alınmış; eğitim alanında da tedbirlere ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim alanında alınan ilk tedbir: okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi şeklinde kararlaştırılmıştır. Okulların kapatılmasının ardından eğitim öğretim alanında yaşanan öğrenme eksiklerini telafi etmek adına uzaktan eğitime geçilmiştir. Eğitimciler internet üzerinden çeşitli uygulamalar vasıtasıyla, mevcut öğretim planı üzerinden kazanımları öğrencilere kazandırmaya çalışmışlardır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde mevcut pandemi koşullarının devamından kaynaklı uzaktan eğitime devam edilmiştir. İlerleyen zaman içerisinde kademeli olarak, belirlenen sınıflarda yüz yüze eğitime geçilmeye başlanmıştır. Yüz yüze eğitime geçiş kademeli olduğu için bütün sınıfları da kapsamamaktadır. Yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitim verilmeye devam edilmiştir. Uzaktan ve yüz yüze eğitimin beraber devam ettiği hibrit bir model kullanılmıştır.

Uygulanan uzaktan eğitimin verimini etkileyen birçok etken söz konusudur. Bunlardan biri öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarıdır. Öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz tutum içerisinde olması şüphesiz ki uygulanan eğitimin başarıya ulaşmasında etkilidir (Erdoğan, 2007). Literatür incelendiğinde eğitim verimine katkısı olan bir başka önemli etken ise eğitim programlarının uzaktan eğitime uygunluğu olduğu görülmüştür. (Koç, 2020). Mevcut eğitim programlarında yer alan kazanımların uzaktan eğitim ile kazandırılmaya uygun olması, ölçülmesinin mümkün olması uzaktan eğitimin kalitesini ve etkililiğini belirlemektedir.

21.yy gerekliliklerini taşıyan bireyler yetiştirmek ile sorumlu olan eğitim sistemi, teknolojik gelişmelere uyum sağlayan ve teknoloji ile eğitimin zaman-mekan bağımlılığını ortadan kaldıran uzaktan eğitim sistemini benimsemek durumundadır. Bu zorunluluk uzaktan eğitimde kaliteyi arttıracak durumların belirlenmesi ve arttırılmasını gerektirir. Bu çalışma ile uzaktan eğitim sürecinde uzaktan eğitime karşı öğretmen tutumlarını ve var olan eğitim programının kazanımlarının uzaktan eğitime uygunluğunu Türkçe dersi kapsamında araştırmak amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Hayat boyu öğrenme çağımızın ihtiyacı olan eğitilmiş bireyleri topluma kazandırmak açısından sonra derece önemli bir kavramdır. Öğrenmenin hayat boyu sürebilmesi bireyin, eğiticinin bazen de sistemin getirdiği nedenlerden dolayı kesintiye uğrayabilmektedir. Bu kesintiler ekonomik, coğrafi, fiziksel ya da öngörülemez pek çok faktörden kaynaklanabilmektedir. Eğitim-öğretimin çeşitli sebeplerle kesintiye uğradığı dönemlerde ortaya çıkan öğrenme eksiklerini tamamlamak için en iyi yolun uzaktan eğitim olduğu söylenebilir. Yüz yüze eğitim kurumlarının öğrencilerin artan eğitim taleplerini karşılamakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durumlarda genel ağ tabanlı eğitim, geleneksel eğitime alternatif olarak gösterilmektedir. Alan yazında çalışma yapan bazı araştırmacılar uzaktan eğitime duyulan gerekliliği ve uzaktan eğitimin etkililiği ortaya koymak için geleneksel eğitimle karşılaştırma yoluna gitmektedirler. Alışılmış sınıf ortamının bir alternatifi olarak kabul edilen uzaktan eğitim (Nakos, Deis ve Jourdan, 2002), elverişli teknolojik araçlar ve yöntemler kullanıldığı takdirde en az geleneksel eğitim ölçüsünde etkili olduğu belirtilmektedir (Hamzaee, 2005; Ward, Peters ve Shelley, 2010). Keagen (1980), uzaktan eğitimin yüz yüze olmayan bütün eğitim faaliyetlerini kapsamayacağı gibi yüz yüze eğitimin karşısı olarak da alınmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu iki sistemin karşılaştırıldığı çalışmalarda internet temelli eğitim lehine bir sonuca ulaşılmadığı, internetin eğitim aşamasında kullanılabilirliğini ve mevcut sistemlere nazaran daha belirgin yararları olduğu konusunda çalışmalar yapılması gerektiğini tavsiye etmektedir (Taşpınar ve Tuncer, 2008). Rovai ve Downey (2014), online sistemler sayesinde farklı özellik ve tecrübeye sahip kimselerin, bu ortamların avantajlarından yararlanarak eğitimlerini kolay ve etkili bir şekilde alabildiklerini belirtmişlerdir.

Yüz yüze eğitimin yapılamadığı yahut yetersiz kaldığı anlarda bir kurtarıcı olarak görülen uzaktan eğitimin etkili ve verimli uygulanması gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için eğiticinin uzaktan eğitime karşı tutumu ve eğitim programının

uzaktan eğitime uygunluğu önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları, Türkçe dersi temel beceri kazanımlarının uzaktan eğitime uygunluğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, Türkçe dersi eğitim programlarının her sınıf düzeyi için bulunan kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında görüş alınmış ve bu görüşün uzaktan eğitime karşı tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmadan alınan sonuçlar doğrultusunda program kazanımlarının teknolojik gelişimlere ayak uydurur bir hale getirilmesi ve beraberinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının artmasının sağlanacağı düşünülmektedir. Bu durumun Türkçe eğitiminde yer alan kazanımların gözden geçirilmesi, yeniden yapılandırılması ve uzaktan eğitimin daha verimli olmasını sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Problem cümlesi

Bu çalışmanın temel problemi: “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları, Türkçe dersi temel beceri (konuşma, dinleme, okuma, yazma) kazanımlarının uzaktan eğitime uygunluğuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Temel probleme bağlı alt problemler aşağıda verilmiştir.

1.3. Alt problemler

1. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları; cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulma düzeyi, uzaktan eğitim hakkında eğitim alma durumu ve pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olma durumları açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde dinleme becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde konuşma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde okuma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?

5. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde yazma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çalışmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorulara samimi ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmıştır

1.5. Sınırlılıklar

1. Covid-19 pandemisi dolayısıyla veriler çevrimiçi bir şekilde toplanmıştır.
2. Zaman ve durum kısıtlılığından kaynaklı veriler seçkisiz örnekleme yöntemi ile toplanamamıştır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: alışılmış eğitim etkinliklerinin eğitim dönemi, mekan ve zaman sınırlamalarına bağlı kalmaksızın; özel olarak tasarlanmış yazılı ders araçları, görsel ve işitsel kitle iletişim araçları ve kısa zamanlı yüz yüze öğretimin bir yöntem içerisinde kullanılmasıyla yürütülen faaliyetlerdir (Hızal, 1983).

Tutum: bir insana yüklenen ve onun psikolojik bir görüş, durum yahut olgu ile ilgili düşünce, his ve davranışlarını sistematik bir şekilde oluşturan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumlar bireyler, nesnelere ya da olaylar hakkında olumlu yahut olumsuz değerlendirme ifadeleridir. İnsanın herhangi bir şey hakkında ne hissettiği ifade etmesine tutum denir (Robbins, 1994).

Öğretim Programı: eğitim programlarının bir alt kümesidir. Bilgi, tutum ve kabiliyetlerin eğitim programlarının amaçları öncülüğünde sistemli olarak kazandırılmasını sağlayan programdır. Öğrenme-öğretim sürecinde uygulanan bütün faaliyetleri barındırmaktadır (Küçükahmet, 2007).

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın kuramsal çerçevesi uzaktan eğitim, ve Türkçe dersi öğretim programı kavramlarından oluşmaktadır. Bu bölümde ilgili kavramlar alan yazına dayalı açıklanmış ve bu kavramlar ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Uzaktan eğitim

Yaşadığımız çağ, teknoloji ve bilimde yaşanan gelişmelere paralel olarak; döneme uyum sağlama ve eğitim ihtiyacını artırmaktadır. İletişim alanında hızla küreselleşen dünya, eğitim sistemi içerisinde de küreselleşmeye neden olmuş; internet, televizyon, bilgisayar ve diğer sistemlerin hızla değişmesi eğitime sisteminde de yeni uygulamaları ortaya çıkartmıştır (Kırık,2014). Bu uygulamalar içinde önemli olanlardan biri uzaktan eğitimidir. Altıparmak (2011), uzaktan eğitimi, elektronik olan ya da olmayan sistemler kullanarak, özel iletişim yöntemleriyle birçok öğrenme faaliyetini zaman ve yer kısıtlaması olmaksızın, kullanıcılara bir plan ve sistem dahilinde sunan, tasarlanmış öğrenme faaliyeti olarak belirtmiştir. Uzaktan eğitimi: öğretmen, öğrenci ve öğrenme kaynaklarının oluşturduğu engelleri ortadan kaldıran, bunu yaparken de halihazırdaki teknolojileri kullanan bir disiplin olarak tanımlanırken (Bozkurt, 2017), sistemli ve planlı bir şekilde yürütülen ve bu esnada mevcut sistemleri kullanan bir öğrenim süreci olarak da tanımlanabilmektedir (Özarslan, 2008).

Bireyin en temel haklarından biri eğitim hakkıdır. Bu hakka olan talep teknolojinin gelişmesiyle birlikte artış göstermiştir (Esgice, 2015). Bu talep artışı beraberinde her bireye talep ettiği eğitimi sağlayabilme sorununu getirmiştir. Bireylere talep ettikleri eğitimi ulaştırmak için de uzaktan eğitim kavramı düşünülmüştür. Öğrenim işlemlerinin, öğretmen ve öğrencinin uzakta olduğu bir ortamda yapılan faaliyetler uzaktan eğitim olarak tanımlanmıştır (Verdiun ve Clark, 1994). Uzaktan eğitim, eğitici ve öğrencinin aynı ortamda olmadığı sistem olarak düşünülebilir. Daha anlaşılır bir anlatım ile öğretmen ve öğrencinin başka ortamlarda bulunduğu ve aralarındaki iletişimin elektronik iletişim araçlarıyla yahut basılı araçlar ile sağlandığı sistemdir (Aslantaş, 2011). Erturgut (2008) ise uzaktan eğitimi, öğrenen ile öğretmenin zaman ve mekan unsurlarında etkilenmeden gerçekleştirilen eğitim faaliyeti olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitimin mevcut teknolojileri kullanıyor olması ve bunlara göre değişim gösteriyor olması ortak bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Uzaktan eğitimin geçmişten günümüze yapılan tanımları şu şekilde sıralanmaktadır.

Wedemeyer (1975), uzaktan eğitimi herhangi bir zamanda yahut ortamda öğrenenlerin öğrenme etkinlikleri olarak; Keagen (1986), eğitim için hazırlanmış medyaların kullanıldığı ve eğitici-öğrenci arasında karşılıklı iletişimin gerçekleştiği eğitim sistemi olarak; Bruder (1989), teknolojik araçlar ve iletişim sistemleri aracılığıyla değişik ortamlardaki öğrenenlerin eğitilmesi olarak; Schlosser ve Anderson (1994), öğretmen ile öğrencinin birbirinden uzakta olduğu zamanlarda gerçekleştirilen öğretim faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Yalın (2002), fiziksel olarak başka ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencinin teknoloji vasıtasıyla etkileşim kurması; Holmberg (2005), öğrenci ile öğretmenin yüz yüze gelmediği, öğrenme faaliyetinin medya aracılığı ile yapılması; İşman (2011), kendi öğrenme imkanı bulunan, geleneksel eğitime nazaran daha esnek olan, çoklu ortam araçlarının kullanıldığı eğitim sistemi; Balaban (2012), öğrenci ve öğretmenin farklı mekanlarda bulunduğu öğrenme olarak tanımlamışlardır.

Bu tanımlardan hareketle uzaktan eğitim, zaman ve mekan kavramından bağımsız, ayrı ortamlarda geçen güncel bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracılığıyla yürütülen bir eğitim faaliyeti olarak tanımlanabilir (Moore ve Anderson, 2007).

2.1.1. Uzaktan eğitim tarihi

Uzaktan eğitim kavramı 1700'lü yıllara kadar giden ve mektup ile başlayan bir sistem olarak gelişimini teknolojideki gelişmelere paralel bir şekilde sürdürmüş ve bilişim teknolojisi alanındaki gelişmelerle çağımızda anlam ve önemine ulaşmıştır (Özbay, 2015) Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında 1870'li yıllarda mektup ve gazete ile, 1930-1950 arasında basılı araçlar ile, 1950-1980 arasında görsel, işitsel medya araçları ile, 1980-1995 arasında bilgisayar ile ve 1995 itibariyle web tabanlı araçlar ile eğitim sunulmuştur (Ozan, 2010). Uzaktan eğitimin dünya ölçeğinde algılanışında üç kırılma noktası vardır. Bunlar: 1700'lü senelerde mektup ile öğretim, 1920'li yıllarda elektronik alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda elektronik ders araçlarının kullanılması ve son olarak da 1960'lı yıllarda uzaktan eğitim veren üniversitelerin kurulmasıdır (Simonson ve diğerleri, 2003).

Uzaktan eğitim kavramının tam anlamıyla ne zaman ortaya çıktığı hakkında literatürde farklı görüşler vardır. Çeşitli kaynaklar uzaktan eğitim faaliyetinin ilk olarak 1728 yılında

yayımlanan Boston Gazetesi'nde verilen "Steno Dersleri" olarak kabul ederken (Holmberg, 2005; Kaplan ve Haenlein, 2016; Kentnor, 2015), bazı kaynaklarda ise uzaktan eğitim faaliyetinin ilk olarak 1833 yılında İsveç'te yayınlanan "Kompozisyon Dersleri" ilanı olduğunu belirtmektedir (Schlosser ve Anderson, 1994; Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). Ancak gazetede yer alan bu ilanda karşılıklı iletişimden yahut derslerin nasıl değerlendirileceğinden bahsedilmemiştir. Bundan dolayı dünya üzerindeki ilk uzaktan eğitim faaliyetinin 1840 yılında İngiltere'de Isaac Pitman isimli biri tarafından uygulamaya konulduğu kabul edilmektedir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt isimli iki girişimci 1856 yılında, Almanya'da öğretim malzemeleri yayınlayan ve bunun yanında uzaktan eğitim vasıtasıyla eğitim veren bir dil okulu açmışlardır (Schlosser ve Simonson, 2009). Bu okul uzaktan eğitim faaliyetleri içerisinde ilk kurumsal giriş olarak değerlendirilmektedir. Yine Almanya'da 1894 yılında öğrencileri üniversite sınavına hazırlayan bir kurum olan "Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu" kurulmuştur (Abazaoğlu ve Umurhan, 2015).

Uzaktan eğitim tanımı ise ilk defa 1892 yılında Winsconsin Üniversitesinin katalogunda yer almıştır (Rumble, 1986'dan aktaran Verduin ve Clark, 1994). Yine aynı üniversitenin direktörü olarak görev yapan William Lighty uzaktan eğitim kavramını bir terim olarak 1906 yılında çalışmalarında kullanmıştır (Moore, 1987).

Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitime dair tarihsel gelişimi beş evrede incelemiştir. Bu evreler sırasıyla: yazılı materyallerin kullanıldığı ve iletişimin posta yoluyla sağlandığı dönem, eğitimin radyo ve televizyon vasıtasıyla sağlandığı dönem, açık üniversitelerle birlikte yeni bir eğitim sisteminin icat edildiği dönem, 1980'li yıllarla birlikte telefon, uydu, kablolu yayın ve bilgisayarlar yardımıyla ulaştırılan ses ve video konferans yardımıyla derslerin gerçek zamanlı etkileşim içerisinde yapıldığı dönem ve son olarak da uzaktan eğitimin en son kuşağını oluşturan internet teknolojileriyle ve sanal sınıf ortamlarıyla yapılan dönem.

Uzaktan eğitimin gelişimine bakıldığında bu gelişmenin eğitim teknolojileri ile paralel olduğu görülmektedir (Alkan, 1996). 1728 yılında yayımlanan Boston Gazetesinde "Steno Dersleri" yapılacağı ilanı yer almıştır. Bu uygulama uzaktan eğitimin ilk adımı olan mektupla eğitimin ilk örneği olma özelliğini taşımaktadır (Holmberg, 2005). Uzaktan eğitimin mektupla başlayan faaliyetleri teknolojik gelişmelerle birlikte yerini radyo ve televizyon yayınlarına bırakmıştır (Gunawardena ve McIsaac, 2004). Radyo aracılığıyla uzaktan eğitim dersleri verilmiş ve birçok insan uzaktan eğitim derslerini radyo vasıtasıyla

almaya başlamıştır (İşman, 2011). İngiliz Eğitim Bakanlığı eğitim veren kurumları radyo ile desteklemiştir. Her kademedeki pek çok öğrenci dersleri radyo üzerinden dinleyerek öğrenmeye çalışmıştır. 10.000 civarında okul BBC üzerinden yayınlanan radyo yayınlarını kullanmış ve öğretim uygulamalarını desteklemiştir (Kenworthy, 1991; Akt.: İşman, 2011). Dünya üzerindeki ilk televizyon üzerinden uzaktan eğitim faaliyetini 1932-1937 seneleri arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde Iowa Üniversitesi tarafından yapılan televizyon yayınları ile başlamıştır (Casey, 2008). 20. yüzyılın sonlarına doğru açık öğretim kurumları teknolojik gelişmelere paralel olarak başlangıçta telekonferans devamında web ve internet araçlarından yararlanmış ve uzaktan eğitim uygulamasında ilk defa iki yönlü etkileşim kurulmuştur (Gülbahar, 2009). Telekonferans uygulamasının aktif kullanıma ABD'de Empire Eyalet Koleji, İngiltere'de Kuzey Doğu London Polytechnic Üniversitesi, Batı Avustralya'daki Murdoch Üniversitesi'nin 1985 yılında kurum içinde yaptıkları telekonferans temel alan uzaktan eğitim dersleri örnek verilebilir (İşman, 2011). Uzaktan eğitimin son evresi olarak görülen internet teknoloji ile birlikte uzaktan eğitim, mekana ve zamana bağımlı olmayışı üniversite çevreleri tarafından kabul görmesini sağlamıştır (Chaney, 2006).

Ülkemizdeki uzaktan eğitim uygulamaları dünyadaki gelişmelere kıyasla daha geç başlamıştır. Türkiye'de uzaktan eğitim ilk defa 1927 yılında eğitim alanındaki sorunların konuşulduğu bir toplantıda gündeme alınmış ve okuma yazma bilmeyen halka okuma yazma öğretmesi amaçlanmıştır (Alkan, 1987). Bu dönemde ülkemize John Dewey adındaki ünlü eğitim kuramcısı davet edilmiş ve onun sunmuş olduğu "Öğretmen Eğitim Raporu"nda uzaktan eğitim fikri gündeme gelmiştir (İşman, 2011). 1927 yılında "Muhabere Yoluyla Eğitim" kavramı adıyla okur-yazar oranının artırılması için planlamalar yapılmış ve 1933 yılında mektupla eğitim verme tartışılmıştır (Bozkurt, 2017). Türkiye'de 1950'li yıllara gelene kadar uzaktan eğitim, uygulamaya hiç geçilmeyen bir kavram olarak tartışılmıştır. Türk Eğitim Sistemi'nde ilk uzaktan eğitim çalışması 1950 senesinde Ankara Üniversitesi Hukuk fakültesinde Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü kurma adına çalışmalar yapılmış fakat uygulamaya konulmamıştır (Kaya, 2002). 1952 yılına gelindiğinde daha çok tarım ve hayvancılık alanında olan uzaktan eğitim radyo programlarına başlanmıştır. 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstatistik ve Yayın Müdürlüğü tarafından uzaktan eğitim uygulamayı amaçlayan, Mektupla Öğretim Merkezi Kurulu oluşturulmuştur (Özarslan ve Ozan, 2014). Bu girişimlerin ardından 1966 yılında uzaktan eğitim faaliyetleri tek bir merkezden

yürütebilmek adına “*Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü*” kurulmuştur. Kurumun hedeflerinden biri de yüz yüze eğitim içerisine uzaktan eğitim faaliyetlerini dahil etmektir. 1974 yılında Milli Eğitim Bakanlığı kabulü ile “*Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü*”ne bağlı olarak mektupla eğitim faaliyetleri başlamış ve 50 bine yakın öğrenci çeşitli programlara kayıt yaptırarak uzaktan eğitim almaya başlamışlardır. 1975 yılına gelindiğinde toplumda lise ve dengi okullardan mezun olduğu halde herhangi bir programa yerleşemeyen öğrenciler için “*Yaygın Yükseköğretim Kurumu*” (YAYKUR) oluşturulmuş ve “*Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü*” bu kuruma bağlanmıştır (Altun, 2020). Çalışmalarına kısıtlı bir süre için devam eden devam eden YAYKUR’un çalışmaları 1978-1979 yıllarında bitirilmiş ve yaygın eğitim alan öğrencilerin kaydı örgün eğitime, Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsüne, aktarılmıştır (Hakan, 1998). Ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir “*Açık Üniversite*” kurulması teklif edilmiş ancak bu yasa uygulamaya konmamıştır (Alkan, 1996). 1981 senesinde ise 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile üniversitelere uzaktan eğitimle ilgili faaliyetleri yapma görevinin verilmesi düşüncesi gündeme gelmiş (İşman, 2011) ve uygulama 1982 yılında yayımlan 41 numaralı “*Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*” ile Anadolu Üniversitesine verilmiş ve bu üniversite bünyesinde ilk açıköğretim fakültesi kurulmuştur (Gelişli, 2015). Açıköğretim fakültesi içinde İktisat ve İş İdaresi lisans programı kurularak öğrenci alımına başlamıştır (Kırık, 2014). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 1982-83 eğitim senesinde açık ve uzaktan eğitim çalışmaları yürüten ilk fakülte şeklinde hizmete girmiştir. Dünya Bankası 1998 yılında Anadolu Üniversitesini dünyanın en büyük üniversitesi olarak nitelendirmiştir (MacWilliams, 2000).

Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarını yürüten tek kurum Anadolu Üniversitesi değildir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesine olan yüksek talep ODTÜ, Fırat Üniversitesi gibi kurumlara uzaktan eğitim faaliyeti yapma noktasında cesaret vermiş ve bu kurumlarda çeşitli uzaktan eğitim programları açılmıştır (Altun, 2020). 1997 senesinde Yüksek Öğretim Kurumu’yla iş birliği yapan ODTÜ bünyesinde Enformatik Enstitüsünü kurarak uzaktan eğitim uygulamalarını kontrol etmek ve genel ağ üzerinden yürütmek amacını gütmüştür (Bozkurt, 2017). Üniversiteler haricinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da hedef kitlesi lise öğrencileri olan uzaktan eğitim faaliyetli yürütülmüştür. 1992 senesinde açıköğretim lisesi, 1998 senesinde ilköğretim ikinci kademe eğitimi

vermeyi hedefleyen açık ilköğretim okulu faaliyete girmiştir (Demiray ve Adıyaman, 2002).

Anadolu Üniversitesi liderliğinde başlayan uzaktan eğitim faaliyetleri ulaştığı nokta itibari ile pek çok üniversitede uzaktan eğitim önlisans, lisans ya da sertifika programları şeklinde devam etmektedir. YÖK (2020), 3 Mayıs 2020 tarihinden yapmış olduğu analiz çalışması ile uzaktan eğitimin salgın sürecinde üniversitelerin bir aylık durumunu tespit etmek için çalışmış ve sonuç olarak: üniversitelerin uzaktan eğitime geçişi hususunda önemli gayretler gösterdikleri belirtilmiş, 189 üniversiteden yüz yirmi biri 23 Mart 2020 itibariyle, kırk biri 30 Mart 2020 itibariyle, yirmi beşi ise 6 Nisan 2020 itibariyle uzaktan eğitime geçtiği belirtilmiştir.

2.1.2. Uzaktan eğitimin özellikleri

Uzaktan eğitimin tanımı bilgi ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak değişmektedir. Bu gelişmeler uzaktan eğitimin sadece tanımını değil sahip olduğu özelliklere de eklemeler ve çıkarmalar yapmıştır. Uzaktan eğitimin posta yoluyla yapıldığı dönemdeki maliyet ve zaman problemiyle internet üzerinden yapıldığı dönemdeki maliyet ve zaman problemi aynı değildir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları da gelişen teknoloji ve bilimle birlikte değişmektedir.

Uzaktan eğitim kavramının ortaya çıktığı günden itibaren artarak devam etmesindeki en büyük pay, uzaktan eğitimin sahip olduğu avantajlar olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimin üstün yanları ile ilgili olarak şunlar ifade edilebilir:

Uzaktan eğitim sisteminde gerçekleştirilen faaliyetler sistemli ve planlıdır (İşman, 2011). Bu sistemli ve planlı yapı sayesinde uzaktan eğitimde kullanılan içerik ve materyal sistemli ve planlı bir şekilde, ilerleyen zamanda öğrencinin istediği zaman ulaşabileceği şekilde arşivlenmektedir. Bu sayede birey bilgiyi birinci kaynaktan edinebildiği gibi uzaktan eğitim sisteminde standart bir yapı ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim öğrenen merkezli bir sistemdir ve bu sayede uzaktan eğitim alan birey öğrenci merkezli bir sistemle karşılaşır (İşman, 2011). Bu tarz sistemlerde birey kendi öğrenme sorumluluğunu almalıdır. Böylece hızlı ve çabuk öğrenen bireyler sınıfın kalanını beklemeden eğitimlerini sürdürebilirler. Uzaktan eğitim sistemi içerisinde eğitim alan bireylerde bağımsız öğrenme ve eleştirel yaklaşım becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Dinçer, 2006; Yurdakul, 2015).

Belirli bir zamana ve ortama bağılı kalmaksızın faaliyetlerini sürdüren uzaktan eğitim; öğretmenlerin zaman ve mekan sınırlamalarına bağılı kalmadan eğitim vermelerini sağlarken (Varol ve Türel, 2003) öğrencilerin de eğitimlerini devam ettirmelerini sağlar (İşman, 2011). Demiray (1999)'ın da belirttiğı üzere uzaktan eğitim: öğretmenle öğrenenin belirli bir mekanda olmadan; evlerinden ya da işyerlerinden eğitim öğretim uygulamalarına katıldıkları, bireylere istedikleri zaman eğitime devam etme şansının sunulduğu, toplum içerisinde her yaştan bireyin eğitim alma fırsatı yakaladığı ve bunlara ek olarak eğitim maliyetlerini düşüren bir sistemdir. Uzaktan eğitim herkes için önem arz etmektedir, eğitim talep eden bireyler için fırsat ve imkan eşitliği sağlar; yaşlılar, çocuklar, gençler, engelli bireyler, işlerinden dolayı eğitim alamayanlar, coğrafi sebeplerden ötürü okula gidemeyenler, kendini geliştirmek isteyenler uzaktan eğitimin sunduğı imkanlar sayesinde eğitim alabilir (Yıldız, 2004).

Uzaktan eğitim bireylere fırsat eşitliği sunar. Çeşitli sebeplerden ötürü eğitim göremeyen bireyler uzaktan eğitimin sunduğı kişiselleştirme, özelleştirme gibi imkanları kullanarak kendi hızlarında eğitim alabilir ve başka mekanlarda olan diğer öğrenen ve öğreticilerle iletişim kurabilir (İşman, 2008). Başka bir deyişle uzaktan eğitim toplumda eğitim talep eden bireylere eğitim almaları için imkanlar sunmaktadır (Odabaş, 2003). Uşun (2006), öğretmen ve öğrenme sürecinde; amaç, hedef, öğrenme ve öğretme ortamı, yaş, yöntem, teknik gibi unsurlarda sağladığı esneklik ve çeşitlilik ile farklı yerde çalışan kişilere görevlerinden ayrılmadan eğitim alma imkanı sağlaması, kişisel gelişimlerinin ve bunun yanında mesleki gelişimlerine imkan sağlaması açısından uzaktan eğitimi avantajlı olduğunu belirtmektedir. Geleneksel eğitimde yaşanması muhtemel başarısız olma korkusu uzaktan eğitim sistemi içerisinde genellikle ortadan kalkmaktadır. Bunun sonucunda bazı bireyler geleneksel eğitimin yapıldığı yüz yüze sınıf ortamları yerine uzaktan eğitim programlarını tercih etmektedir (Odabaş, 2003).

Uzaktan eğitim, eğitim maliyetlerini azaltır. Çeşitli teknolojik araçlar yardımıyla coğrafi sınırları kolayca aşan ve geniş kitlelere ulaşan uzaktan eğitim: aynı eğitim materyalleri ile çok sayıda bireye eğitim vermekte haliyle öğrenen kişi başına yapılan harcamaları düşürmektedir (Pope, 2014). Eğitim maliyetlerini düşürmenin yanında, uzaktan eğitimde faydalanılan görsel ve işitsel eğitim ortamları; etkileşimli olmasıyla da hızlı ve etkili öğrenme sağlayarak verimi artırmaktadır (Kember, 1996; Kaya, 2002; Dinçer, 2006).

Uzaktan eğitim, sahip olduğu avantajlara ek olarak dezavantajları da olan bir sistemdir. Uşun (2006), çalışmasında uzaktan eğitim sisteminin öğrenciye bilişsel alandaki

kazanımları kazandırmada etkili olsa da duyuşsal ve psikomotor alandaki kazanımları kazandırmada etkili olmadığını belirtmiştir. Öte yandan öğretmen-öğrenci, öğretici-öğrenci arasındaki ilişkinin kısıtlı olması bireyin sosyalleşmesinin önünde bir engel olarak değerlendirilmektedir. Uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesini engellemesinin yanında bazı uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verildiğinde uygulama kısmında sorun yaşanmakta ve etkili bir öğrenme sağlanamamaktadır (Horzum, 2013).

Bağımsız öğrenme ve öz düzenleme becerileri, uzaktan eğitim alan bireylerde olması gereken öncelikli niteliklerden biridir. Bu özelliklere sahip olmayan bireylerin uzaktan eğitim almaları durumunda yaşanacak sorunlar uzaktan eğitimin bir diğer dezavantajı olarak değerlendirilebilir. Uzaktan eğitim sisteminde eğitim alan birey, eğitim sürecinin büyük bir kısmında öğretmenin yönlendirmesinde değil, tek başınadır ve kendi öğrenmesinden sorumludur. Bundan dolayı birey öğrenme sürecinin kendi yönetmesi gerekir. Bu yönetmeyi beceremeyen bireylerin planlama ve kendi kendine öğrenme noktasında sorun yaşadıkları görülmüştür (Bartolome ve Steffens, 2015). Sorun yaşayan bireylerin de uzaktan eğitimde başarısız oldukları tespit edilmiştir (Kaya, 2002).

Teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim sistemi, ağırlıklı olarak teknoloji üzerinden uygulanmaktadır. Bu yüzden uzaktan eğitim alan bireylerin teknolojik okur-yazar olması beklenmektedir. Teknolojik araçlar yardımıyla uzaktan eğitim alan bireyleri ve öğretmenleri , ders esnasında yaşanacak teknik sorunlar eğitsel anlamda engelleyebilir (İşman, 2011). Ders işlenirken ya da sonrasında ortaya çıkan bunun gibi problemlerle baş etmeye uğraşan öğretmen ve öğrencilerin zamanı verimsizleşmektedir (Odabaş, 2003).

Uzaktan eğitimde uygun eğitim materyali ve içeriği kullanılması son derece önemlidir. Uzaktan eğitimde kullanılan ders ve içerik tasarımının, hedef kitleye uygun olmaması beraberinde hedef kitlenin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirmesine ve eğitimi bırakmasına neden olmaktadır (Todhunter, 2013). Ally (2008), farklı uzaktan eğitim sistemlerini üzerinde yaptığı çalışmada öğretim tasarımı konusunda çok fazla problem yaşandığını tespit etmiştir. Öte yandan uzaktan eğitimle ilgili en çok dile getirilen sınırlılıklardan biri de uygulama içeren derslerin öğretiminde uzaktan eğitimin olmaması ve bu derslerin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmemesidir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitimin erişim imkanları ve iletişim teknolojilerine bağlı olması bütün dersler için aynı oranda etkili olmaması, yüz yüze etkileşim ve iletişim noktasında eksiklerinin olması; bilişsel

alanda etkili olmasına rağmen psikomotor alanda yetersiz olması uzaktan eğitim sisteminin dezavantajları olarak değerlendirilebilir (Yurdakul, 2005).

Uzaktan eğitimle ilgili yönlendirilen bir diğer eleştiri ise geri bildirim eksikliğidir. Uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalarda bu geri bildirim eksikliğinin nasıl giderileceği araştırılmıştır (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Uzaktan eğitim esnasında öğretene ve öğrenen arasında göz temasının olmaması ve aynı fiziksel ortamda olmamaları iletişim imkanını yüz yüze eğitime göre sınırlamaktadır (Uşun, 2006). Diğer taraftan eş zamansız olarak tasarlanmış uzaktan eğitim faaliyetlerinde katılımcılar arasındaki iletişim de eş zamansız olarak ortaya çıkmakta ve ortaya çıkan bu durum iletişimde zaman aşımı soruna neden olmaktadır (Ally, 2008). Kaya (2002) ve Yurdakul (2005) yapmış oldukları çalışmada uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak: hemen geri bildirim olmayışını, iletişim ve etkileşimin olmayışını ve bireylerin sosyalleşmesini engelleyişini göstermişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan iletişim ve etkileşim problemleri, bireyleri aidiyet ve topluluk olma hissinden uzaklaştırmaya; onlarda motivasyon kaybına ve memnuniyetsizliğe neden olmaktadır. Bu durum beraberinde uzaktan eğitim sürecinin sekteye uğramasına hatta daha da ileri giderek eğitimin terk edilmesine neden olmaktadır (Richardson ve Swan, 2003).

2.2. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın uzaktan eğitim ile ilgili kısmında yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalardan bahsedilmektedir.

2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012)’ın yürüttükleri araştırmada, araştırmanın yapıldığı yıl Türkiye’de uzaktan eğitim yoluyla sunulan hizmetiçi eğitim faaliyetine katılan sınıf öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim uzaktan eğitime yönelik inançlarının çeşitli değişkenler açısından değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Kesitsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın evrenini Sakarya’da çalışan 135 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmetiçi eğitime yönelik inançları cinsiyete ve kıdemlerine göre farklılık gösterirken önceden hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) yılında öğretmenlerin aldıkları uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri ve motivasyonlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi adına bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya Erzurum ilinde görev yapan ve

uzaktan hizmetiçi eğitim alan 21 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin katıldıkları uzaktan hizmet içi eğitimin konusu: “Aşamalı Devamsızlık Yönetimi” ve “Afet Eğitimi”dir. Araştırma bir durum çalışması olarak yürütülmüş veriler nitel yöntemle ele alınıp analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini tercih edilebilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan uzaktan eğitim süreci içerisinde yaşanan teknik aksaklıklarla birlikte etkileşim azlığı da faaliyet ile ilgili belirtilen olumsuz görüşler olmuştur.

Yılmaz ve Güven (2015) tarafından “*Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi*” amaçlanan çalışmaya Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 150 öğretmen adayı katılmıştır. Bu 150 öğretmen adayının 70’i uzaktan eğitim vasıtasıyla ders almış sınıf öğretmeni adayı oluştururken 80’ini uzaktan eğitim almış fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. “*Uzaktan eğitim ... gibidir çünkü*” cümlesini tamamlaması istenen öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar nitel yöntem ile analiz edilmiş ve ortaya çıkan metaforlar ihtiyaca yönelik, isteğe göre olma durumu, gereklilik gibi başlıklar altında toplandığı belirlenmiştir. Çalışmadan ortaya çıkan bulgulara bakıldığında eş zamanlı bir şekilde uzaktan eğitim alan sınıf öğretmeni adayı katılımcıların fen bilgisi öğretmeni adayı katılımcılara oranla daha negatif algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar eş zamanlı uzaktan eğitim derslerinin süresinin uzun olması, ders esnasında eğiticiye soru sorulamaması ve ders esnasında yaşanan teknik aksaklıkların katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) tarafından yapılan çalışmada bir devlet üniversiteye bağlı eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları üzerinde cinsiyet, akademik yeterlilik, bölüm vb. değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın evrenini 398’i kadın, 149’u erkek olmak üzere toplam 540 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve Ağır (2007) tarafından geliştirilen “*Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*” ile toplanmıştır. Verilerin analizi ile öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta seviyeden yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet, uzaktan eğitimle ilgili bilinen ön bilginin ve kullanılan site türünün katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. İnternet kullanım süresi ve akademik başarının öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dönük tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Aslan, Göksu ve Karaman (2018) tarafından yapılan “*Uyarlanabilir Uzaktan Eğitimin Başarı ve Eğitimin Tamamlama Süresine Etkisi ile Öğretmen Görüşleri*” isimli çalışmaya Elazığ il merkezinde bir ortaokulda çalışan 40 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerin 20’si kontrol grubunu oluştururken 20’si deney grubunu oluşturmaktadır. Çalışma ile hem nitel hem de nicel veriler alınmış; nicel veriler deneysel son test modeliyle, nitel veriler uygulamanın ardından yapılan bireysel görüşmeler ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analize katılımcıların değerlendirme puanları arasından anlamlı bir fark bulunmazken eğitimi bitirme süreleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca uzaktan hizmet içi eğitim uygulamaları seminerini tamamlayan öğretmenlerin göstermiş oldukları verimin arttığı belirtilmiştir.

Karakuş vd. (2020), Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmalarına İstanbul’da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Türkçe eğitimi bölümünde okuyan 92 Türkçe öğretmen adayını katılmıştır. Araştırmanın verileri alan uzmanları tarafından görüş alınarak hazırlanan 21 soruluk anket formunun Google Forms üzerinden çevrimiçi uygulanmasıyla toplanmıştır. Uygulanan anketlerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmış ve altı tema şeklinde sınıflandırılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, katılımcıların süreci genel olarak olumsuz değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca iletişimin sadece teknik araçlar vasıtasıyla sağlandığı uzaktan eğitim sürecinin katılımcıların sosyal kabiliyetlerini olumsuz etkilediği, derslere dair motivasyonlarının düştüğü, öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinin Türkçe dersinin amacı olan dört temel dil becerisinden en çok dinleme becerisine en az yazma becerisine katkı sağladığı belirtilmiştir.

2.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Lee ve Rha (2009), yaptıkları çalışmada web tabanlı uzaktan eğitim ortamında öğretim tasarımı ve yönetim stiline öğrencilerin akademik başarıları ve program memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bir açıköğretim fakültesinde uzaktan eğitim programı için 67 ve 56 öğrenciden oluşan iki grup çalışmanın kontrol ve deney grubunu oluşturmuştur. Bir gruba iyi planlanmış içerik temelli ve kendi kendine öğrenmeyi ön planda tutan, kişiler arası etkileşimin olmadığı bir program uygulanırken diğer gruba öğrenci etkileşiminin merkezde olduğu bir program uygulandı. Çalışmanın bulgularında iyi planlanmış içerik ile uygulanan programın başarı düzeyinin kişiler arası etkileşimi merkeze alan program kadar başarılı olduğu sonucuna varmış, öte yandan kişiler arası etkileşim

temelli programın eleştirel düşünme becerisi açısından içerik temelli programa göre daha yüksek başarı puanı aldığı görülmüştür. Öğrenci memnuniyeti açısından yapılan değerlendirmede ise içerik temelli programa katılan öğrencilerin iyi planlanmış içerikten memnun oldukları, kişiler arası etkileşimin temele alındığı programa katılan öğrencilerin ise öğrenci etkileşiminden memnun oldukları sonucuna varılmıştır.

Kuo vd. (2013) yaptıkları çalışmada çevrimiçi programlarının kalitesinin uzaktan eğitime katılan öğrencilerin performansı ile ilgili olduğunu belirtmiş ve bu sebeple öğrenci memnuniyetinin uzaktan eğitimin değerlendirme sürecinde önemli olduğunu belirtmiştir. 221 lisans ve lisans üstü öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrenci özellikleri ve sınıf düzeylerindeki etkileyicileri (kurs alanı, akademik program) arasındaki regresyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencinin eğitmen ve içerik ile ilişkisi arasında anlamlı bir fark bulunurken öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin öğrenci memnuniyeti açısından anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmüştür. Sonuç olarak uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti açısından öğrenci-öğrenci etkileşimi göz ardı edilebilir şekilde tespit edilirken öğrenci-içerik etkileşiminin öğrenci memnuniyeti açısından son derece önemli olduğu belirtilmiştir.

Baek, Zhang, ve Yun (2017) tarafından Güney Kore'deki ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan 140 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmanın amacı Koreli öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemektir. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgularda öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin tutum puanları erkek öğretmenlere oranla yüksek çıkmıştır. Ayrıca orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı tutum puanlarının ilk öğretimde görev yapanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Padmo, Idris ve Ardiasih (2019), uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye katılımı için mobil cihazların kullanımı üzerinde yaptıkları çalışmaya Endonezya'da bulunan Universitas Tebruka'da uzaktan eğitim gören 767 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime katılmak için hangi cihazları kullandıkları ve mobil cihazları uzaktan eğitim için kullanma oranlarına bakılmıştır. Çalışma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının uzaktan eğitime akıllı cep telefonları ile katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Adnan ve Anwar (2020) Covid-19 salgını ortasında çevrimiçi öğrenmeye öğrenci perspektifinden baktıkları çalışmaya Pakistanlı 126 (84 kadın, 42 erkek) yüksek öğretim

öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin zorunlu uzaktan eğitime karşı tutumları 38 soruluk anket yordamıyla ölçülmüştür. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim gerek teknik gerekse parasal engellerden dolayı Pakistan gibi gelişmemiş ülkelerde istenen sonucu vermediği vurgulanmış; öğretmenle yüz yüze etkileşim eksikliği, yanıt ve dönüt süresi, öğrenci etkileşiminin olmaması uzaktan eğitimin zayıf yönleri olarak belirtilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin %78,6'sı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla daha az etkili olduğu belirtmektedir.

Alea vd. (2020) öğretmenlerin COVID-19 farkındalığı, uzaktan eğitim algıları ve kurumsal zorluklara yönelik algılarını tespit ettikleri çalışmada rastgele örneklem tekniği kullanılarak, Filipinler'deki her türden okul seviyesinden, Google forms aracılığıyla 2300 veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin görev sürelerinin uzaktan eğitime hazır olma durumları üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Türkçe öğretim programı

Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetleri, Milli Eğitim Temel Kanunu'nu temel alarak; disiplinlerin öğretim programları çerçevesinde hazırlanmaktadır. Okullarda ulaştırılması arzulanan amaçları ve bunları uygulayacak dersleri ve kazanımları sıralayan, bu işi yaparken öğretmenlere kılavuzluk yapacak düşünceleri barındıran kılavuza öğretim programı denir (Arslan, 2001). Eğitim programlarının içerisinde daha düzenli, sınırları daha dar olan, belirli zamanlı etkinliklerin bulunduğu öğretim programları; genellikle belirli bilgi bölümlerinden oluşmakta olup; içerdiği bilgi, beceri ve tutumları bünyesinde bulunduğu eğitim programına uygun bir şekilde kazandırmayı amaçlamakta ve gerçekleştirmektedir (Dirik, 2014). Öğretim programı bireye, eğitim ortamı içinde ya da dışında kazandırılması hedeflenen bir disiplinin öğretim aşamasıyla ilgili faaliyetleri kapsayan bir yaşantılar bütünüdür (Demirel, 2012). Aynı zamanda öğretim programı bir disiplin ile ilgili öğretim uygulamalarını sistemli bir şekilde düzenleyen ders programını da bünyesinde barındırmaktadır (Olivia, 2005). Öğretim programı; eğitim programı içerisindeki hedeflere varmak için ayrıntıları barındırır. Programlar varılması gereken amaçları ve bu amaçlara varmak için seçilecek, belirli ilkeler doğrultusunda hazırlanacak içeriği, uygunlanması gereken yöntemi, öğretim materyallerini, amaçlara ne derece ulaşıldığını ortaya koyan değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003).

Türkçe dersi öğretim programıyla okullarda, Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar düzenli bir şekilde sunulmuştur. Programda yer alan kazanımlar, çeşitli başlıklar altında, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olarak düzenlenmiştir.

Benzer şekilde ölçme değerlendirme faaliyetleri de bu seviyelere uygun bir biçimde düzenlenmiştir (MEB, 2006).

Türkçe dersi öğretim programı öğrenenlerin hayat boyu uygulayabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmayla alakalı dil becerilerini ve zihinsel becerileri edinmeleri, kazandıkları bu beceriler vasıtasıyla kendilerini bireysel ve sosyal açıdan geliştirmeleri, iletişimi etkili bir şekilde kurmaları, Türkçe sevgisiyle, hevesli bir şekilde okuma yazma alışkanlığı edindirecek bilgi, beceri ve değerleri barındıran bir bütün şeklinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; temel dil becerilerini ve gelişimlerini, diğer alanlar ile ilgili öğrenme, bireysel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri kazanmanın ön koşulu olarak kabul görmektedir (MEB, 2019).

2.3.1. Cumhuriyet'in ilanından 2019'a Türkçe öğretim programının tarihsel gelişimi

Çağımızda bütün ülkeler eğitim-öğretim sistemlerini sorgulamakta ve ülkelerinin kalkınması için eğitim sistemlerini en önemli araç olarak görmektedir. Bir ülkenin kalkınmasının yahut geri kalmasının en büyük sebebi eğitim sistemi olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sisteminde oluşan sorunlar direkt yahut dolaylı bir şekilde sistem içerisindeki bütün alanları etkilemektedir. Eğitim sistemi içerisindeki sorunların çözümü ise öğretim programlarının geliştirilmesine bağlıdır (Varış, 1997). Program geliştirme sürecinin zamanla nasıl bir değişim gösterdiğini görmek, bu alan için hizmet verenlerin düşüncelerini ortaya koymak için tarihi temeller büyük önem teşkil etmektedir (Demirel, 2002).

Eğitimde modernleşme hareketlerinin temeli Osmanlı Devleti'nde atılmış olup çoğu zaman uygulamaya konamadan, fikir boyutunda ve kısır tartışmalarla sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda modern Cumhuriyet Türkiye'sine bu çözüm bekleyen eğitim problemlerini getirmiştir (Koçer, 1992). Eğitime hak ettiği önemi gösteren Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet'i kurma çalışmalarına devam ederken öte yandan eğitim sisteminin temellerini oluşturmak için çalışmalar yürütmüştür. Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışından 12 gün sonra 3 sayılı kanun ile Eğitim Bakanlığını kurmuştur (Çetin, 2003). 15 Temmuz 1921'de yapılan Maarif Kongresi yine Atatürk'ün önderliğinde toplanmış ve yurdun her tarafından davet edilerek gelen kadın ve erkek öğretmenler toplantıda bulunmuşlardır (Budak, 2003). Bu Maarif Kongresinde eğitimin niteliğini yükseltme amacıyla eğitim-öğretim hususunda tartışmalar yapılmış ve ilkeler belirlenmiştir (Akyüz, 2001).

Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan toplumsal reform sürecinin hedefi, geleneksel toplum yapısına, çağa uygun şekilde yön vermek ve bununla birlikte toplum içerisindeki bireylerde çağdaş yurttaşlık bilinci oluşturarak toplumsal yapıyı eğitim vasıtasıyla kurmaktır. Bu sebeple Atatürk ve onunla birlikte Cumhuriyet'i kuranlar, her seviyedeki okulun programlarını ihtiyaçlara göre düzenlemek, eğitimi yurdun her bölgesine yaymak, toplum içerisinde çok düşük olan okuryazar oranını artırmak, öğretim faaliyeti kolaylaştırmak, Türkçeyi toplumun her bir ferdi için ortak bir haline getirmek için çaba harcamışlardır (Gedik, 2005).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte bütün alanlarda olduğu gibi dil öğretimine, bilhassa da ilk okuma yazma öğretimine büyük hassasiyet gösterilmiş; gerek eğitim-öğretim ile ilgilenen kişiler gerekse konuya ilgi gösteren yazar ve düşünürler Türkçe öğretim programının hazırlanması sürecine dahil olmuştur (Calp, 2005). Bu süreçle birlikte Cumhuriyet tarihi içerisinde eğitim sistemimizde dönem dönem değişikliklere ve iyileştirmelere gidilmiştir.

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarihinde duyurulan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla tüm eğitim kurumlarında eğitim dili Türkçe kabul edilmiştir. Bu durum beraberinde Arapça ve Farsça'nın kaldırılmasını sağlamış ve eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi çok önemli hale gelmiştir. 1928 senesinde Harf İnkılabı ile yeni Türk alfabesinin kabul edilmesiyle birlikte bugünkü Türkçe öğretiminin temelleri atılmıştır (Akyol, 2011).

Cumhuriyet dönemine ait ilk program 1924 senesinde lise programıyla birlikte yayınlanan "*1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı*"dır (Yıldız, 2010). 1924-29 yılları arasında 5 yıl uygulanmıştır. Programın lise programı içerisinde yer almasının nedeni o yıllarda liselerin iki devreli olmasıdır. Günümüzde ortaokul olarak adlandırılan 6,7 ve 8. sınıflar lise eğitiminin birinci devresi olarak adlandırılmaktaydı. Bu programda Türkçe dersleri 7,5, ve 4 saat olacak şekilde son sınıfa doğru her sene azalacak şekilde planlanmıştır (Ünalın, 2006). Lise Birinci Devre Müfredat Programında Türkçe derslerinin içeriğini "*Kıraat, İnşat, Sarf ve Nahiv, İmla, Kitabet, Edebî Kıraat*" gibi başlıklar oluşturmaktadır. Bu başlıklar içinse bağımsız ders saatleri konulmuştur (Coşkun, 2007). Bu başlıklardan kıraat: okuma öğretimi; inşat: şiir okuma öğretimi; sarf ve nahiv; dil bilgisi öğretimi; imla ve kitabet; yazma öğretimi anlamına gelmektedir. Kıraat dersi son sınıfta Edebi Kıraat olarak değiştirilmiş ve bununla birlikte edebi eserlerin edebi özelliklerinin ve tür bilgilerinin verilmesi amaçlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1924 yılında yayınlanan, son derece genel ve yüzeysel bilgiler veren bu ilk program 1927 yılında revize edilerek “1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl” ismiyle tekrar yayınlanmış ancak Türkçe kısmında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir (Akyol, 2011). 1928 yılında Harf İnkılabı ile yeni Türk alfabesinin kabulünün ardından yeni bir öğretim programının hazırlanmasına gerek duyulmuştur.

1 Kasım 1928 tarihinde Latin harfli Türk alfabesinin kabul edilmesiyle birlikte 1929 yılında yeni Türk alfabesi ile yazılmış ilk program hazırlanmış ve 1930 senesinde kullanılmaya başlanmıştır (Calp, 2010). Bu program ana dil derslerini bir bütünün iki parçası olarak görmekte ve kendinden önceki programlarda Türkçe-Edebiyat başlıkları altında yapılan ayırma karşı durmaktadır (Calp, 2010).

1929 programında Türkçe dersinin hedefleri ve temel dil becerilerinin hedefleri 1924 programına kıyasla daha açık ortaya konmuştur. Programda Türkçe derslerinin işlenişinin uygulamaya dönük olması belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006). Dil bilgisi konularında ise nelerin işleneceği şeklinde sınır belirlenmiş ve bu derslerin “ameli ve tatbiki” olarak uygulanması önerilmiştir. Bu tavsiye programın uygulamaya önem verdiğini göstermektedir (Özbay, 2006).

1931 yılında 1929 Türkçe programının dil bilgisi ile ilgili bölümleri değiştirilmiş ve bu program 1938 yılına kadar uygulanmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk, Türk dilinin incelenip kuralları netleşene dek dil bilgisi konularının mevcut programdan çıkarılmasını talep etmiş ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı’ndan gramer konuları çıkartılmıştır. Ardından yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır (Yıldız, 2010). 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1929 yılında yayınlanan programın değiştirilmiş halidir. Yapılan değişiklikler ise bazı kelimelerin ve ifadelerin değişikliğinden öteye geçmemiştir (Ünalın, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çalışmalarla 1940 yılı itibariyle Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu’na “*Ana Hatlarıyla Türk Grameri*” isimli kitabı, Necmettin Halil Onan’a ise “*Dil Bilgisi I*” isimli dil bilgisi kitaplar hazırlanmış ve bunun devamında 1949 yılında hazırlanan yeni programa gramer konuları dahil edilmiştir (Coşkun, 2007). Önceki programlarla kıyaslandığında daha kapsamlı bir program özelliği taşıyan bu öğretim programı 1948-1949 eğitim öğretim yılında 1 Kasım 1948’de uygulanmaya başlamıştır (Yıldız, 2010). 13 yıl süresince uygulamada kalan 1949 Ortaokul Türkçe Programı’nda Türkçe dersleri, 1.sınıfta 6, 2 ve 3. sınıflarda 4 saat olacak şekilde planlanmıştır

(Temizyürek ve Balcı, 2006). 1938 programında uygulamadan kaldırılan dil bilgisi konuları 1949 programı ile yeniden eklenmiş (Akyol, 2011), programın ilgili yerlerinde derslerin genel amaçlarına ek olarak özel amaçlarından da bahsedilmiş ancak bu amaçların tamamı öğretmen davranışları açısından ele alınmıştır (Calp, 2010). 1949 Ortaokul Türkçe Programında temel dil becerilerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği fikri savunulmuş, bu fikirden hareketle okuma, yazma, dil bilgisi için ayrı ayrı ders saatleri konulmasına gerek görülmemiştir (Ünal, 2006). Bu programda Türkçe dersi bir bilgi değil beceri dersi olduğu vurgulanmış ve dört temel dil becerisine ek olarak imla ve yazı çalışmaları farklı başlıklar olarak verilmiştir. Cumhuriyet dönemi programları incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe bünyesinde “yazı” bölümüne ilk kez 1949 programında yer verildiği görülmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1962 yılında Ortaokul Türkçe Programı yayınlanmıştır. Ünal (2006), 1962 Ortaokul Türkçe Programı’nı 1949 da yayınlanan Ortaokul Türkçe Programı’nı gözden geçirilmiş bir hali olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. 1962 yılında yayınlanan Ortaokul Türkçe Programı’nda 1981 yılına kadar değişikliğe gidilmemiştir.

1979 yılında ilk ve ortaokulların birleştirilerek ilköğretim okullarının kurulması kabul edilmiştir (Şahin vd, 2006). İlköğretim okullarının kurulması kararının ardından yeni sistem için tasarlanan “*Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*” yürürlüğe girmiş ve 2005 yılına kadar uygulanmaya devam etmiştir. İlköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa dek Türkçe derslerini içeren bu programın 2.kademe için olan bölümü 1.kademedeki farklı olarak düzenlenmiştir. 1981 programının bölümlerini “*Genel Amaçlar, Açıklamalar, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme*” oluşturmaktadır (Akyol, 2011).

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında öğrencilere kazandırılacak davranışlar: okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım ve yazılı anlatım ve dil bilgisi başlıkları altında ayrı ayrı belirlenmiş olup “Yöntem” başlığı içerisinde Türkçe dersinin nasıl uygulanacağı anlatılmıştır (Ünal, 2006). Programda ayrıntılı bir şekilde “*Yazı Programı*”na yer verilmiş (Şahin vd, 2006), yazı programı içerisinde kullanılacak malzeme, yöntem, konular ve bu konuların hangi sırayla uygulanacağı; değerlendirme tabloları eşliğinde sistemli bir biçimde aktarılmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006).

Önceki programlara kıyasla daha kapsamlı ve detaylı hazırlandığı görülen 1981 programı, kendinden önceki programlarda eksikliği fark edilen “*Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve*

Değerlendirme” başlıklarına yer verilmiş olması önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (Menteşe, 2013). Öte yandan bu bölümlerin program içerisinde bulunması çağdaş program geliştirme kavramına uygun olarak hazırlandığı söylenen program için son derece önem taşımaktadır (İnce, 2016). 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programında dersin işlenişinde kullanılacak ders kitaplarını destekleyici çeşitli materyaller listelenmiş ancak bunların nasıl kullanılacağına dair bilgi verilmemiştir (Yıldız, 2010). İlk defa bu programda ayrı olarak verilen “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterli açıklama bulunmamaktadır (Özbay, 2006).

Bilim, teknoloji ve beraberinde iletişim alanında hızlı bir şekilde yaşanan değişim; program geliştirme çalışmalarının devamlı olmasını bunun yanında ar-ge çalışmalarının da kesintisiz olmasını zaruri hale getirmiştir (Demirel, 2012). Bundan dolayı eğitim programları nitelikli, eğitilmiş insan gücünü; toplumun ihtiyaçları doğrultusunda, beklentilere uygun kalitede yetiştirebilmek için düzenli aralıklara gözden geçirilmeli ve gerek duyulan değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Girgin, 2011). Bu değişikliklerin yanında eğitim değişme sürecini; eğitim programları ve bu programı alanda uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimi, yeterlilikleri ile gereken nitelikleri taşıyan öğretmenlerin çağdaş programlarla öğrenci yetiştirmesi ve öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklikler gerçekleştirmesi ile sağlayacaktır (Şahin, 2007).

Türk eğitim sisteminde kullanılan programların hayatla bağlantı kuramaması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmaması, program ve öğretmeni merkeze alan anlayışın hakim olması ile öğrenciler bazı bilgiler kazanmış ancak bunları gerçek hayatta kullanmakta zorluk çekmişlerdir (Merter, 2002). Bu sebeple ülkemizde uzun yıllardır kullanılan, öğretmeni merkeze alan program anlayışı beraberinde öğretim programlarında sorunlar ortaya çıkartmış ve bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi adına çalışmalar yapılmıştır. 2004 yılından itibaren sistemli şekilde başlayan program geliştirme çalışmaları ilköğretim programlarından başlayarak üniversite öğretim programlarına kadar bütün programlarda reform olarak adlandırılabilen değişiklikler gerçekleştirmiştir (Bulut, 2008). Bu çalışmaların ortaya çıkmasını sağlayan nedenlerin temelinde ise öğrencilerin girmiş ve düşük not almış oldukları TIMSS, PISA ve PIRLS tarzı uluslararası değerlendirmeler (Şahin, 2007), çağın taleplerinin gerisinde kalmama, güncel eğitim uygulamalarını okullarda hayata geçirme (MEB, 2005), dünyadaki bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitim alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, öğretilme-öğretme

uygulamaları esnasında kullanılan yöntem ve değerlendirme anlayışındaki değişimler ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama düşüncesi (Menteşe, 2013) yer almaktadır. Tüm bu gerekçelerden dolayı program geliştirme çalışmaları 2004 senesinde başlamış, 2005 yılından itibaren de kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2006).

Eğitim alanında ortaya çıkan değişim ve gelişim beraberinde yeni yaklaşımları getirmiştir. 2005 yılına kadar hazırlanan programlarda temel alınan davranışçı yaklaşım, 2005 yılından itibaren yerini öğrencinin öğrenme şeklini dikkate alan yapılandırmacı yaklaşım ilkelerin göre hazırlanmıştır (Şahin ve Bayramoğlu, 2015). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenci vardır, öğrenci bilgiye kendisi ulaşır, kendine ait bilgiyi yapılandırırken öğrenmenin de nasıl gerçekleştiğini fark eder (Korkmaz ve diğerleri, 2008). Hazırlanan program: milli ve kültürel değerlere bağlı, özgüvenli kişiler olarak yetiştirmenin yanında; bu bireylerin girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünme becerisine sahip, problem çözebilen bireyler olmasını amaç edinmiştir (MEB, 2006).

2005 Türkçe Öğretim Programı, kendinden önceki 1981 programından farklı olarak 1. ve 2. kademe için ayrı ayrı hazırlanmıştır. 1. kademe için hazırlanan program 2005 yılında, 2.kademe için hazırlanan program ise 2006, 2007 ve 2008 yıllarında kademeli olarak uygulanmıştır. 2006-2007 yıllarında uygulamaya konan 2. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı, öğrenen merkezli öğrenme ve bireysel farklılıklara karşı duyarlı olma gibi çağdaş eğitim anlayışlarından faydalanılmıştır (Çiftçi, 2007). Programda hangi yaklaşımın temele alındığı şu şekilde ifade edilmiştir: *“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır.”* (MEB, 2005).

“2005 Türkçe Öğretim Programı”yla Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri öncülüğünde öğrencilerin:

1. *“Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,*
2. *Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,*
3. *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,*
4. *Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,*
5. *Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,*
6. *Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,*

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 10).”

Öğrencilerin dil becerilerine paralel olarak temel beceriler; yatay olarak öğretim yılı sonunda kazanacakları becerileri, dikey olarak sekizinci sınıf sonunda kazanacakları becerileri ifade etmektedir. Türkçe öğretim programı içeriğinde barındırdığı kazanımlar sayesinde bu becerilerin geliştirilmesini sağlayacaktır. Programda yer alan ve varılması amaçlanan temel beceriler: Türk dilini doğru, güzel ve etkin kullanma, yaratıcı düşünme ve eleştirel fikir yürütme, problem çözme, iletişim kurma, araştırma, karar verme, girişimcilik ve son olarak da bilgi teknolojilerini kullanmak şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar: “okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma” ve “dil bilgisi”dir. Bahsi geçen öğrenme alanları programda hem kendi içlerinde hem de birbirleri ile bir bütünlük içerisinde ortaya konmuş ve ilişkilendirilmiştir. Programda bu öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler ve değerlendirme formları verilmiştir. Her alanın kendine özgü değerlendirme yöntemi program içerisinde belirtilmiştir. (MEB, 2006).

Programda yapılan değişikliklerle birlikte ders kitapları da değişmiştir. Öğretmenlere yönelik içinde günlük planların bulunduğu ders kitabı; öğrenciler için içinde yalnızca metinlerin bulunduğu ders kitabı ve bu metinlere ve kazanımlara uygun etkinliklerin oluşturduğu çalışma kitabı hazırlanmıştır. Bu kitaplar hazırlanırken tema merkezli yaklaşım tercih edilmiştir. Bu sayede öğretmenler ile öğrenciler belirlenmiş bir konu veya metin üstünde çalışmaktansa birden fazla konuyu ve metni barındıran bir tema ile çalışırlar. Bu yaklaşım ile öğrenciler, öğrendiklerini anlamlı bir bütün içerisinde diğer alanlardan edindikleri bilgilerle ilişkilendirmesini sağlamaktadır (Anders ve Pritchard, Akt: Coşkun, 2005).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında kazanım listeleri toplu olarak verilmiş olup sınıf seviyelerine göre ayrılmamıştır. Öğrenme alanlarına göre sıralanan kazanım listelerinde etkinlik örnekleri ile açıklamalara yer verilmesi dikkat çekicidir. Örnek ders uygulama sürecini vermesi ve öğrenme alanlarına ders içerisinde ne kadar zaman ayrılacağını göstermesi programın güçlü yanları olarak ortaya çıkmaktadır (Ayrancı ve Mutlu, 2017).

Kendinden önceki programlarda ölçme ve değerlendirme ögesi ürüne yönelik iken 2005 İlköğretim Türkçe Programı ile birlikte benimsenen yapılandırmacı anlayışa uygun değerlendirme yöntemi olan süreç değerlendirme tercih edilmiştir. Program içerisinde hazır bulunuşluk değerlendirmesi, süreç değerlendirmesi ve başarı belirlemeye yönelik değerlendirme olmak üzere 3 değerlendirme türü bulunmaktadır (Menteşe, 2013).

“2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı” diğer programlara göre farklı bir yaklaşımla ortaya çıkmış ve 2015 yılında hazırlanan ve köklü değişiklikler içeren programın temelini oluşturmuştur (Temur, 2007).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında kendinden önceki programlardan farklı olarak vizyon kavramı ortaya konmuştur. Ulaşılması hedeflenen nokta anlamına gelen vizyon kavramını Kılıç (2010), insanların hedeflerini başarmak için oluşturdukları fikirsel temele dayanan model şeklinde açıklamıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda vizyon şu şekilde belirtilmiştir:

1. *“Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,*
2. *Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,*
3. *Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,*
4. *Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,*
5. *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,*
6. *Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir (T.T.K.B., 2015, s.3).”*

Öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmasını hedefleyen “2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı”, basılı ve yazılı kaynaklar vasıtasıyla öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini rahat bir şekilde anlamasını amaçlamıştır. Ayrıca programın dinleme ve okuma alanlarında elektronik ortamların işe koşulması çağın ihtiyaçlarına uygun hareket edildiğini göstermesi bakımından önemlidir (Bayburtlu, 2015). Bununla birlikte öğrencinin kendini sözlü ve yazılı ifade edebilmesi, eleştirel düşünceye sahip, ulusal ve evrensel değerlere karşı da duyarlı olması amaçlanmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temel yaklaşım şu şekilde açıklanmıştır:

1. *“Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.*

2. *Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.*
3. *Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.*
4. *Öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi, yazım kuralları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırılmıştır.*
5. *Tematik yaklaşım esas alınmış ve sınıf seviyeleri itibariyle temalar belirlenmiştir.*
6. *İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” benimsenmiştir.*
7. *Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir (MEB, 2015, s. 4).”*

2015 programı öğrencilerin sadece sözlü iletişim kurma, okuma ve yazma alanlarında gelişimler üzerine kurgulanmamıştır. Bunlara ek olarak anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, eleştirme, ilişki kurma, kurgulama ve analiz-sentez-değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirmeyi hedeflemiştir. Türkçe öğretim programı öğrencilerin bireysel ve toplumsal açıdan gelişmelerini, Türkçe sevgisi eşliğinde okuma- yazma alışkanlığı kazanmalarını, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerini ayrıca üst düzey zihinsel becerileri kazanarak bunları kullanabilmelerini sağlayacak yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2015).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda genel amaç ifadesi bir önceki programda olduğu gibi doğrudan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bulunan genel ve özel amaçlara yer verilmemiş, bunun yerine kanuna atıfta bulunarak, genel ve özel amaçları 1739 sayılı milli Eğitim Temel Kanunu’na göre hazırlanmıştır. Bu bağlamda programda yer alan genel amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. *“Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,*
2. *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,*
3. *Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,*
4. *Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,*
5. *Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,*
6. *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,*
7. *Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,*
8. *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,*

9. 9. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
10. 10. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
11. 11. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
12. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
13. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır (MEB, 2015, s.5).”

Yeni programda bulunan öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” adı altında üç başlıkta incelenmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi başlığı önceki programda olduğu gibi yeni bir başlık olarak verilmemiş, bunun yerine diğer öğrenme alanlarının içerisine serpiştirilmiştir (Bayburtlu, 2015). Dil bilgisi kazanımları birinci sınıftan sekizince sınıfa dek aşamalı olarak yapılandırılmış, ezberle öğretilmesi yerine sezdirilerek öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca dil bilgisi konularının kitap içerisinde yer alan metinlerin bağlamından hareketle öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Program içerisinde yöntem, teknik ve stratejiler öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını sağlayan araçlar olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2015). Ayrıca programda 2005 programında yer alan bol etkinlik temelli uygulamadan kısmen vazgeçilerek beceri temelli bir yaklaşım benimsenerek hazırlanmıştır (Karabay, 2012). Mutluer (2013), 2015 programının yoğun etkinlik yerine beceri temelli anlayışı benimsemesini; çağımız şartlarının günden güne karmaşıklaşması ve eğitilmiş birey sayısının çoğalması, beceri alanı gelişmiş insana olan talebin artmasından dolayı yerinde bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda her sınıf düzeyi için 8 tema belirlenmiş ve her temanın her sınıf seviyesinde işlenmesi zorunlu kılınmıştır. Belirlenen temalar şu şekildedir: “Biz ve Değerlerimiz, Dünya ve Çevre, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık, Spor ve Oyun, Sanat ve Toplum, Bilim ve Teknoloji”. Ayrıca programda ders kitaplarında kullanılacak metinlerin nasıl olması gerektiği ve metin türlerine göre dağılımı verilmiştir. Ders kitaplarında kullanılacak metin türlerinde ayrıntıya girilmeden sadece genel adlarından bahsedildiği görülmektedir (Bayburtlu, 2015). Metin türleri olarak “Hikaye Edici”, “Bilgi Verici” ve “Şiir” başlıkları verilmiştir.

MEB (2015), “2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda verilen ders kitaplarında yer alan metinlerin sayılarına ilişkin tablo incelendiğinde bütün sınıf seviyelerinde dinleme/izlemeye dayalı hikaye edici 8 metin, okumaya dayalı hikaye edici 14 metin; bütün sınıf seviyelerinde dinleme izlemeye dayalı bilgi verici 4 metin, okumaya dayalı 14 metin; şiir türünde ise bütün sınıf seviyelerinde 4 dinleme/izleme, 8 okumaya dayalı

şekilde işlenmesi öngörülmüştür. Yapılan revizyonlar ile 2018 yılında yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ortaya konmuştur. Yeni program 3 ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar: *Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programları, Türkçe dersi öğretim programının uygulanması, Türkçe dersi öğretim programının yapısı.*

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk kısmında, 2018 yılında yayınlanan bütün öğretim programlarında olduğu gibi programların perspektifinden ve amaçlarından bahsedilmektedir. Buna ek olarak bütün programlar için geçerli olan “*Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı*” ve “*Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları*” başlığı da yine aynı bölümde yer almaktadır (Bulut, 2019).

Öğretim programlarının perspektifi başlığında değerlerimiz ve yetkinlikler başlığı bulunmaktadır. Değerler kavramı başlık olarak ilk defa 2018 yılındaki bütün programlarda kendine yer bulmuş ve bu bağlamda on adet kök değer kabul edilmiştir. Bunlar *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir.* (MEB, 2019). Yetkinlikler başlığında ise “*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*”nin amacına uygun kavramlar yer almaktadır. Türkçe öğretim programında öğrencilerin ulusal ve uluslararası seviyede; kişisel, sosyal ve ayrıca iş hayatında ihtiyaç duyacakları yeterlilikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde 8 anahtar yetkinlik olarak tespit edilmiş ve tanımlanmıştır. 8 anahtar yetkinlik şunlardır: *anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade* (MEB, 2019).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında, “*Öğretim Programlarında Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı*” başlığında programda kullanılacak olan ölçme değerlendirme yöntemlerinin programın tamamıyla uyumlu olması gerektiği ve bireysel farklılıkları göz önüne alarak değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede etkinliği sağlamak adına öğretmen yahut eğitim uygulayıcısının gerekli esnekliği kullanarak özgün ve yaratıcı davranmaları beklendiği belirtilmiştir (MEB, 2019).

2018 Öğretim programı tematik yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Programda yer alan okuma ve yazma kazanımları, metin içi, dışı ve metinler arası okuyarak anlam kurulacak şekilde oluşturulmuştur. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütün kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin hem temel dil becerilerini hem de üst düzey bilişsel yeteneklerini geliştirecek şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin gelişim

özellikleri dikkate alınarak dil bilgisi ve yazım bilgisiyle alakalı kazanımlar sınıf seviyesiyle birlikte artan bir yoğunluk ve aşamalı bir şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2019).

Programda Türkçe dersi uygulanması esnasında kullanılmak üzere 8 tema işlenmesi uygun görülmüştür. Bu 8 tema içerisinde bütün sınıf seviyelerinde “*Erdemler*”, “*Millî Kültürümüz*”, “*Millî Mücadele ve Atatürk*” temaları zorunlu tema olarak belirlenmiş, geriye kalan 5 tema program içerisinde verilmiş olan 13 tema içerisinden olmak şartıyla, kitap yazarının seçimine bırakılmıştır (MEB, 2019). Ders kitabında belirlenen 8 temanın her birinde, her sınıf seviyesinde 3’ü okuma, 1’i dinleme/izleme olmak üzere toplam 32 metin kullanılması ayrıca her temada 1 adet serbest okuma metni dahil edilmesi, toplam metin sayısının ders kitabı için 40 adet olması gerektiği belirtilmiştir. Kullanılacak metinler “Hikaye Edici”, “Bilgi Verici” ve “Şiir” olmak üzere 3 başlık altında verilmiştir. Hangi sınıf seviyesinde hangi tür metinlerin işleneceği tablo halinde gösterilmiş olup hangi temada hangi tür metin kullanılacağı kitap yazarının seçimine bırakılmıştır.

Programda kazanımlar okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma olmak üzere dört başlık altında verilmiştir. 5 ve 6. sınıflar için 12 adet dinleme kazanımı, 7 ve 8.sınıflar için 14 adet dinleme kazanımı; bütün sınıf seviyeleri için 7 adet konuşma kazanımı; 5. sınıf için 34, 6.sınıf için 35, 7.sınıf için 38, 8.sınıf için 35 adet okuma kazanımı; 5.sınıf için 16 yazma, 6.sınıf için 14, 7.sınıf için 17, 8.sınıf için 20 adet yazma kazanımı belirlenmiştir. Verilen bu kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gerek hususlar, kazanımın altına açıklama şeklinde belirtilmiştir. (MEB, 2019). Programa ait kazanım listesi çalışmanın ekler bölümünde (Ek-1) verilmiştir

2019 senesinde geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim programı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile mukayese edildiğinde aralarında tek farkın, 2018 programında yer alan bitişik eğik el yazısı uygulamasının 2019 programında kaldırılması olduğu görülmektedir (Bulut, 2019). Kalaycı ve Yıldırım (2020)’de yapmış oldukları program karşılaştırma çalışmasında 2018 programı ile 2019 programı arasında çalışma konuları açısından bir fark olmadığını belirtmiştir.

2.4. Türkçe öğretim programı ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın Türkçe Öğretim Programı ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Güven (2010), 2005 yılından itibaren aşamalı bir şekilde uygulamaya konan *İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı*’nın okullarda uygulanabilirliği hakkında eğitici görüşlerini almayı amaçladığı çalışmaya, ülkemizin 7 bölgesinde rastgele seçilen birer ilden ikişer Türkçe öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış formlar vasıtasıyla alınmış, alınan veriler nitel araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde çeşitli başlıklar altına toplanmıştır. Çalışma sonucunda yeni programın öğrenciler üzerinde eleştirel düşünce ve yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Katılımcılar öğrencilere yaparak öğrenme imkanı vermesi açısından programın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler yeni programı, öğrencilere yazma becerisi kazandırması açısından zayıf olduğu belirtmişlerdir.

Özbay ve Melanlıoğlu (2012) 2006 yılında faaliyete giren *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*’nda anlama becerileri şeklinde bulunan dinleme ve okuma kazanımlarını doküman incelemesi yoluyla incelemiş; bu kazanımların okuma ve öğrenme alanlarına ilişkin amaçları raporlaştırılmıştır. Çalışma sonucunda programda yer alan dinleme ve okuma alanlarına ait unsurların bir kısmının kazanım haline getirilmediği tespit edilmiş; bir kısım kazanımların çok genel alındığı bir kısım kazanımların ise çok detaylı alındığı belirtilmiştir. Öte yandan bazı kazanımların ölçülüp değerlendirmeye uygun olmadığı belirtilmiştir.

Güzel ve Karadağ (2013), tarafında yapılan çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan anlatma becerileri olarak tanımlanan konuşma ve yazma becerilerine ait kazanımlar doküman analizi yoluyla, Türkçe dersi öğretim programı baz alınarak, incelenmiştir. Çalışma sonucunda bazı kazanımların yazma ve konuşma alanını tam anlamıyla yansıtmadığı, bazı kazanımların ifade ediliş biçimlerinde hata olduğu, kimi kazanımların detaylı kimilerinin ise yüzeysel kaldığı ifade edilmiştir.

Nurlu ve Sarıca (2015), 6,7 ve 8.sınıfta Türkçe dersinde kullanılan ders kitaplarındaki sözcük etkinliklerinin yöntem, teknik ve Türkçe kazanımlarına uygunluğu açısından inceledikleri çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleminin 2007-2008 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanan ders kitapları oluşturmuştur. Çalışma sonucunda ders kitaplarındaki sözcük etkinliklerinin kazanımlara uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar bazı yayınevlerinin hazırlamış olduğu etkinlikleri sıradan olarak değerlendirmiş, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca bazı ders

kitaplarındaki sözcük etkinliklerinin kapsamının yetersiz olduğu da çalışmada belirtilmiştir.

Arı (2017), 2017 yılında uygulamaya konan Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili çalışmasında ortaokul okuma kazanımlarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde olan doküman incelemesinin kullanıldığı araştırma sonucunda kazanımların ifade sorunun olduğu, kazanıma ait boyutlarda ve sınıf dağılımlarında sorun olduğu belirtilmiştir. Programda yer alan okuma kazanımları ile yazma kazanımları arasındaki ilişkilerin iyi bir şekilde kurulabildiği tespit edilmiştir. Okuma kazanımların önceki Türkçe dersi öğretim programlarına kıyasla daha nitelikli olduğu çalışmada ifade edilmiştir.

Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı 5,6,7 ve 8.sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı belirtilmiştir. Doküman analizi ile yapılan çalışmada 289 adet kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisi baz alınarak incelenmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular programdaki kazanımların olgusal ve işlemsel basamak ile anlama ve uygulama basamaklarında olduğu sonucuna varılmıştır. Üst bilişsel düzeyde yer alan kazanım sayısının yok denecek kadar az olduğu bir diğer ulaşılan bulgudur.

Kayhan ve Gürol (2019), yaptıkları çalışmada 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı Stufflebeam Modeli'ne göre değerlendirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde görev yapan 13 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış form vasıtasıyla toplanan veriler nitel analiz yöntemine uygun bir şekilde analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular şu şekilde belirtilmiştir: öğretmenler programdaki kazanımları, etkinlikleri ve uygulamaları olumlu bulmuşlardır. Katılımcılar programda yer alan yöntem ve teknikleri yeterli bulurken, kazanımların kazandırılması için verilen süreyi yetersiz bulmuşlardır.

Kahtalı ve Çelik (2019), 2019 Türkçe Öğretim Programını ölçme ve değerlendirme açısından inceledikleri ve Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine baktıkları çalışmanın örneklemini Malatya ilinde görev yapan 120 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda Türkçe öğretmenlerin öğrenci performansının ölçüldüğü ölçme araçlarının tam anlamıyla kullanılmadığı, geleneksel ölçme araçlarının daha öğretmenlerce daha fazla kullanıldığı belirtilmiştir.

Direkci, Şimşek ve Uygun (2019), tarafından Antalya ilinde görev yapan 20 Türkçe öğretmeninin katılımı ile yapılan çalışmanın amacı güncel Türkçe öğretim programında bulunan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitici görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum desenin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında Türkçe öğretmenlerinin okuryazarlık alanında kendilerini yetersiz görmesi bu kazanımların öğrencilere kazandırılmasında engel olduğu şeklinde belirtilmiştir. Buna ek olarak Türkçe öğretmenleri derslerde kullanılan ders kitaplarında okuryazarlık becerilerine yeteri kadar yer ayrılmadığını belirtmişlerdir.

2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Shah, Mahmood ve Ishaq (2020) tarafından Pakistan'ın Kotli bölgesinde İngilizce öğretmenleri ile yapılan çalışmaya 256 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın amacı ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, ilkokuldaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirme üzerindeki becerilerini ölçmektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek yardımı ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin kelime öğrenimine yeteri kadar yardımcı olmadıkları, okuma becerilerini geliştirmek için farklı okuma stratejileri kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek adına farklı türde metinler kullanılmasını, derslerin görsel ve öğretici materyaller ile desteklenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Fung ve Chung (2020), yaptıkları araştırmada sosyo ekonomik durumun, çocukların Çince sözcükleri okuyup yazmalarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çin'in Hong Kong kentinde, ana okulunda öğrenim gören, farklı gelir seviyesindeki çocuklar üzerinde yapılan araştırmaya 109 çocuk katılmıştır. Farklı iki gelir seviyesindeki çocuklara farklı zamanlarda okuma ve dikte ölçümleri yapılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucu gelir seviyesi düşük çocukların okuma ve yazma becerilerinde düşük performans gösterdikleri bulgusu elde edilmiştir. Araştırmacı gelir seviyesi düşük sınıftaki çocuklar için kelime bilgisini geliştirecek çalışmalar yapmanın faydalı olabileceği önerisinde bulunmuştur.

Wahyuni (2020), okul öncesi çocuklarda erken dinleme etkinlikleri yoluyla ilk dil becerilerinin geliştirilmesinin incelendiği vaka çalışmasına velilerinden gerekli izinler alınmak suretiyle, 4,5 yaşında bir kız çocuğu katılmıştır. Veriler gözlem, not tutma ve yarı yapılandırılmış formlar yoluyla alınmıştır. Alınan veriler nitel yöntemlerle analiz edilmiş

ve sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda erken dinleme etkinliklerin çocukların dil becerilerinin gelişmesinde etki ettiği bulgusuna varılmıştır.

Patau (2020), öğrencilerin İngilizce konuşmaya katılımını etkileyen faktörleri incelediği çalışmaya Universitas Sintuwu Maroso Poso üniversitesinde eğitim gören 36 İngilizce bölümü öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın verileri anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma faaliyetlerine katılımını etkileyen en yüksek faktörün dil bilgisi ve kelime bilgisi eksikliği olduğu ayrıca etkinlikler esnasında öğretmenlerin yeterli geri bildirim yapmaması olduğu sonucuna varılmıştır.

Cai (2020), College of Humanities isimli kolejde okuyan 69 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin biçimlendirici dinleme becerisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenle yapılmıştır. Çalışmaya katılan sınıflardan biri kontrol diğeri deney grubunu oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonrasında öğrencilere uygulanan biçimlendirici dinleme becerisi eğitiminin öğrencilerin ve uygulamayı yapan öğretmenlerin dinleme becerisi üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır.

Al-Badawi, Aljaafreh, Al-Mawdieh (2020), Ürdün'deki eğitim müdürlüklerinde görev yapan 50 eğitim müfettişi ile yaptıkları çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 12 soruluk anket aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler nicel yaklaşım yolu ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çalışmaya katılan eğitim müfettişlerinin dinleme becerisi kullanım derecesinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmacı başlangıç seviyesinde dinleme becerisi eğitiminin önemine vurgu yapmış ve öğretmenlere dinleme becerilerini geliştirecek mesleki eğitim verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma modeli

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları, Türkçe dersi temel beceri kazanımlarının uzaktan eğitime uygunluğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği çalışmada, araştırma modeli olarak nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli bir olguyu, geçmişte yahut halihazırda var olan bir olguyu, değiştirmeden, olduğu gibi açıklamaya çalışan bir modeldir (Karasar, 2015). Çepni (2010)' ye göre betimsel tarama, araştırma yapılan durumun aydınlatılması, değerlendirilmesi, araştırılan kavramlar arasındaki ilişkileri açıklığa kavuşturmak ve tanımlamak amacıyla yapılır.

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 293 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Elektronik ortama aktarılacak suretiyle katılımcılara gönderilen ölçme araçları, katılımcılar tarafından, gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak cevaplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir

Tablo 1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin istatistikler

Değişken	Kategori	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	183	62,2
	Erkek	110	37,8
Çalıştığı Kurum	Devlet Okulu	228	77,9
	Özel Okul	65	22,1
	0-5 Yıl	52	18

Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	90	30,6
	11-15 Yıl	84	28,6
	16 Yıl ve Üstü	67	22,8
Öğrenim Durumu	Lisans	266	90,5
	Lisans üstü	27	9,5
Uzaktan Eğitim Bilgisini Yeterli Bulma Durumu	Evet	186	63,3
	Hayır	107	36,7
Uzaktan Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	95	32,3
	Hayır	198	67,7
Toplam		293	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri cinsiyet açısından incelendiğinde katılımcıların %62,2'sinin (n=183) kadın, %37,8'inin (n=110) erkek olduğu tespit edilmiştir. Çalıştığı kurum türü ile ilgili dağılım incelendiğinde katılımcıların %77,9'u (n=228) devlet okulunda, %22,1'inin (n=65) özel okulda çalıştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemleri ile ilgili dağılım incelendiğinde %18'inin (n=52) 0-5 yıl, %30,6'sının (n=90) 6-10 yıl, %28,6'sının (n=84) 11-15 yıl, %22,8'inin (n=67) 16 yıl ve üstü görev yaptığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile ilgili dağılım incelendiğinde %90,5'i (n=266) lisans, %9,5'inin (n=27) yüksek lisans-doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %63,3'ü (n=186) sahip oldukları uzaktan eğitim bilgisini yeterli bulurken, %36,7'si (n=107) uzaktan eğitim bilgisini yeterli bulmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alma durumları incelendiğinde %32,3'ü (n=95) evet cevabı verirken, %67,7'si (n=198) hayır cevabı vererek eğitim almadığını belirtmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Ağır (2007) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin: cinsiyet, çalıştığı kurum türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu, uzaktan eğitim ile ilgili bilgi durumu hakkında bilgi almak amacıyla, araştırmacı

tarafından geliştiren form kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu çalışmanın ekler bölümünde (Ek 2.) verilmiştir.

3.3.2. Uzaktan eğitime karşı tutum leği

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan eğitime karşı tutum leği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılmasına dair izin (Ek-3) ve kullanılan lek (Ek-4) ve etik kurul izni (Ek-5) alışmanın ekler bölümünde verilmiştir.

Ağır (2007) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime karşı tutum leği geliştirme aşamasında 43 madde ve beşli likert şeklinde hazırlanmıştır. Daha sonrasında yapılan faktör analizleri sonrasında faktör yükü .30 altında olan 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin binişiklik durumuna bakıldığında bazı maddelerin birden fazla faktör alanına girdiği görülmüş ve 10 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekte kalan 21 maddenin 14' olumlu, 7'si olumsuz madde şeklinde dağılım göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi yapılmış ve 2 faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime karşı tutum leği, uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,16,18 ve 20. maddeleri uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili tutumu ölçerken, kalan 11,12,13,14,15,17 ve 19. maddeler uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili tutumu ölçmektedir. Ölçeğin faktör yükleri ise 0.40 ile 0.93 arasındadır. Güvenirlik hesaplaması sonucu ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken en yüksek puan ise 105'tir. Ölçeğin likert derecelendirmesi 1'den (Kesinlikle katılmıyorum) 5'e (Kesinlikle katılıyorum) şeklinindedir. Ölçeğin bu çalışma için güvenirlik değeri 0,798'tir.

3.3.3 Türkçe ğretmenlerinin kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkındaki görüşleri

Çalışmaya katılan Türkçe ğretmenlerine elektronik ortamda gönderilen formun ekine 2020 yılında yayınlanmış olan Türkçe Dersi ğretim Programı'nda yer alan kazanım listesi eklenmiş ve öğretmenlere sınıf seviyelerine göre kazanımların uzaktan eğitime uygun olup olmadığı 3'l likert (Evet- Kısmen- Hayır) şeklinde sorulmuştur.

3.4. Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri 2020 yılının Ekim ayında toplanmaya başlanmış ve toplama süreci 8 hafta sürmüştür. Covid-19 pandemisi sebebiyle veriler "Google Form" yoluyla elektronik

ortamda toplanmıştır. Katılımcılara, çalışmaya katılmadan önce çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirme onam formunu kabul ettiklerine dair işaretleme sağlanmıştır. Veri toplama süreci sonunda 294 adet form elde edilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen veriler online olarak tarih sırasına göre sıralanmış ve elde edilen verilerden 1 katılımcıya ait veri değerlendirmeye uygun bulunmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 293 veri çalışmada kullanılmıştır. Çalışmanın verileri SPSS programı ile incelenmiştir. Çalışmada toplanan uzaktan eğitime karşı tutum değişkenine ait veriler normallik varsayımı açısından incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda elde edilen istatistik değeri 0,051 ($p>0,05$)'tir. Bu değere göre 293 öğretmenden elde edilen uzaktan eğitime karşı tutum değişkenine ait verilerin dağılımı normaldir. Bu nedenle çalışmada parametrik analizler kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan istatistikî bulgular detaylı olarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular araştırmanın alt problem sırasına göre verilmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları cinsiyet, çalıştığı kurum türü, kıdem, uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulma düzeyi, uzaktan eğitim hakkında eğitim alma durumu ve pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olma durumları açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problem doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Kadın	183	65,66	7,470	291	-1,041	0,299
Erkek	110	66,66	8,774			

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($t_{291}=-1,041$ $p>0,05$) görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının kurum türüne göre t testi sonuçları

Kurum türü	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
------------	---	-----------	----	----	---	---

Devlet Okulu	228	64,95	7,983	291	-4,521	0,000
Özel Okul	65	69,86	6,761			

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t_{291}=-4,521$ $p<0,05$) vardır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum ortalamalarının ($\bar{X} = 69,86$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=64,95$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 4'te kıdem değişkenine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4

Kıdem değişkenine ait betimsel istatistikler

Yaş	N	\bar{X}	SS
(1) 0-5 Yıl	52	64,92	6,819
(2) 6-10 Yıl	90	68,49	6,940
(3) 11-15 Yıl	84	65,83	8,178
(4) 16 Yıl ve üstü	67	63,87	9,112

Tablo 4'te yer alan bilgilere göre Türkçe Öğretmenlerinden 52'sini 0-5 yıl kıdeme sahiptir ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,92'dir. 6-10 yıl arası kıdemi olan 90 öğretmen vardır uzaktan eğitime karşı tutum puanları 68,49'dur. 11-15 yıl arası kıdemi olan 84; 16 yıl ve üstü kıdemi olan ise 67 öğretmen vardır ve bu öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanları sırasıyla 65,83 ve 63,87'dir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 5'te katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Kıdem değişkenine göre Uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	924,948	3	308,316	5,037	,002	2-4
Gruplar içi	17689,639	289	61,210			
Toplam	18614,587	292				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum ortalamaları arasında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{(3,289)} = 5,037$ $p < 0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının kıdeme göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ($\bar{X}=63,87$) kıdemi daha düşük olan öğretmenlere ($\bar{X}=68,49$) göre daha düşük tutum puanları olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulup bulmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulup bulmadıklarına göre t testi sonuçları

Uzaktan eğitim bilgileri yeterli mi?	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Evet	186	67,57	8,136	291	4,470	0,000
Hayır	107	63,37	6,986			

Tablo 6 incelediğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulup bulmadıkların göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t_{291}=4,470$ $p<0,05$) vardır. Uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum ortalamalarının ($\bar{X}=67,57$) uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulmayan öğretmenlerden ($\bar{X}=63,37$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının uzaktan eğitim hakkında eğitim alıp almadıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alıp almadıkların göre t testi sonuçları

Uzaktan eğitim ile ilgili eğitim aldınız mı?	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Evet	95	67,54	7,466	291	2.242	0,026
Hayır	198	65,32	8,142			

Tablo 7 incelediğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında uzaktan eğitim hakkında eğitim alıp almadıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t_{291}=2.242$ $p<0,05$) vardır. Uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum ortalamalarının ($\bar{X}=67,54$) uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerden ($\bar{X}=65,32$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenleri uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olup olmadıkların göre t testi sonuçları

Pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi var mıydı?	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Evet	76	70,68	7,322	291	6,270	0,000
Hayır	217	64,41	7,570			

Tablo 8 incelediğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olup olmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t_{291}=6,270$ $p<0,05$) vardır. Pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum ortalamalarının ($\bar{X}=70,68$) pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğretmenlerden ($\bar{X}=64,41$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde dinleme becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problem doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının beşinci sınıftaki dinleme becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 9’da beşinci sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 9

5.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	SS
5.sınıf dinleme becerisi uygunluğu			

(1) Evet	128	69,21	7,217
(2) Kısmen	128	64,31	7,361
(3) Hayır	37	61,03	8,365

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 5.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 128 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 69,21'dir. Kısmen yanıtını veren 128 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,31'dir; hayır yanıtını veren 37 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 61,03'tür. Öğretmenlerin 5.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 10'da katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 5.sınıf dinleme becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

5.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2598,809	2	1299,405	23,529	,000	1-2
Gruplar içi	16015,778	290	55,227			1-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 5.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=23,529$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 5.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 5.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren

öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,21$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,31$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,21$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=61,03$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının altıncı sınıftaki dinleme becerilerini ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 11’de altıncı sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 11.

6.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler

6.sınıf dinleme becerisine ait kazanımlara uygunluğu	N	\bar{X}	SS
(1) Evet	137	68,95	7,116
(2) Kısmen	122	64,22	7,517
(3) Hayır	34	60,82	8,533

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 6.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 137 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 68,95’tir. Kısmen yanıtını veren 122 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,22’dir; hayır yanıtını veren 34 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 60,82’dir. Öğretmenlerin 6.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 12’de katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 6.sınıf dinleme becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

6.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2487,979	2	1243,989	22,370	,000	1-2
Gruplar içi	16126,608	290	55,609			1-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 6.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=22,370$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 6.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 6.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=68,95$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,22$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 6.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=68,95$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=60,82$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının yedinci sınıftaki dinleme becerilerini ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 13’te yedinci sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 13.

7.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler

7.sınıf dinleme becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	143	68,52	7,279
(2) Kısmen	121	64,26	7,590
(3) Hayır	29	61,21	8,946

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 7.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 143 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 68,52'tir. Kısmen yanıtını veren 121 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,26'dır; hayır yanıtını veren 29 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 61,21'dir. Öğretmenlerin 7.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 14'te katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 7.sınıf dinleme becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14

7.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1936,585	2	968,292	16,837	,000	1-2
Gruplar içi	16678,002	290	57,510			1-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 7.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=16,837$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum

puan ortalamasının 7.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 7.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=68,52$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,26$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 7.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=68,52$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=61,21$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının sekizinci sınıftaki dinleme becerilerini ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 15’te sekizinci sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 15.

8.Sınıf dinleme becerisine ait betimsel istatistikler

8.sınıf dinleme becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	144	68,55	7,253
(2) Kısmen	122	64,15	7,553
(3) Hayır	27	61,19	9,216

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 8. sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 144 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 68,55’tir. Kısmen yanıtını veren 122 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,15’tir; hayır yanıtını veren 27 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 61,19’dur. Öğretmenlerin 8.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın

istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 16’da katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 8.sınıf dinleme becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16.

8.sınıf dinleme becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1979,509	2	989,754	17,254	,000	1-2
Gruplar içi	16635,078	290	57,362			1-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 8.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=17,254$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 8.sınıf dinleme becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=68,55$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,15$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 8.sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=68,55$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=61,19$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde konuşma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu

problem doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının beşinci sınıftaki konuşma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo17’de beşinci sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 17

5.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler

5.sınıf konuşma becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	62	70,03	6,916
(2) Kısmen	147	65,20	7,838
(3) Hayır	84	64,55	8,102

Tablo 17 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 5. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 62 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 70,03’tür. Kısmen yanıtını veren 147 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 65,20’dir; hayır yanıtını veren 84 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 64,55’tir. Öğretmenlerin 5.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 18’de katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 5.sınıf konuşma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18

5.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1277,964	2	638,982	10,689	,000	1-2

Gruplar içi	17336,623	290	59,781	1-3
Toplam	18614,587	292		

Tablo 18 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 5.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=10,689$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 5.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 5. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=70,03$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=65,20$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=70,03$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,55$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının altıncı sınıftaki konuşma becerilerini ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 19’da altıncı sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 19.

6.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler

6.sınıf konuşma becerisi uygunluğu	N	\bar{X}	SS
(1) Evet	67	69,75	6,848
(2) Kısmen	148	65,18	7,949
(3) Hayır	78	64,49	8,067

Tablo 19 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 6. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 67 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 69,75'tir. Kısmen yanıtını veren 148 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 65,18'dir; hayır yanıtını veren 78 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 64,49'dur. Öğretmenlerin 6.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 20'de katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 6. sınıf konuşma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20.

6.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1218,981	2	609,490	10,161	,000	1-2
Gruplar içi	17395,606	290	59,985			1-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 20 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 6.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=10,161$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 6.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 6. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,75$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=65,18$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 6.sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu

“Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,75$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,49$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının yedinci sınıftaki konuşma becerilerini ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 21’de yedinci sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 21

7.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler

7.sınıf konuşma becerisi uygunluğu	N	\bar{X}	SS
(1) Evet	73	69,52	6,737
(2) Kısmen	147	64,96	8,020
(3) Hayır	73	64,73	8,142

Tablo 21 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 7. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 73 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 69,52’dir. Kısmen yanıtını veren 147 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,96’dır; hayır yanıtını veren 73 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 64,73’tür. Öğretmenlerin 7.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 22’de katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 7. sınıf konuşma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22

7.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı
-----------	---------	----	---------	---	---	---------

kaynağı	toplamı		ortalaması			Fark
Gruplar arası	1182,092	2	591,046	9,832	,000	1-2
Gruplar içi	17432,495	290	60,112			1-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 22 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 7.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=9,832$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 7.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 7. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,52$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,96$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 7.sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,52$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,73$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının sekizinci sınıftaki konuşma becerilerini ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 23’te sekizinci sınıf dinleme becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 23.

8.Sınıf konuşma becerisine ait betimsel istatistikler

8.sınıf konuşmabecerisi uygunluğu	N	\bar{X}	SS
(1) Evet	75	69,39	6,840
(2) Kısmen	145	64,92	8,002

Tablo 23 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 8. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 75 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 69,39'dır. Kısmen yanıtını veren 145 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,92'dir; hayır yanıtını veren 73 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 64,82'dir. Öğretmenlerin 8.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 24'te katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 8. sınıf konuşma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24.

8.sınıf konuşma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1131,109	2	565,554	9,381	,000	1-2
Gruplar içi	17483,478	290	60,288			1-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 24 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 8.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=9,381$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 8.sınıf konuşma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında "Evet" yanıtını veren öğretmenlerle "Kısmen" yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu "Evet" yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,39$), "Kısmen" yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,92$) göre daha

yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 8.sınıf konuşma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=69,39$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,82$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde okuma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problem doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının beşinci sınıftaki okuma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 25’te beşinci sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 25.

5.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler

5.sınıf okuma becerisi uygunluğu	N	\bar{X}	SS
(1) Evet	81	71,60	6,180
(2) Kısmen	147	65,12	7,435
(3) Hayır	65	61,18	7,204

Tablo 25 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 5. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 81 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 71,60’tır. Kısmen yanıtını veren 147 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 65,12’dir; hayır yanıtını veren 65 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 61,18’dir. Öğretmenlerin 5.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 26’da katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 5.sınıf okuma becerilerine ait kazanımları

uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26

5.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4166,410	2	2083,205	41,814	,000	1-2
Gruplar içi	14448,177	290	49,821			1-3
Toplam	18614,587	292				2-3

Tablo 26 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 5.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=41,814$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 5.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 5. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=71,60$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=65,12$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=71,60$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=61,18$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=65,12$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=61,18$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının altıncı sınıftaki okuma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı

ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 27’de altıncı sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 27

6.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler

6.sınıf okuma becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	85	71,38	6,294
(2) Kısmen	152	65,09	7,364
(3) Hayır	56	60,52	7,176

Tablo 27 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 6. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 85 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 71,38’dir. Kısmen yanıtını veren 152 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 65,09’dur; hayır yanıtını veren 56 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 60,52’dir. Öğretmenlerin 6.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 28’de katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 6.sınıf okuma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28

6.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4266,764	2	2133,382	43,120	,000	1-2
Gruplar içi	14347,823	290	49,475			1-3
Toplam	18614,587	292				2-3

Tablo 28 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 6.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=43,120$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 6.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 6. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=71,38$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=65,09$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 6.sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=71,38$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=60,52$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 6.sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=65,09$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=60,52$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının yedinci sınıftaki okuma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 29’da yedinci sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 29.

7.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler

7.sınıf okuma becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	97	70,55	6,540
(2) Kısmen	150	64,81	7,523
(3) Hayır	46	60,54	7,435

Tablo 29 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 7. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 97 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 70,55'tir. Kısmen yanıtını veren 150 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,81'dir; hayır yanıtını veren 46 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 60,54'tür. Öğretmenlerin 7.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 30'da katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 7.sınıf okuma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30.

7.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3587,739	2	1793,870	34,620	,000	1-2
Gruplar içi	15026,848	290	51,817			1-3
Toplam	18614,587	292				2-3

Tablo 30 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 7.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=34,620$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 7.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 7. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=70,55$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,81$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 7.sınıf okuma becerisine ait kazanımların

uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=70,55$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=60,54$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 7.sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=64,81$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=60,54$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının sekizinci sınıftaki okuma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 31’de sekizinci sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 31

8.Sınıf okuma becerisine ait betimsel istatistikler

8.sınıf okuma becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	99	70,41	6,550
(2) Kısmen	148	64,89	7,570
(3) Hayır	46	60,30	7,278

Tablo 31 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 8. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 99 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 70,41’dir. Kısmen yanıtını veren 148 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 64,89’dur; hayır yanıtını veren 46 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 60,30’dur. Öğretmenlerin 8.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 32’de katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 8.sınıf okuma becerilerine

ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır

Tablo 32.

8.sınıf okuma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3602,557	2	1801,279	34,797	,000	1-2
Gruplar içi	15012,030	290	51,766			1-3
Toplam	18614,587	292				2-3

Tablo 32 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 8.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=34,797$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 8.sınıf okuma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=70,41$), “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,89$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 8.sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=70,41$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=60,30$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 8.sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=64,89$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=60,30$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde yazma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problem doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının beşinci sınıftaki yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 33’te beşinci sınıf okuma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 33.

5.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler

5.sınıf yazma becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	16	71,81	7,705
(2) Kısmen	116	68,09	8,067
(3) Hayır	161	63,98	7,304

Tablo 33 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 5. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 16 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 71,81’dir. Kısmen yanıtını veren 116 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 68,09’dur; hayır yanıtını veren 161 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 63,98’dir. Öğretmenlerin 5.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 34’te katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 5.sınıf yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 34

5.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1705,249	2	852,624	14,623	,000	1-3
Gruplar içi	16909,338	290	58,308			2-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 34 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 5.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=14,623$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 5.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 5. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=71,81$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=63,98$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=68,09$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=63,98$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının altıncı sınıftaki yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 35’te altıncı sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 35

6.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler

6.sınıf yazma becerisi uygunluğu	N	\bar{X}	SS
----------------------------------	---	-----------	----

(1) Evet	20	71,45	8,739
(2) Kısmen	115	67,82	7,982
(3) Hayır	158	64,06	7,284

Tablo 35 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 6. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 20 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 71,45'tir. Kısmen yanıtını veren 115 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 67,82'dir; hayır yanıtını veren 158 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 64,06'dır. Öğretmenlerin 6.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 36'da katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 6.sınıf yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36

6.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1569,984	2	784,992	13,356	,000	1-3
Gruplar içi	17044,603	290	58,774			2-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 36 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 6.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=13,356$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 6.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 6. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime

uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=71,45$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,06$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 6.sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=67,82$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,06$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının yedinci sınıftaki yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 37’de yedinci sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 37

7.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler

7.sınıf yazma becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	23	71,04	8,194
(2) Kısmen	122	67,59	7,889
(3) Hayır	148	63,98	7,427

Tablo 37 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 7. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 23 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 71,04’tür. Kısmen yanıtını veren 122 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 67,59’dur; hayır yanıtını veren 148 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 63,98’dir. Öğretmenlerin 7.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 38’de katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 7.sınıf yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır

Tablo 38

7.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1497,183	2	748,592	12,683	,000	1-3
Gruplar içi	17117,404	290	59,026			2-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 38 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 7.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=12,683$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamasının 7.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 7. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=71,04$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=63,98$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 7.sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=67,59$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=63,98$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının sekizinci sınıftaki yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 39’da sekizinci sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 39

8.Sınıf yazma becerisine ait betimsel istatistikler

8.sınıf yazma becerisi uygunluğu	N	\bar{x}	SS
(1) Evet	24	70,83	8,079
(2) Kısmen	126	67,38	8,046
(3) Hayır	143	64,05	7,353

Tablo 39 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının 8. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında evet yanıtını veren 24 Türkçe öğretmeni vardır ve uzaktan eğitime karşı tutum puanları 70,83'tür. Kısmen yanıtını veren 126 Türkçe öğretmeni vardır, uzaktan eğitime karşı tutum puanları 67,38'dir; hayır yanıtını veren 143 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutum puanı ise 64,05'tir. Öğretmenlerin 8.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma durumları ile uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 40'da katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puan ortalamalarının 8.sınıf yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır

Tablo 40

8.sınıf yazma becerisine göre uzaktan eğitim tutum puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1344,882	2	672,441	11,292	,000	1-3
Gruplar içi	17269,705	290	59,551			2-3
Toplam	18614,587	292				

Tablo 40 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan karşı tutum puan ortalamaları 8.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,290)}=11,292$ $p<0,05$). Uzaktan eğitime karşı tutum

puan ortalamasının 8.sınıf yazma becerisine ait kazanımları uygun bulma düzeylerine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=70,83$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,05$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir. 8.sınıf yazma becerisine ait kazanımların uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerle “Hayır” yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu “Kısmen” yanıtını veren öğretmenlerin ($\bar{X}=67,38$), “Hayır” yanıtı veren öğretmenlere ($\bar{X}=64,05$) göre daha yüksek tutum puanları olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde; köy, ilçe ve il merkezlerinde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının Türkçe dersi temel beceri kazanımlarının uzaktan eğitime uygunluğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, beş alt problem altında bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular alan yazındaki bulgular bağlamında incelenmiş ve sonuç elde edilecek şekilde yorumlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada elde edilen sonuçlara uygun olarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Araştırmanın ilk alt problemi Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyet, çalıştığı kurum türü, kıdem, uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulma düzeyi, uzaktan eğitim hakkında eğitim alma durumu ve pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi olma durumları açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ülkü'nün (2018) ilkököl öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Yavuz (2016), eğitim fakültesinde öğrenim gören 1.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada uzaktan eğitim tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Ancak alan yazında bu durumun farklılaştığı çalışmalarda yer almaktadır. Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi'nin (2020) yapmış oldukları çalışmanın bulgularına göre kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime hazır olma durumlarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ortaya çıkmıştır. Yazarlar bu duruma gerekçe olarak uzaktan eğitime karşı tutumun teknoloji bilgisi ile ilişkili olduğunu ve örneklemdaki kadınların teknolojik ilgi ve bilgisinin daha yüksek olduğunu öne sürmüşlerdir. Pandemi nedeniyle zorunlu uzaktan eğitime geçilen bu süreçte, uzaktan eğitimin tercihe bırakılmaması, kadın erkek fark etmeksizin tüm eğitimciler için zorunlu olması tutumlar arasındaki farkı ortadan kaldırıldığı söylenebilir ve bu çalışmadan elde edilen sonucun temel sebebi olarak gösterilebilir.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının kurum türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Özel okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tutum puanı devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında, elde edilen bu sonuç ile çelişen sonuçlara ulaşan çalışmalar vardır. Ağır (2007) özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmada, kurum türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yumbul (2021) tarafından lise öğretmenleri ile yapılan çalışmada da öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre uzaktan eğitim tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar çalışmamızın bulgusundan farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temel sebebinin örnekleme yer alan özel okulda çalışan öğretmenlerin MEB'in servis ettiği uzaktan eğitim platformlarına ek olarak daha ulaşılabilir ve öğretmenlerin etkinliklerinde çeşitlilik sağlayan çevrimiçi platformları kullanmalarında kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde özel okullarda uzaktan eğitim sisteminde öğrenci ve veli katılımının daha problemsiz hallediliyor olması elde edilen bu sonucun gerekçesi olabilir. Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya'nın (2020) salgına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirdikleri çalışmalarında özel okullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerine ulaşmakta güçlük yaşamadıkları sonucuna varmışlardır. Bu sonuç da uzaktan eğitim esnasında öğrenci ile iletişim kurmada güçlük yaşamaması, özel okulda çalışan öğretmenlerin tutum puanlarının yüksek olmasında etkisi olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök'ün (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmada özel okulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler en yüksek tutum puanına sahipken, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin tutum puanlarının düşük olduğu, bahsedilen iki kıdem seviyesi arasındaki anlamlı fark neticesinde mesleki kıdem arttıkça Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının zayıfladığı yorumu yapılabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin kıdem sürelerinin artmasının tutum puanları üzerindeki olumsuz etkisi olarak o kıdemdeki öğretmenlerin kuşak olarak teknolojiye daha mesafeli olması ve mevcut kabullerin yeni kabullerle değiştirmekte zorlanmaları şeklinde de yorumlanabilir. Yaş alan öğretmenlerin

eski alışkanlıklarını terk edip yeni alışkanlıklar kazanmaya karşı gösterdikleri direnç şeklinde de ifade edilebilir. Baek, Zhang ve Yun (2017) Kore’de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değiştiği sonuna varmışlardır. Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012), sınıf öğretmenlerin hizmetiçi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançlarını araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik inançlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varmışlardır. Birişçi, Metin ve Demiryürek’in (2011) öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmada; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasının teknoloji kullanımına yönelik tutum düzeylerinin olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durumun temel sebebinin zaman etkisi olduğu düşünülmektedir. Teknolojinin zaman içerisinde hayatımızda daha fazla yer alması daha önceki dönemlerde yetişmiş öğretmenler ile yeni nesil öğretmenler arasında teknolojiye bakışı değiştirmiştir. Eğitim fakültelerinin çağa ayak uyduran, teknolojik içeriği daha yoğun bir eğitim ile donatılması yeni nesil öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının daha kıdemli olan öğretmenlerden daha yüksek olmasının gerekçesi olarak düşünülebilir.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının uzaktan eğitim bilgilerini yeterli bulma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerini yeterli bulan öğretmenlerin tutum puanlarının, uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerini yeterli bulmayan öğretmenlerin tutum puanlarına kıyasla yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ve beraberinde öğretmenlere gerekli eğitimler sağlanarak uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının yükseltilebileceği yorumu yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde Ağır’ın (2007) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin daha yüksek tutum puanı aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları, pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu durum uzaktan eğitim ile ilgili deneyimi ya da bilgisi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumuna olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında uzaktan eğitime yönelik tutum ve pandemi öncesi eğitim alma değişkenine ilişkin herhangi başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde dinleme becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler incelenmiş ve bu veriler doğrultusunda; Türkçe öğretmenlerinin bütün sınıf seviyelerinde dinleme becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bütün sınıf seviyelerinde dinleme kazanımlarını uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ortalama puanlarının “Kısmen” ve “Hayır” yanıtını veren öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre uzaktan eğitime yönelik tutumu yüksek olan Türkçe öğretmenleri mevcut öğretim programının dinleme becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitim için yeterli gördüğü yorumu yapılabilir. Araştırmanın üçüncü alt probleminde, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde konuşma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler incelenmiş ve bu veriler doğrultusunda; Türkçe öğretmenlerinin bütün sınıf seviyelerinde konuşma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bütün sınıf seviyelerinde konuşma kazanımlarını uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ortalama puanlarının “Kısmen” ve “Hayır” yanıtını veren öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime yönelik tutumu yüksek olan Türkçe öğretmenleri mevcut öğretim programının konuşma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitim için yeterli gördüğü yorumu yapılabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde okuma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler incelenmiş ve bu veriler doğrultusunda; Türkçe öğretmenlerinin bütün sınıf seviyelerinde okuma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bütün sınıf seviyelerinde okuma kazanımlarını uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin ortalama puanlarının “Kısmen” ve “Hayır” yanıtını veren öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime yönelik tutumu yüksek olan

Türkçe öğretmenleri mevcut öğretim programının okuma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitim için yeterli gördüğü yorumu yapılabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemde, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde yazma becerilerine ait kazanımların uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler incelenmiş ve bu veriler doğrultusunda; Türkçe öğretmenlerinin bütün sınıf seviyelerinde yazma becerisine ait kazanımları uzaktan eğitime uygun bulma düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bütün sınıf seviyelerinde yazma kazanımlarını uzaktan eğitime uygunluğu hakkında “Evet” yanıtı veren öğretmenlerin ortalama puanlarının “Kısmen” ve “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime yönelik tutumu yüksek olan Türkçe öğretmenleri mevcut öğretim programının yazma becerilerine ait kazanımları uzaktan eğitim için yeterli gördüğü yorumu yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, bütün sınıf seviyelerinde ve bütün kazanım türlerinde, kazanım türlerini uygun bulma düzeyleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bir başka bakış açısıyla uzaktan eğitime karşı olumlu tutum içerisinde olan öğretmenler için öğrencilerine dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisine ait kazanımlarını edindirmede sorun yaşamadığı, kazanımları eğitim şekilden bağımsız edindirebildiklerini bu nedenle kazanımları yeterli buldukları görülmüştür. Türkçe dersine ait kazanımları uzaktan eğitim için uygun bulan öğretmenlerin yüksek tutum puanlarına sahip olması, bu kazanımların derslerde öğrenciye daha rahat aktarabileceğini düşünmesi şeklinde değerlendirilebilir. Bu sebeple hem öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları hem de programa ait kazanımların özellikleri uzaktan eğitim için önem arz etmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgulara bağlı olarak hem uzaktan eğitim sistemi içerisinde eğitim programları ile ilgili araştırmalara hem de gelecekte yapılacak çalışmalara rehber olabilmesi açısından aşağıdaki öneriler yapılmıştır. Küresel ölçekte uzun bir süredir devam eden salgın durumu; olağanüstü haller altında eğitim öğretimin nasıl devam ettirileceği sorusunu ortaya çıkarmıştır. Bu sorunun çözümü ise uzaktan eğitim olarak düşünülmüştür. Bu tarz durumlarda daha hızlı ve koordineli bir şekilde hareket edebilmek adına uzaktan eğitimin verimli olabilmesi için daha çok çalışma yapılmalı ve eğitim paydaşlarıyla yol haritaları belirlenmelidir.

5.2.1 Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Araştırmada beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde Türkçe derslerinin eğitim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarının uygunluğu öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları doğrultusunda incelenmiş ve uzaktan eğitime karşı tutum ile kazanımları uygun bulma arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda;

- Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının arttırılması ile ders kazanımlarının kazandırılabilmesine dair inançlarının artacağı göz önünde bulundurulursa gerek eğitim fakültelerinde gerekse Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim ile ilgili eğitimler verilerek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının iyileştirilmesi,
- Teknolojik gelişmeleri eğitim sisteminin içine entegre ederek Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca her branş için gerektiğinde kullanılmak üzere uzaktan eğitim öğretim programları hazırlanması,
- Okullarda uzaktan eğitim için kullanılacak teknolojik araç gereçler hakkında gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere düzenli eğitimler verilmesi,
- Uzaktan eğitimin bir eğitim modeli olarak örgün ve yaygın eğitim içerisinde sürekli bir şekilde kullanılması sağlanmalı ve bu durumun verimini artıracak yatırımların, çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5.2.1 Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

Araştırma 293 Türkçe öğretmeniyle ve orta kademedeki yer alan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde Türkçe derslerinin eğitim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları kullanılarak, uzaktan eğitime karşı tutumlarla ilişkilendirilerek yürütülmüştür. Bu bağlamda;

- Farklı gruplarda ve örneklem sayısı arttırılarak sonuçların incelenmesi,
- Türkçe branşından farklı olarak çeşitli branşlarda ve sınıf düzeylerinde benzer çalışmalar yapılarak alan yazına kazandırılması,
- Nicel yöntemle yürütülen bu araştırmadan elde edilen sonuçları daha detaylandırmak adına başka yöntemler kullanılarak detaylandırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abazaoglu, İ. ve Umurhan, H. (2015). Uzaktan Eğitim ve Öğretim Üyelerini Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Faktörler, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(4) 35. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/035.abazaoglu.pdf>
- Adnan, M., ve Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. doi: <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Akyol, A. (2011), *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 286840).
- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A. Kırkkılıç, A.ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (ss. 195-232). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Al, U., ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. doi: <https://doi.org/10.15612/BD.2004.491>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., ve Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. doi: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Alkan, C. (1987). *Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (1996, Kasım). *Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi*. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler, MEB, FRTEM, Ankara.
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson ve F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* (ss. 15–44). Edmonton: AU Press.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Pedagojik Yeterliliklerinin Uzaktan Eğitim Ders Videoları Aracılığıyla İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 644542)

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/356488>
- Arslan, M. M. Mirici, İ. H. ve Yaman, M. (2001). *Millî Eğitimin Yasal Dayanağı Mevzuat – I*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Aslan, A., Göksu, İ., ve Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmet içi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 103-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/496156>
- Aslantaş, T. (2011). *Uzaktan Eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği ABD, Ankara
- Ayrancı, B. B., ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*. 5(7), 119-130. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3793>
- Baek, Y., Zhang, H. ve Yun, S. (2017). Teachers’ attitudes toward mobile learning in Korea . *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163. Erişim adresi: https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1155&context=edtech_facpubs
- Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*, İstanbul: Işık Üniversitesi Bilgiye Erişim ve Paylaşım Projesi: Uzaktan Eğitim
- Bartolome, A., ve Steffens, K. (2015). Are moocs promising learning environments? *Comunicar*, 22(44), 91–99. doi:10.3916/C44-2015-10
- Bayburtlu, Y. S.. (2015). 2015 ve 2006 Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, Cilt 10/15, Sayı: 8817, s. 137-158. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpjME9UZzVPUT09>

- Birişçi, S., Metin, M. ve Demiryürek G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi: Artvin ili örneği, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1170346>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827>
- Bruder, I. (1989). Distance learning: What’s holding back this boundless delivery system?. *Electronic Learning*, 8(6), 30-35. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ392390>
- Budak, Ş. (2003). Atatürk’ün Eğitim Felsefesi ve geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(Güz), 121-123. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/51239/621013>
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108272>
- Bulut, K . (2019). 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (3), 862-881. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/51239/621013>
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Casey, D. M., 2008. A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education, *Through Technology, TechTrends*, 52, 2, 45-51. Erişim adresi: <https://digitalcommons.ric.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1393&context=facultypublications>
- Chaney, B. H., (2006). History, Theory, and Quality Indicators of Distance Education: A *Literature Review*. Erişim adresi: <http://ohi.tamu.edu/distanced.pdf>
- Combes, B. (2006). *Techno Savvy Or Techno Oriented: Who Are The Net Generation*, *School of Computer and Information Science*, Singapore : Edith Cowan University.

- Coşkun, E. (2007). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi. A. Kırkkılıç ve diğerleri (Yay. haz.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 1-13). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 23, 263-287. Erişim adresi: <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11467/711/M00536.pdf?sequence=1>
- Çetin, K. G. (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi* 160 (Güz), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yead/article/278435>
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma düzeyinin Belirlenmesi*". (Doktora Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 205208)
- Çoban, S. (2012, Kasım). *Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi*, 17. Türkiye'de İnternet Konferansı, Eskişehir.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin Yeni Türkçe Ders öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(5), 42-53. Erişim adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/137587-20130313135515-makale-4.pdf>
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosyoekonomi/issue/21073/226882>
- Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2002). *Kuruluşunun 10. Yılında Açıköğretim Lisesi İle İlgili Çalışmalar Kaynakçası*, 2. Baskı, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (Ed.) (2010). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (4.Baskı). Ankara: Apegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Dinçer, S. (2006, Şubat). *Uzaktan eğitime ve bilgisayar destekli eğitime genel bir bakış*. Akademik Bilişim 2006, Pamukkale Üniversitesi, Denizli

- Dirik, M. Z. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim-Öğretim İlke ve Yöntemleri (1.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Direkci, B., Şimşek, B., ve Uygun, M. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1170346>
- Erdoğdu, M. Y. (2007). Ana-Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115564>
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *International Journal Of Informatics Technologies*, 1(2), 79-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/75244>
- Esgice, M. (2015), *Açık ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okul Burakma Sebepleri*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 394776)
- Filiz, S. B., ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573. doi: 10.17051/ilkonline.2019.632521
- Fung, W. K., ve Chung, K. K. H. (2020). The role of socioeconomic status in Chinese word reading and writing among Chinese kindergarten children. *Reading and Writing*, 33(2), 377-397. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-019-09967-2>
- Gedik, D. (2005). *14 Milyon Öğrenci "Sıfır Kilometre" Eğitimle Yola Çıkıyor*. Vatan Gazetesi. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (3). Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34.yucel_gelisli..pdf
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399446>

- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402011>
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 44- 64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88251>
- Gunawardena, C. N. ve McIsaac, M. S., (2004). *Distance Education*. D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of Research for Educational Communications and Technology (2. baskı), (s. 355-396). Mahwah, NJ: LEA.
- Gülbahar, Y., (2009). *E-öğrenme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 353100)
- Güven, A. Z. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231672>
- Güzel, A., ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)” na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14884>
- Hamzaee, R. G. (2005). A Survey and a Theoretical Model of Distance Education Programs. *International Advances in Economic Research*, 11(2), 215-229. doi: 10.1007/s11294-005-3017-6
- Hızal, A. (1983). Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler. *Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Holmberg, B. (2005). The evolution, principles and practices of distance education. *Carl von Ossietzky University of Oldenburg*. 11(5), 140-170. Erişim adresi: http://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/c31/master/mde/download/asfvol_ume_11_eBook.pdf
- Horzum, B. (2003). *Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 135842)

- Horzum, M. B., Albayrak, E., ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57008>
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (Pisa) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği)*. (Doktora Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 445818)
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 349015).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Kahtalı, B. D., ve Çelik, Ş. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri. *EKUAD*,6 (2). doi: 10.38089/ekud.2020.17
- Kalaycı, N, Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 238-262. doi: 10.24315/tred.580427
- Kaplan, A. M., ve Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441–450. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. doi: 10.29000/rumelide.752297.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karabay, A. (2012). Eleştirel Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Akademik Başarılarına ve Eleştirel Yazma Düzeylerine Etkisi, *Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8(9). Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5138>, p. 1729-1743. (10/12/2020)

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kayhan, E. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/741784>
- Kember, D. (1996). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1/2), 21–35. Erişim adresi: https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub
- Kılıç, M. (2010). Stratejik Yöntem Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyona Kavramları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Sosyoekonomi Dergisi*, 13(10), 82-98 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosyoekonomi/issue/21073/226882>
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
- Koç, E. S. (2020). İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1466713>
- Koçer, H. E. (1992). *Türkiyede Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1973-1923)*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., ve Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16-39. Erişim adresi: <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/1900-v1-n1-irrodl05103/1066970ar.pdf>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1264622>
- Küçükahmet, L. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Lee, H. J., ve Rha, I. (2009). Influence of structure and interaction on student achievement and satisfaction in web-based distance learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 372–382. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.514.8672&rep=rep1&type=pdf>
- Lou, Y. (2004). Learning to solve complex problems through between-group collaboration in project-based online courses. *Distance Education*, 25(1), 49-66. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158791042000212459>
- MacWilliams, B., (2000). Turkey's Old-Fashioned Distance Education Draws the Largest Student Body on Earth. 133(9), 33-48. Erişim Adresi: <https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde4/cronicle.htm>
- MEB. (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB
- MEB. (2006). *Türkçe Öğretim Programı*, Ankara: MEB
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB.
- MEB. (2019), *Türkçe Öğretim Programı*, Ankara: MEB
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.(Tez No: 375789)
- Merter, F. (2002), Bilgi Toplumuna Uygun Yeni Bir Öğretim Modeli, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), (ss. 50-62). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/800923>
- Moore, M. G. (1987). University distance education of adults. *Tech Trends*, 32(4), 13– 18. Erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02773006.pdf>
- Moore, M. G. ve Anderson, W. G. (2007). *Handbook of distance education*. NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G., (2012). *Distance Education: A Systems View*, Wadsworth: Belmont.
- Mshvidobadze, T. ve Gogoladze, T. (2012). About Web-Based Distance Learning, *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*,3(3). Erişim adresi: http://law.nau.edu.ua/images/Nauka/Naukovij_jurnal/2020/4-57/29.pdf

- Mutluer, C. (2013). Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği), *Turkish Studies*, 8(7), 355-362, Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236.p.355-362>.
- Nakos, G. E., Deis, M. H. and Jourdan, L. (2002). Students' Perceptions of On-line Courses: An Exploratory Study. *Turkish Online Journal of Distance Education, TOJDE*, 3(1), 58-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16939/176842>
- Nurlu, M., ve Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Çalışmalarının Yöntem-Teknik ve Türkçe Öğretimi Kazanımları Açısından İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 19-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5134/69896>
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36. Erişim adresi: <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/167/162>
- Olivia, P. F. (2005). *Developing the curriculum (sixth edition)*. United States of America: Pearson Education.
- Ozan, Ö. (2010). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci”, Erişim adresi: http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1226:uzaktaneitimin-tarihsel-geliim-suereci&catid=108:uzaktan-eitim-&Itemid=291.
- Özarslan, Y. (2008, Haziran). *Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, ODTÜ, Ankara.
- Özarslan, M., Kubat, B. and Bay, Ö. F. (2008). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim*, 7, 55-60. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab07/kitap/ozarslan_kubat_AB07.pdf
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı”, XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya’da ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 4, 377-394. Erişim adresi: http://www.inesjournal.com/Makaleler/2097601777_26-id-174-.pdf.

- Özbay, M., ve Melanlioğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87-97. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933709.pdf>
- Padmo, D., Idrus, O., ve Ardiasih, L. S. (2019). The utilization of mobile devices for improving access to online learning for distance education's students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 147-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/702079>
- Patau, S. A. (2020). Factors that Influence Students' Participation in English Speaking Classroom Activities. *Sintuwu Maroso Journal of English Teaching*, 4(1), 31-38. Erişim adresi: <https://ojs.unsimar.ac.id/index.php/sintuwumarosoJET/article/viewFile/150/135>
- Pope, J. (2014). What are MOOCs good for? , *MIT Technology Review*, 118(1), 68–71. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16939/176842>
- Reznicek, Z. (2002). *Principles for the Design and Development of Distance Education*. Erişim adresi: http://elmo.shore.ctc.edu/dlresources/distance_education.htm (26/10/2020)
- Richardson, J. C., ve Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7(1), 68–88. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/60e3e55a1aff8c8804203e4a0a5da15a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev. S. A. Öztürk). Eskişehir: ETAM Basım Yayın.
- Rovai, A. P., ve Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>
- Schlosser, C. A., ve Anderson, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance
- Schlosser, A.L. ve Simonson, R.M. (2009). *Distance Education: Definitions and Glossary of Terms*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc

- Schunk, H. D. (2009). *Learning theories an educational perspective (Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Shah, N. H., Mahmood, Z., ve Ishaq, M. (2020). Role of Teachers in Developing English Reading and Writing Skills at Elementary Level in Azad Jammu and Kashmir. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review (RJSSER)*, 1(3), 151-160. Erişim adresi: <http://ojs.rjsser.org.pk/index.php/rjsser/article/view/88>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., ve Zvacek, S. (2003). *“Teaching And Learning At A Distance”*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Simonson, M., Smaldino, S., ve Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education (Sixth Edit)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni Tip Koronavirüs (SARS-CoV2) Salgınına Bağlı Uzaktan Eğitim Sürecinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). Erişim adresi: https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=43799
- Sullivan, E., ve T. Rocco. (1996). *Guiding Principles for Distance Learning in a Learning Society*. American Council on Education, Center for Adult Learning and Educational Credentials.
- Şahin, A. (2009). *Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. A. Karkılıç ve H. Akyol (Yay. haz.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2007). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programlarında Esnek Program ve Uygulanması. *Milli Eğitim*, 171, 167-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223747>
- Şahin, D., ve Bayramoğlu, C. D. (2015). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 2095-2130. Erişim adresi: <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9289>
- Şahin, İ. (2007). Assessment of new Turkish curriculum for grade 1 to 5. *Elementary Education Online*, 6(2), 284-304. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/230032904.pdf>

- Taşpınar, M. ve Tuncer, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867219.pdf>
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57171>
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Todhunter, B. (2013). LOL- limitations of online learning - are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232–252. doi:10.1080/01587919.2013.802402
- TTKB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Yay.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.(Tez No: 432497)
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel yayınları.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 130-137. Erişim adresi: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/795>
- Ward, M. E., Peters, G. ve Shelley, K. (2010). Student and Faculty Perceptions of the Quality of Online Learning Experiences. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 55-77. Erişim adresi: <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/1900-v1-n1-irrodl05136/1067663ar.pdf>
- Wedemeyer, C. A. (1975, Mayıs). *Implications of open learning for independent study*. 10th ICCE Conference, Brighton, Birleşik Krallık.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkim Kitapçılık Yayıncılık.

- Varol, A., ve Türel, Y. K. (2003). Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 34-42. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v2i1/216.pdf>
- Verdiun, John R., Thomas A. Clark., A. Thomas 1994. *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları*. (İ. Maviş, Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Wahyuni, I. (2020). Fostering First Language Skills Through Early Listening Activities: A Case Study On A Pre-School Child's Language Acquisition. *Research and Innovation in Language Learning*, 3(1), 57-70. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/288213904.pdf>
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (19.baskı). Ankara: Nobel Yay.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.(Tez No: 446048)
- Yenilmez, K., Turğut, M., ve Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. doi: 10.17556/erziefd.305902
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi*, (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, R. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, G. K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/201402>
- Yumbul, E. (2012). *Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 657621)

Ö. Demirel (Ed.) (2010). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Apegem Akademi

Yurdakul, B. (2009). Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. Altun E. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri I-II* (ss. 55–129). Ankara: Pegem Akademi

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2020). YÖK Üniversitelerimizdeki Uzaktan Öğretimin Bir Aylık Fotoğrafını Çekti. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelikdegerlendirme.aspx> (Erişim tarihi: 28/12/2020)

EKLER

Ek 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanım Listesi

5.SINIF DİNLEME/İZLEME

T5.1.1. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T5.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T5.1.3. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.

T5.1.4. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T5.1.5. Dinlediklerini/ izlediklerini özetler.

T5.1.6. Dinledikleri/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T5.1.7. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T5.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.

b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/ izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.

T5.1.11. Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

6.SINIF DİNLEME/İZLEME

T6.1.1. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T6.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.

T6.1.3. Dinlediklerini/ izlediklerini özetler.

T6.1.4. Dinledikleri/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T6.1.5. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.

T6.1.6. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T6.1.7. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T6.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.

b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.

T6.1.11. Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

7.SINIF DİNLEME/İZLEME

T7.1.1. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T7.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T7.1.3. Dinlediklerini/ izlediklerini özetler.

T7.1.4. Dinledikleri/ izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

T7.1.5. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.

T7.1.6. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T7.1.7. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T7.1.9. Dinlediklerinde/ izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.

T7.1.10. Dinlediklerinde/ izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T7.1.11. Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T7.1.12. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.

b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.

T7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.

8.SINIF DİNLEME/İZLEME

T8.1.1. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T8.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T8.1.3. Dinlediklerini/ izlediklerini özetler.

T8.1.4. Dinledikleri/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T8.1.5. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu tespit eder.

T8.1.6. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T8.1.7. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T8.1.9. Dinlediklerinde/ izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T8.1.10. Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T8.1.11. Dinledikleri/ izledikleri medya metinlerini değerlendirir.

Medya metninin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.

T8.1.12. Dinlediklerinde/ izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme

T8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

5.SINIF KONUŞMA

T5.21.Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.

T5.22.Hazırlıksız konuşma yapar.

T5.23.Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasını sağlar.

T5.24.Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T5.25.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T5.26.Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T5.27.Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

6.SINIF KONUŞMA

T6.21. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.

T6.22. Hazırlıksız konuşma yapar.

T6.23. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasını sağlar.

T6.24. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T6.25. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T6.26. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T6.27. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

7.SINIF KONUŞMA

T.721. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

T.722. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.723. Konuşma stratejilerini uygular.

Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.724. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.725. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.726. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.727. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

8.SINIF KONUŞMA

T.821. Hazırlıklı konuşma yapar.

a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.

T.822. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.823. Konuşma stratejilerini uygular.

Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.824. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.825. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.826. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.827. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

5.SINIF OKUMA

T.531. Noktalamaya işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.532. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T.533. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.534. Okuma stratejilerini kullanır.

Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.535. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.536. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.537. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.538. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.539. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.5310. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5311. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

Anlama

T.5312. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez.

T.5313. Okuduklarını özetler.

T.5314. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

T.5315. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.5316. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.

T.5317. Metni yorumlar.

a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.

b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atf yapılmaması sağlanır.

T.5318. Metinle ilgili sorular sorar.

T.5319. Metinle ilgili sorulara cevap verir.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.5320. Metnin konusunu belirler.

T.5321. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.5322. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.5323. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

b) Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.

T5324. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/ başlıklar belirler.

T5325. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T5326. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur

T5327. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.

T5328. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

T5329. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T5330. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T5331. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç- sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.

T5332. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.

T5333. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.

T5334. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

6.SINIF OKUMA

T631. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T632. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebi değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T633. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T634. Okuma stratejilerini kullanır.

Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T635. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılması teşvik edilir.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T636. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T637. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T638. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T639. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T6310. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T6311. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

T6312. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T6313. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.

Anlama

T6314. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.

T6315. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T6316. Okuduklarını özetler.

T6317. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T6318. Metinle ilgili sorular sorar.

T6319. Metnin konusunu belirler.

T6320. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

T6321. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T6322. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

T6323. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T6324. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T6325. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.

T6326. Metin türlerini ayırt eder.

a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T6327. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.

Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.

T6329. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç- sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.

T6330. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.

T6331. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

T6332. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T6333. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T6334. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.6335. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

7.SINIF OKUMA

T.731. Noktalamaya işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.732. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T.733. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.734. Okuma stratejilerini kullanır.

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.735. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin, kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanmaları teşvik edilir.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.736. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.737. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.738. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak), karşılık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.

T.739. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde

durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusunda üzerinde durulur.

T.7310. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7311. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7312. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kalış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7313. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Anlama

T.7314. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.7315. Okuduklarını özetler.

T.7316. Metnin konusunu belirler.

T.7317. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

T.7318. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

T.7319. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.7320. Metinle ilgili sorular sorar.

T.7321. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

T.7322. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf

yapılması sağlanır.

T.7323. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.7324. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7325. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.

T.7326. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.7327. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

T.7328. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.

T.7329. Metin türlerini ayırt eder.

a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur.

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T.7330. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.7331. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.7332. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.7333. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.)

kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

8.SINIF OKUMA

T831. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T832. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T833. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T834. Okuma stratejilerini kullanır.

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T835. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılabilir.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T836. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

T837. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.

T838. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T839. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

T8310. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T8311. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Anlama

T8312. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T8313. Okuduklarını özetler.

T8314. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.

T8315. Metinle ilgili sorular sorar.

T8316. Metnin konusunu belirler.

T8317. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

T8318. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

T8319. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T8320. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

T8321. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki özne ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T8322. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T8323. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.

T8324. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T8325. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç- sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, özne ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.

T8326. Metin türlerini ayırt eder.

a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T8327. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T8328. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

T8329. Medya metinlerini analiz eder.

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.

T8330. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T8331. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T8332. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

T8333. Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden

5.SINIF YAZMA

T.5.4.1.Şiir yazar.

T542. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır.

b) Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

c) Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmalarını sağlanır.

T543. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.

b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T544. Yazma stratejilerini uygular.

Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T545. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Yay ayrıç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgöl ve köşeli ayrıç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T546. Bir işin işlem basamaklarını yazar.

T547. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T548. Sayıları doğru yazar.

Kesirli sayıların, sıra ve üleştirme sayılarının, dört veya daha çok basamaklı sayıların yazımları üzerinde durulur.

T549. Yazdıklarını düzenler.

Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T5410. Yazdıklarını paylaşır.

Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.

T5411. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.

Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.

T5412. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T5413. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T5414. Kısa metinler yazar.

Öğrenciler dilekçe yazmaya teşvik edilir.

T5415. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T5416. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmalarını sağlanır.

6.SINIF YAZMA

T641. Şiir yazar.

T642. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.

b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.

T643. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.

b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T644. Yazma stratejilerini uygular.

Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T645. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.

T646. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T647. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T648. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T649. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması

sağlanır.

T6410. Yazdıklarını düzenler.

a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.

b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T6411. Yazdıklarını paylaşır.

Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.

T6412. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T6413. Formları yönergelerine uygun doldurur.

7.SINIF YAZMA

T.7A1. Şiir yazar.

T.7A2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.

b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

T.7A3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.

b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.

T.7A4. Yazma stratejilerini uygular.

Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.7A5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.7A6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T.7A7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.7A8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.7A9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.7A10. Formları yönergelerine uygun

doldurur.

T.7A11. Kısa metinler yazar.

Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir.

T.7A12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.7A13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

T.7A14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.

T.7A15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7A16. Yazdıklarını düzenler.

a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarının gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi sağlanır.

b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

8.SINIF YAZMA

T.8A1. Şiir yazar.

T.8A2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

T.8A3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlama, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.

T.8A4. Yazma stratejilerini uygular.

Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.8A5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.8A6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T.8A7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.8A8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.

T.8A9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.8A10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.8A11. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.8A12. Kısa metinler yazar.

Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir.

T.8A13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.8A14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.

T.8A15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır

T.8A16. Yazdıklarını düzenler.

a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarının gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi sağlanır.

b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.8A17. Yazdıklarını paylaşır.

Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

T.8A18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.

T.8A19. Cümle türlerini tanıır.

Kavramsal tanımlamalara girilmez.

T.8A20. Fillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışma devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan Türkçe dersi öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programlarının Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına Etkisi hakkında görüşleri almak amacıyla hazırlamıştır. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmaya ışık tutacaktır. İlginiz için teşekkür ederim.

İbrahim YILMAZ

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Çalıştığınız Kurum:

Devlet Okulu Özel Okul

Mesleki Kıdeminiz:

0-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 yıl 16 ve üstü

Öğrenim durumunuz:

Lisans (dört yıllık eğitim fakültesi / dört yıllık yüksek okulu)

Lisans üstü (Yüksek Lisans, Doktora)

3. Uzaktan eğitim bilginizi yeterli buluyor musunuz?

Evet Hayır

4. Uzaktan eğitim ile ilgili eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

5. Pandemi süreci öncesinde uzaktan eğitim ile ilgili deneyiminiz var mıydı (eğitim alma, eğitim verme vs.)

Evet Hayır

Ek 4. Ölçme Aracı

UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ <i>(Bu ölçek ile uzaktan eğitime karşı tutumlarınızın belirlenmesi amaçlanmıştır.)</i>	Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
2. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
3. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
4. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
5. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
6. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
9. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.					
10. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
11. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
12. Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
13. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
14. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					

15. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
16. Uzaktan eğitim özdeğerlendirme becerilerini geliştirir.					
17. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
18. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
19. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
20. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
21. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir					

	5. sınıf			6. sınıf			7. sınıf			8. sınıf		
	Evet	Kismen	Hayır	Evet	Kismen	Hayır	Evet	Kismen	Hayır	Evet	Kismen	Hayır
İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının “dinleme/izleme” kazanımları uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.												
İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının “konuşma” kazanımları uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.												
İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının “okuma” kazanımları uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.												
İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının “yazma” kazanımları uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.												

Ek 5. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/11/2020-E.10201



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :28/18 İbrahim YILMAZ

Sayın İbrahim YILMAZ

İlgi : İbrahim YILMAZ 27/10/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 04.11.2020 tarihli ve 28 sayılı toplantısında alınan "18" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

18. İbrahim YILMAZ'ın " Türkçe Öğretim Programlarının Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına Etkisi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda İbrahim YILMAZ'ın " Türkçe Öğretim Programlarının Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına Etkisi " başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE1MB50E1>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.