



ISSN: 2146-1961

İltar, L. & Öztürk, A. T. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi öğretime ilişkin öğrenci memnuniyetleri ve öğretici görüşleri, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(50), 1309-1336.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3215>

**Makale Türü (ArticleType):** Araştırma Makalesi

## TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRETİME İLİŞKİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYETLERİ VE ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ

**Latif İLTAR**

Öğr. Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [liltar@ybu.edu.tr](mailto:liltar@ybu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-2807-8083

**Ahmet Tayfun ÖZTÜRK**

Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [ahmettayfunozturk@aybu.edu.tr](mailto:ahmettayfunozturk@aybu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-4117-6606

Gönderim tarihi: 14.07.2022

Kabul tarihi: 18.11.2022

Yayın tarihi: 01.12.2022

### Öz

Bu araştırmanın amacı, çevrim içi olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemek ve öğretim elemanlarının çevrim içi öğretim süreci hakkındaki görüşlerine başvurmaktır. Çalışma karma desenli bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama yöntemi kullanılmış, örneklem alma yoluna gidilmeyerek evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde verilen çevrim içi derslere katılan A1 seviyesindeki tüm öğrencilere Google Forms aracılığıyla anketler ve kişisel bilgi formları gönderilmiş, 226 öğrenci ankete ve kişisel bilgi formuna dönüş yapmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Uzaktan Öğretim Memnuniyet Anketi" kullanılmıştır. Anketin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ise Cronbach Alpha (.863) değeri ile sağlanmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak verilerin betimsel analizi yapılmış ve memnuniyet düzeyleri için ortalamalar hesaplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 26.00 paket program kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise çevrim içi öğretimde görev alan 8 öğretim elemanı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi neticesinde veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin çözümlenmesi için içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğretim materyalinin sağlanma yönteminden 4,08 ortalama ile oldukça memnun kaldıkları, öğretim platformunun kullanımından 4,20 ortalama ile oldukça memnun kaldıkları, öğretim materyalinin anlaşılabilirliğinden 4,11 ortalama ile oldukça memnun kaldıkları sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanları, çevrim içi derslerle ilgili olarak çevrim içi öğretimin olumlu yanları ve olumsuz yanları hakkındaki görüşlerini sınıf ortamı, sınıf etkileşimi ve ölçme-değerlendirme açısından belirtmiştir. Ayrıca öğretim elemanları; çevrim içi derslerde kullanılan öğretim materyalleri, öğretim platformu, derslerin süresi ve derslerin zaman planlaması, çevrim içi öğretimde nelerin eksik olduğu ve sürecin nasıl daha verimli hâle getirilebileceği hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çevrim içi öğretim, öğrenci memnuniyeti, öğretici görüşleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

## STUDENT SATISFACTIONS AND TEACHERS' OPINIONS ON ONLINE TEACHING IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### ABSTRACT

The aim of this research is to determine the satisfaction levels of foreign students who learn Turkish online about the teaching process and to consult the opinions of the instructors about the online teaching process. The study was planned as mixed-design research. In the quantitative dimension of the research, descriptive survey method was used and sampling was not used and the universe was tried to be reached. Questionnaires and personal information forms were sent via Google Forms to all students at A1 level who attended the online courses given at Ankara Yildirim Beyazit University Language Education Research and Application Center. 226 students returned to the questionnaire and personal information form. In the collection of the data, the "Distance Education Satisfaction Survey" developed by the researchers was used. Expert opinion was sought for the content validity of the questionnaire. The structural validity of the scale was provided by Cronbach's Alpha (,863) value. Based on the obtained data, descriptive analysis of the data was performed, and averages were calculated for satisfaction levels. SPSS 26.00 package program was used for the analysis of the data. In the qualitative dimension of the research, a focus group interview was conducted with 8 instructors working in online education. As a result of the focus group interview, the data were transferred to the computer environment and content analysis was used to analyse the data. It was concluded that the students were very satisfied with the method of providing the teaching material with an average of 4.08, they were very satisfied with the use of the teaching platform with an average of 4.20, they were very satisfied with the comprehensibility of the teaching material with an average of 4.11, and they were moderately satisfied with the teaching duration with an average of 2.94. Regarding online courses, instructors expressed their positive aspects and negative aspects of online teaching in terms of classroom environment, classroom interaction, assessment-evaluation, opinions about the teaching materials used in online courses and teaching platform, opinions about the duration and time planning of courses, and opinions on what is missing in online teaching and how the process can be made more efficient.

**Keywords:** Instructive opinions, online teaching, student satisfaction, teaching Turkish as a foreign language.

## GİRİŞ

Birkaç yüzyıl öncesinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve yeni buluşlar, insanoğlunun kısa sürede yer değiştirme ve birçok yerde kısa sürede bulunma gibi yeteneklere sahip olmasına sebep olmuştur (Korkmaz, 2022, s. 113). 21. yüzyılın getirdiği teknolojik gelişmeler, iletişim araçlarında devrim niteliğinde yenilikler ortaya çıkarmıştır. “Teknolojik ilerleme, ‘bilgi toplumu’ kavramını desteklemekte, internetin yaygın kullanımı bilgiye erişimi daha kolay hâle getirmektedir” (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2020, s. 26). Teknolojik gelişmelerin eğitim alanındaki yansımalarına bakıldığında teknolojinin eğitim ortamlarının ayrılmaz bir parçası haline geldiği, eskiden öğretmen-öğrenci-kara tahta arasında kalan öğrenme-öğretme etkinliklerinin günümüzde yeni bir boyut kazandığı görülmektedir (Özdal ve Güneşli, 2020, s. 90). İletişim araçlarındaki yenilikler eğitim/öğretim süreçlerini doğrudan etkilemekte, bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmaktadır. Genel ağın dünya üzerindeki yaygınlığının artması ve her yerden genel ağa ulaşma imkânının oluşması ile birlikte mesafe kavramı olmaksızın birçok eğitim/öğretim sürecine uzaktan katılım sağlamak mümkün olmaktadır. Bu anlamda birçok uygulama geliştirilmekte ve uzaktan eğitim/öğretim süreçlerinin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

2019 yılında tüm dünyayı saran korona virüsü salgını ile birlikte hemen hemen tüm ülkelerde kapanmalar meydana gelmiş ve salgın koşulları birçok alanı etkilediği gibi eğitim/öğretim faaliyetlerini de derinden etkilemiştir. Kapanmaların uzaması neticesinde yüz yüze eğitim/öğretim yapan kurumlar çeşitli düzenlemeler yaparak işlevlerini yerine getirmeye çalışmıştır. Bu anlamda örgün olarak devam eden eğitim/öğretim süreçleri genel ağ üzerinden çevrim içi olarak yürütülmeye çalışılmıştır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullar, salgın koşullarında önce eğitim/öğretim faaliyetlerini durdurmuş, sonrasında da MEB’in kurduğu uzaktan eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimler verilmeye çalışılmıştır.

Üniversitelerde ise şehirlerarası yoğun hareketliliğin önlenmesi için yüz yüze öğretim durdurulmuş, uygulamalı dersleri olan bölümler dışında dersler, uzaktan öğretim yoluyla işlenmeye başlanmıştır. Yine benzer şekilde birçok meslek dalında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler, hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilebilecek eğitimler, özel kurslar vs. hemen her türlü eğitim/öğretim süreçleri genel ağ üzerinden çevrim içi olarak yürütülmeye başlanmıştır. Korona virüsü salgını, eğitim/öğretim hayatında büyük değişiklikler meydana getirmiş ve salgın süreci normalleşmeler gösterse de uzaktan eğitim/öğretim platformları ve uygulamaları büyük gelişme göstermiştir. Bu gelişmeler, salgın öncesinde yüz yüze gerçekleştirilen birçok eğitim/öğretim süreçlerinin salgının hafiflemesi ve yaşanan normalleşme sürecinde de uzaktan eğitim/öğretim araçları ile devam etmesini sağlamıştır. Uzaktan eğitim/öğretim araçlarının sağlamış olduğu avantajlar salgın döneminde bütün dünya tarafından gözlemlenmiş ve salgın sürecinin atlatıldığı dönemde de geçmişe oranla çok daha yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde özellikle 1980’li yıllardan sonra görülen hızlı gelişmeler toplumların tüm sistemlerini büyük ölçüde etkilemiştir. Eğitime ayrılan kaynakların verimli bir şekilde kullanılması, öğrenme ortamlarına sağladığı esneklik ve bilgi akışının etkili bir şekilde yürütülebilmesi eğitim sistemiyle bilgi iletişim teknolojilerinin birleştirilmesini gerekli kılmıştır (Göktaş, vd., 2008, s. 31-32). Ayrıca eğitim sorunlarının

çözülebilmesi için eğitim sorunlarının işe koşulabilmesi gerekmektedir. Eğitim içinde bilişim teknolojilerinin kullanılması yeni bir eğitim modelini beraberinde getirmiştir. Bu yeni eğitim modeli uzaktan eğitimidir (İşman, 2022, s. 8). Uzaktan eğitim kavramı, öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak aynı ortamlarda bulunmayıp farklı platformlar aracılığıyla öğretim yapabildiğini açıklayan bir kavramdır (Akdemir, 2011, s. 69).

Uzaktan eğitimin tarihi, yazışma eğitimi şeklinde 1700'lü yılların başlarına kadar götürülebilir ancak teknoloji tabanlı uzaktan eğitimin tarihi görsel-ışitsel cihazların okullara girdiği 1900'lü yılların başlarıdır (Atik ve Çelik, 2021, s. 30). İlk mektupla eğitim uygulamasının 1728 yılında İsveç'te gerçekleştiği bilinmektedir. 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesi'nde "Steno Dersleri" verileceği ilanı bulunmaktadır. Yine 1833 yılında İsveç'te verilen bir ilanda açık bir şekilde mektup aracılığıyla gerçekleştirilmek istenilen öğretimden bahsedilmektedir (Çoban, 2013). Türkiye'de uzaktan öğretim çalışmaları ilk olarak 1924 yılında gündeme gelmiştir (Akdemir, 2011, s. 69). 1981 yılında 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddelerince Türk üniversitelerine sürekli ve açık öğretim yapma hakkı tanınmıştır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 1982-1983 akademik yılında açık ve uzaktan öğretim yoluyla eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başlamıştır (Anadolu Üniversitesi, t.y.).

Uzaktan eğitim; öğrenci, öğretici ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan ve bunu yapabilmek için var olan teknolojik araçları faydacı bir yolla kullanan disiplinlerarası bir alandır (Bozkurt, 2017, s. 87). Çevrim içi eğitim, günümüzde var olan en dinamik ve zenginleştirici öğrenme biçimlerinden biridir. Çevrim içi ortam, etkili öğretim alternatifleri sunmakta ve geleneksel öğretim ortamının geçerli olmadığı öğrenciler için yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmaktadır (Miltiadou and Yu, 2000, s. 3). Daha önceleri mümkün olmayan dinamik bir şekilde güncellenebilen kurslar için dünya çapında önemli bir alan ortaya koymakta ve bu alanda her öğrencinin zaman ve mekân sınırlamalarından bağımsız, zengin bir kaynak çeşitliliği bulunmaktadır (Ghosh, vd., 2012, s. 54). Uzaktan eğitimin sağladığı esnek öğrenme koşulları; cinsiyet eşitsizliği, yoksulluk, mahkûmiyet, sağlık sebepleri gibi çeşitli nedenlerle örgün eğitim alamamış kişilerin eğitim almasına olanak sağlamak ve bu sayede eğitimde fırsat eşitliğine, insani gelişmeye, toplumsal refah artışına katkıda bulunmaktadır (Kandemir, 2014, s. 1158).

Öğrencilerin web tabanlı öğretim ortamına hazırlanmasına oldukça dikkat edilmesi gerekmektedir. Web tabanlı öğretim ortamlarındaki başarı, öğrencinin kendi kendine öğrenmeye dâhil olma ve web için üst bilişsel beceriler geliştirme yeteneğine bağlı olarak karşımıza çıkmaktadır (Driscoll, 1999, s. 25). Uzaktan eğitim öğrencilere birçok fayda sağlamakla birlikte bazı sorunları da beraberince getirebilmektedir. Öğrenci her ne kadar uzaktan istediği şekilde eğitim imkânlarından yararlı olsa da yüz yüze etkileşimden, grup çalışmalarından, sınıf içi etkinlik ve sorumluluklardan, sosyal gelişimden uzak bir eğitim süreci içinde öğrenim hayatını sürdürmektedir. Kurumun yeterli olmayan yönetimi, kalite sürecinde ve teknolojik gelişmelerde yaşanan sorunlar öğrenci ve kurumun karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir. Bu tür sorunlar öğrenmeyi olumsuz etkilediği için yapılandırıcı anlamda bahsedilen çoğu öğrenme ilkelerinde öğrenmeyi güçleştirebilmektedir (Çıglık ve Bayrak, 2015, s. 91).

Özellikle teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte öğrenme biçimlerinde değişiklikler yaşanmış, etkinlikler çoğalmış, öğrenmeyi öğrenme ve bireysel öğrenme önem kazanmaya başlamıştır. Bir dönem yüz yüze

öğrenme yerine bilgisayar ve genel ağ destekli öğrenme yaklaşımının uygulanması düşünülmüş ancak bugün bu öğrenme yaklaşımlarının yerine yeni bir yaklaşım gelişmiştir. Bu yaklaşım, harmanlanmış öğrenme yaklaşımıdır (Ünsal, 2010, s. 130). Harmanlanmış öğrenme, e-öğrenme teknolojileriyle beraber ortaya çıkmış bir öğretim tasarımı olup öğrenmeyi daha etkili ve verimli gerçekleştirmek için yüz yüze öğrenme ile e-öğrenme teknolojilerini farklı oranlarda bir arada kullanmaktır (Dağ, 2011, s. 76). Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve uzaktan eğitimin çeşitli modellerini birleştiren ve teknolojinin bütün çeşitlerinden yararlanan bir öğretim yaklaşımıdır. Başka bir deyişle geleneksel sınıf eğitimi ile çevrim içi öğrenmenin bileşimidir (Usta, 2007, s. 28). Öğretimde harmanlanmış öğrenme öğrencilerin bilgi genişliğini ve derinliğini arttırmanın köprüsüdür. Teknolojik olarak gelişmiş bir çağda, teknoloji seven öğrenciler için sadece yüz yüze eğitim kullanmak sonuçsuz kalmaktadır. Alternatif olarak, yalnız çevrimiçi öğrenmeyi benimsemenin, geç geri bildirim, öğrencilerin katılımında zorluk, sosyal yalıtım ve motivasyon eksikliği gibi dezavantajları vardır. Harmanlanmış bir ders, etkin bir şekilde tasarlanıp çevrim içi ve yüz yüze eğitimin olumlu yanları bütünleştirilerek içeriğe hâkim olunabilir (Muxtorjonovna, 2020, s. 510).

Modern yükseköğretim sistemi, birçok yeni özellik ve fikirle pazarlanmaktadır. Eğitimin pazarlanması, küresel bir olgu olarak iyi bir şekilde kurulmuştur. Günümüzde eğitimin açık ve esnek bir sistem olması, her öğrenciye kolay erişim sunması, geniş tabanlı olması, öğrenci merkezli olması oldukça dikkat çekmektedir (Popli, 2005, s. 18). Dünya nüfusunun hızla artması eğitim talebini artırmış ve yüz yüze eğitim bu talebi karşılamakta yetersiz kalmıştır. Buna bir yanıt olarak, açık ve uzaktan öğrenme, bu eksikliği gidermek için temel yaklaşımlardan biri hâline gelmiştir. Ancak açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin çeşitli beceri ve yeterlikleri kullanmasını gerektiren bir öğrenme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Akgün Özbek, 2015, s. 174).

Uzaktan öğretimde öğretici rolünün geçmişte olduğundan daha önemli hâle geldiği öğrencilerin uzaktan öğretimde sınıf ortamına göre çok daha geniş bir alanda bilgi ve beceri göstermeleri gerektiği düşünülmektedir (Bozak, 2021, s. 84). Bu anlamda öğretim hizmetlerinin öğrenci ve öğretici görüşleri doğrultusunda nasıl algılandığı hususuna oldukça önem verilmesi ve bu anlamda gerekli düzenlemelerde bulunulması gerekmektedir.

Çevrim içi kursların artan popülaritesi; her ne kadar birbiriyle bağlantılı olsa da öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, öğretme ve öğrenme için birbirinden farklı olarak çeşitli etkiler göstermektedir (Motteram and Forrester, 2005, s. 292). Bu çalışmada, çevrim içi eğitim alan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin çevrim içi öğretim hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Öğrenci memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi için bir ana problem ve ana probleme bağlı olarak dört alt problem belirlenmiştir. Ayrıca aynı süreçte çevrim içi öğretim veren öğretim elemanlarının da eğitime yönelik görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede çalışmanın ana problemini “Çevrim içi öğretimle öğrenim gören öğrencilerin sunulan öğretimden memnuniyetleri ne düzeydedir ve çevrim içi öğretim veren öğretim elemanlarının çevrim içi öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?” cümlesi oluşturmaktadır. Bu ana problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere de yer verilmiştir:

1. Çevrim içi öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin öğretim materyalinin sağlanması hakkındaki memnuniyetleri ne düzeydedir?
2. Çevrim içi öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin öğretim platformunun kullanımı hakkındaki memnuniyetleri ne düzeydedir?
3. Çevrim içi öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin öğretim materyalinin içeriği hakkındaki memnuniyetleri ne düzeydedir?
4. Çevrim içi öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin verilen öğretimin süresi hakkındaki memnuniyetleri ne düzeydedir?
5. Çevrim içi öğretim veren öğretim elemanlarının çevrim içi öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Çevrim içi olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesini ve öğretim elemanlarının çevrim içi öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin alınmasını amaçlayan bu çalışma, karma desenli bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda çevrim içi öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin sunulan öğretim hakkındaki memnuniyet düzeyleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Uzaktan Öğretim Memnuniyet Anketi” yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışmasına başvurularak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretim elemanlarının çevrim içi öğretim hakkındaki görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan odak grup görüşmesi sonucunda elde edilmiştir.

### *Araştırmanın Evren ve Örnelemi*

Nicel boyut için araştırmanın evrenini, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesine bağlı Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde A1 seviyesinde çevrim içi Türkçe kursuna katılan 256 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçme yoluna gidilmemiş, evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Çevrim içi Türkçe A1 kursuna devam eden öğrencilere anketler Google Forms aracılığıyla gönderilmiş, 226 öğrenci ankete geri dönüş yapmıştır. Böylelikle ankete geri dönüş, %88 oranında gerçekleşmiştir. Anketlere dönüş sağlayan 226 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise adı geçen kursta öğretim sunan 8 öğretim elemanı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

### *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

#### *Nicel Boyut İçin Katılımcıların Demografik Özellikleri*

**Tablo 1.** Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
Erkek	149	65,9	65,9	65,9
Kadın	77	34,1	34,1	100,0
Toplam	226	100,0	100,0	

Tablo 1’de de görüldüğü üzere çalışmaya 149 erkek, 77 kadın öğrenci katılmıştır. Erkekler toplam katılımın %65,9’unu, kadınlar ise %34,1’ini oluşturmuştur.

**Tablo 2.** Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
20-30	29	12,8	12,8	12,8
31-40	101	44,7	44,7	57,5
41 ve üstü	96	42,5	42,5	100,0
Toplam	226	100,0	100,0	

Tablo 2’de çalışmaya katılanların yaşlarına ilişkin istatistikler verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılanların 29’u 20-30 yaş grubunu, 101’i 31-40 yaş grubunu ve 96’sı 41 ve üstü yaş grubunu oluşturmuştur. 20-30 yaş grubu katılımın %12,8’ini, 31-40 yaş grubu %44,7’sini ve 41 ve üstü yaş grubu ise %42,5’ini temsil etmektedir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Mesleklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
Hemşire	130	57,5	57,5	57,5
Doktor	76	33,6	33,6	91,2
Ebe	16	7,1	7,1	98,2
Teknisyen	4	1,8	1,8	100,0
Toplam	226	100,0	100,0	

Tablo 3’te katılımcıların mesleklerine ilişkin istatistikler yer almaktadır. Tabloya göre çalışmada 130 hemşire, 76 doktor, 16 ebe ve 4 teknisyen bulunmaktadır. Bu bilgilere göre hemşireler toplam katılımın %57,5’ini, doktorlar %33,6’sını, ebeler %7,1’ini ve teknisyenler %1,8’ini karşılamaktadır.

#### Nitel Boyut İçin Katılımcıların Demografik Özellikleri

**Tablo 4.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet		Yaş			Meslekî Deneyim		
Kadın	Erkek	20-25	26-30	31+	0-3 yıl	4-6 yıl	7 ve üzeri yıl
3	5	1	3	4	1	4	3
Toplam: 8		Toplam: 8			Toplam: 8		

Tablo 4 incelendiğinde çalışmanın nitel boyutunda odak grup görüşmesine katılan 8 öğretim elemanı bulunmaktadır. Katılımcılar 3 kadın ve 5 erkekten oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 20-25 aralığında 1, 26-30 aralığında 3 ve 31 ve üzeri kısmında ise 4 kişi olarak dağılım göstermektedir. Katılımcıların meslekî deneyimleri ise 0-3 yıl arasında 1, 4-6 yıl arasında 4 ve 7 ve üzeri yıl kısmında ise 3 öğretim elemanından oluşmaktadır.

#### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Nicel verilerin toplanması için “Uzaktan Eğitim Memnuniyet Anketi” kullanılmıştır. Anket, kullanılmadan önce sunulan öğretimin içeriğine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra anket için madde yazımına geçilmiş ve taslak form oluşturulmuştur. Taslak form, 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği biçiminde yapılandırılmıştır. Anketin sınırlarının belirlenmesi için öğretimi uygulayan 3 eğitimciye ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına gönderilip öğretim elemanlarının anketi öğretim içeriklerine, kapsam geçerliğine ve

yazım kurallarına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşamada, ilk olarak ‘Ankette yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterlidir?’ sorusunun yanıtı aranır (Büyüköztürk, 2005, s. 143). Eğitimcilerden gelen dönütlere göre taslak form düzenlenmiştir. Veri toplama aracında olgusal (cinsiyet, yaş ve meslek) ve memnuniyeti belirlemeyi sağlamaya yönelik maddelere yer verilmiştir. Öncelikle 57 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı anketin tamamı için ,863 hesaplanmıştır. Bu sonuçla anketin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Nitel verilerin toplanması için ise 3 alan uzmanı ile görüşülerek geliştirilen ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi sırasında ses kaydı alınmış, 48 dakikalık ses kaydı olduğu gibi deşifre edilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmannın nicel boyutunda verilerin çözümlemesinde memnuniyet düzeylerine ilişkin ortalamalar ve standart sapmaları hesaplamak için SPSS 26.00 paket program kullanılmıştır. Memnuniyet düzeylerine ilişkin sayısal verilerin sözel anlatıma dönüştürülmesi için Ekinci ve Burgaz (2007, s. 123) tarafından oluşturulan “Ortalamaya Göre Memnuniyet Düzeyi” tablosundan yararlanılmıştır. Uygulanan anket formu 5’li Likert tipinde geliştirildiği için 1.00-1.80 arası ortalamalar “Hiç memnun değilim”, 1.81-2.60 arasındaki ortalamalar “Az memnunum”, 2.61-3.40 arasındaki ortalamalar “Orta düzeyde memnunum”, 3.41-4.20 arası ortalamalar “Oldukça memnunum” ve 4.21-5.00 arası ortalamalar ise “Çok memnunum” şeklinde memnuniyetin sözel verilerini göstermektedir.

**Tablo 5. Ortalamaya Göre Memnuniyet Düzeyi**

1.00-1.80	Hiç memnun değilim
1.81-2.60	Az memnunum
2.61-3.40	Orta düzeyde memnunum
3.41-4.20	Oldukça memnunum
4.21-5.00	Çok memnunum

Araştırmannın nitel boyutunda çevrim içi öğretim hakkında derinlemesine bilgilere ulaşmak için çevrim içi öğretim sürecinde yer alan öğretim görevlilerinin görüşleri, odak grup görüşmesiyle alınmıştır. Ses kaydı marifetiyle alınan görüşler, Word belgesine deşifre edilmiştir. Word belgesindeki veriler tekrar tekrar okunarak ilgili bölümler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veriler kodlanıp verilerden gerekli alıntılar yapılarak ayıklama işlemi sonuçlandırılmıştır. Bu aşamadan sonra çözümlenen veriler hakkında 2 alan uzmanı ile tartışılmış ve görüş ayrılıkları ve uyumsuzluklar giderilmiştir.

Araştırma kapsamında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 15 karar numaralı etik kurul izni alınmıştır.



**BULGULAR**

Bu bölümde çalışmanın nicel boyutundan elde edilen veriler, ana probleme bağlı olarak 4 alt boyutta incelenmiş ve yorumlanmıştır. Birinci alt boyut, öğretim materyalinin posta-kargo ile sağlanma ve çevrim içi olarak sağlanma yöntemine ilişkin 2 sorudan, ikinci alt boyut, öğretim platformunun kullanım kolaylığına, kullanım organizasyonuna, öğretim yönergelerine ve platformda sağlanan teknik destek unsuruna ilişkin 4 sorudan, üçüncü alt boyut, öğretim materyalinin anlaşılabilirliğine, kalitesine ve öğreticiliğine ilişkin 3 sorudan ve dördüncü alt boyut ise sunulan öğretimin toplam süresine, haftalık süresine, günlük süresine ve her bir dersin süresine ilişkin 4 sorudan oluşmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutundan elde edilen veriler ise ana probleme bağlı olarak 6 alt boyutta incelenmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Birinci soruda “Çevrim içi derslerin olumlu yanları nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim elemanlarının bu soruyu sınıf ortamı, sınıf etkileşimi ve ölçme-değerlendirme açısından yanıtlamaları istenmiştir. İkinci soruda ise “Çevrim içi derslerin olumsuz yanları nelerdir?” sorusu sorulmuş ve yine öğretim elemanlarının bu soruyu da sınıf ortamı, sınıf etkileşimi ve ölçme-değerlendirme açısından yanıtlamaları istenmiştir. Üçüncü soruda “Çevrim içi derslerde kullanılan öğretim materyalleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim elemanlarından bu soruyu bir sınırlama olmadan farklı açılardan değerlendirmeleri istenmiştir. Dördüncü soruda “Çevrim içi derslerde kullandığınız öğretim platformu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim elemanlarından bu soruyu da bir sınırlama olmadan farklı açılardan değerlendirmeleri istenmiştir. Beşinci soruda “Çevrim içi derslerin süresi ve zaman planlaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim elemanlarından bu soruyu da bir sınırlama olmadan farklı açılardan değerlendirmeleri istenmiştir. Altıncı soruda “Çevrim içi öğretimde nelerin eksik olduğunu düşünüyorsunuz? Daha verimli olmak için neler yapılabilir?” sorusu sorulmuş ve öğretim elemanlarından bu soruyu da bir sınırlama olmadan farklı açılardan değerlendirmeleri istenmiştir.

***Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular******Öğrencilerin Öğretim Materyalinin Sağlanması Hakkındaki Memnuniyet Düzeyleri***

Bu aşamada öğrencilere “Öğretim materyalinin posta-kargo ile sağlanma yöntemi sizce nasıldı?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretim Materyalinin Posta-Kargo ile Sağlanma Yöntemine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler	Ortalama Değer	Standart Sapma
1,00	2	,9	,9	,9	4,08	,778
2,00	3	1,3	1,3	2,2		
3,00	38	16,8	16,8	19,0		
4,00	113	50,0	50,0	69,0		
5,00	70	31,0	31,0	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Tablo 6'ya göre 226 katılımcının 2'si "Hiç memnun değilim", 3'ü "Az memnunum", 38'i "Orta düzeyde memnunum", 113'ü "Oldukça memnunum" ve 70'i "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,08 olurken standart sapmaları ,778 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere "Öğretim materyalinin çevrim içi sağlanma yöntemi nasıldı?" sorusu sorulmuştur.

**Tablo 7. Öğretim Materyalinin Çevrim İçi Olarak Sağlanma Yöntemine İlişkin Memnuniyet Düzeyi**

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
1,00	1	,4	,4	,4	4,06	,780
2,00	8	3,5	3,5	4,0		
3,00	32	14,2	14,2	18,1		
4,00	120	53,1	53,1	71,2		
5,00	65	28,8	28,8	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Tablo 7'ye göre 226 katılımcının 1'i "Hiç memnun değilim", 8'i "Az memnunum", 32'si "Orta düzeyde memnunum", 120'si "Oldukça memnunum" ve 65'i "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,06 olurken standart sapmaları ,780 değerinde gerçekleşmiştir.

#### Öğrencilerin Öğretim Platformunun Kullanımı Hakkındaki Memnuniyet Düzeyleri

Bu aşamada öğrencilere "Öğretim platformunun kullanım kolaylığı nasıldı?" sorusu sorulmuştur. Öğrenciler tarafından kullanılan öğretim platformu "Moodle"dir.

**Tablo 8. Öğretim Platformunun Kullanım Kolaylığına İlişkin Memnuniyet Düzeyi**

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
2,00	4	1,8	1,8	1,8	4,20	,688
3,00	23	10,2	10,2	11,9		
4,00	122	54,0	54,0	65,9		
5,00	77	34,1	34,1	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Tablo 8'e göre 226 katılımcının hiçbiri "Hiç memnun değilim" seçeneğine katılmazken 4'ü "Az memnunum", 23'ü "Orta düzeyde memnunum", 122'si "Oldukça memnunum" ve 77'si "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,20 olurken standart sapmaları ,688 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere "Öğretim platformunun kullanım organizasyonu nasıldı?" sorusu sorulmuştur.

**Tablo 9. Öğretim Platformunun Kullanım Organizasyonuna İlişkin Memnuniyet Düzeyi**

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
2,00	4	1,8	1,8	1,8	4,13	,692
3,00	29	12,8	12,8	14,6		
4,00	126	55,8	55,8	70,4		
5,00	67	29,6	29,6	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Öğretim platformunda öğrencilerle okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi etkinlikleri paylaşılmış ayrıca dersler kayıt altına alınarak öğrencilerin ders kayıtlarını tekrar izlemelerine olanak tanınmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde 226 katılımcının hiçbiri “Hiç memnun değilim” seçeneğine katılmazken 4’ü “Az memnunum”, 29’u “Orta düzeyde memnunum”, 126’sı “Oldukça memnunum” ve 67’si “Tamamen memnunum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,13 olurken standart sapmaları ,692 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere “Öğretim platformunun öğretim yönergeleri nasıldı?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 10.** Öğretim Platformunun Öğretim Yönergelerine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
1,00	1	,4	,4	,4	4,19	,701
2,00	3	1,3	1,3	1,8		
3,00	23	10,2	10,2	11,9		
4,00	124	54,9	54,9	66,8		
5,00	75	33,2	33,2	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Öğretim platformunda öğrencilerle paylaşılan etkinliklerde tüm etkinlikler başlıklar halinde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin etkinlikleri nasıl uygulayacaklarına dair yönlendirmeler kullanılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde 226 katılımcının 1’i “Hiç memnun değilim”, 3’ü “Az memnunum”, 23’ü “Orta düzeyde memnunum”, 124’ü “Oldukça memnunum” ve 75’i “Tamamen memnunum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,19 olurken standart sapmaları ,701 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere “Öğretim platformunda sunulan teknik destek nasıldı?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 11.** Öğretim Platformunda Sunulan Teknik Destek Unsuruna İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
1,00	1	,4	,4	,4	4,07	,741
2,00	7	3,1	3,1	3,5		
3,00	27	11,9	11,9	15,5		
4,00	130	57,5	57,5	73,0		
5,00	61	27,0	27,0	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Öğrencilerin öğretim platformunu kullanmalarını sağlayacak yönlendirici videolar hazırlanarak öğrencilere sunulmuş, ayrıca öğretim platformunda sorun yaşayan öğrenciler için birebir teknik destekte bulunulmuştur. Tablo 11’e göre 226 katılımcının 1’i “Hiç memnun değilim”, 7’si “Az memnunum”, 27’si “Orta düzeyde memnunum”, 130’u “Oldukça memnunum” ve 61’i “Tamamen memnunum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,07 olurken standart sapmaları ,741 değerinde gerçekleşmiştir.

### Öğrencilerin Öğretim Materyalinin İçeriği Hakkındaki Memnuniyet Düzeyleri

Bu aşamada öğrencilere “Öğretim materyalinin anlaşılabilirliği nasıldı?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 12.** Öğretim Materyalinin Anlaşılabilirliğine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler	Ortalama Değer	Standart Sapma
2,00	2	,9	,9	,9	4,11	,680
3,00	35	15,5	15,5	16,4		
4,00	125	55,3	55,3	71,7		
5,00	64	28,3	28,3	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Öğretim materyali olarak Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’ne ait basılı kitaplar ve Z-kitaplar kullanılmıştır. Ayrıca öğretim elemanları tarafından hazırlanmış özgün materyaller öğrencilere sunulmuştur.

Tablo 12 incelendiğinde 226 katılımcının hiçbiri “Hiç memnun değilim” seçeneğine katılmazken 2’si “Az memnunum”, 35’i “Orta düzeyde memnunum”, 125’i “Oldukça memnunum” ve 64’ü “Tamamen memnunum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,11 olurken standart sapmaları ,680 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere “Öğretim materyalinin kalitesi nasıldı?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 13.** Öğretim Materyalinin Kalitesine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler	Ortalama Değer	Standart Sapma
3,00	20	8,8	8,8	8,8	4,25	,604
4,00	130	57,5	57,5	66,4		
5,00	76	33,6	33,6	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Tablo 13 incelendiğinde 226 katılımcının hiçbiri “Hiç memnun değilim” ve “Az memnunum” seçeneğine katılmazken 20’si “Orta düzeyde memnunum”, 130’u “Oldukça memnunum” ve 76’sı “Tamamen memnunum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,25 olurken standart sapmaları ,604 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere “Öğretim materyalinin öğreticiliği nasıldı?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 14.** Öğretim Materyalinin Öğreticiliğine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler	Ortalama Değer	Standart Sapma
2,00	1	,4	,4	,4	4,29	,674
3,00	25	11,1	11,1	11,5		
4,00	108	47,8	47,8	59,3		
5,00	92	40,7	40,7	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Tablo 14'e göre 226 katılımcının hiçbiri "Hiç memnun değilim" seçeneğine katılmazken 1'i "Az memnunum", 25'i "Orta düzeyde memnunum", 108'i "Oldukça memnunum" ve 92'si "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 4,29 olurken standart sapmaları ,674 değerinde gerçekleşmiştir.

#### Öğrencilerin Sunulan Öğretimin Süresi Hakkındaki Memnuniyet Düzeyleri

Bu aşamada öğrencilere "Öğretimin toplam süresi nasıldı?" sorusu sorulmuştur.

**Tablo 15.** Sunulan Öğretimin Toplam Süresine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
1,00	14	6,2	6,2	6,2	2,94	,849
2,00	38	16,8	16,8	23,0		
3,00	129	57,1	57,1	80,1		
4,00	37	16,4	16,4	96,5		
5,00	8	3,5	3,5	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Hedef kitle için seviye başına 120 ders saatinden oluşan bir programı uygulanmıştır.

Tablo 15'e göre 226 katılımcının 14'ü "Hiç memnun değilim", 38'i "Az memnunum", 129'u "Orta düzeyde memnunum", 37'si "Oldukça memnunum" ve 8'i "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 2,94 olurken standart sapmaları ,849 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere "Öğretimin haftalık ders süresi nasıldı?" sorusu sorulmuştur.

**Tablo 16.** Sunulan Öğretimin Haftalık Ders Süresine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
2,00	5	2,2	2,2	2,2	3,68	,798
3,00	105	46,5	46,5	48,7		
4,00	74	32,7	32,7	81,4		
5,00	42	18,6	18,6	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Öğrencilerle haftalık 20 ders saatinden oluşan ders süresi gerçekleştirilmiştir. Tablo 16 incelendiğinde 226 katılımcının hiçbiri "Hiç memnun değilim" seçeneğini işaretlemezken 5'i "Az memnunum", 105'i "Orta düzeyde memnunum", 74'ü "Oldukça memnunum" ve 42'si "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 3,68 olurken standart sapmaları ,798 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere "Öğretimin günlük ders süresi nasıldı?" sorusu sorulmuştur.

**Tablo 17.** Sunulan Öğretimin Günlük Ders Süresine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
1,00	1	,4	,4	,4	3,77	,812
3,00	101	44,7	44,7	45,1		
4,00	73	32,3	32,3	77,4		
5,00	51	22,6	22,6	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Öğrencilerle günlük 5 ders saati ders gerçekleştirilmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde 226 katılımcının 1'i "Hiç memnun değilim", 0'ı "Az memnunum", 101'i "Orta düzeyde memnunum", 73'ü "Oldukça memnunum" ve 51'i "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 3,77 olurken standart sapmaları ,812 değerinde gerçekleşmiştir.

Bu aşamada öğrencilere "Öğretimdeki her bir dersin süresi nasıldı?" sorusu sorulmuştur.

**Tablo 18.** Verilen Eğitimde Her Bir Ders Süresine İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	N	Yüzdellik	Geçerli Yüzdellik	Kümülatif Yüzdellik	Ortalama Değer	Standart Sapma
1,00	9	4,0	4,0	4,0	2,92	,586
2,00	18	8,0	8,0	11,9		
3,00	186	82,3	82,3	94,2		
4,00	9	4,0	4,0	98,2		
5,00	4	1,8	1,8	100,0		
Toplam	226	100,0	100,0			

Bir ders süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde 226 katılımcının 9'u "Hiç memnun değilim", 18'i "Az memnunum", 186'sı "Orta düzeyde memnunum", 9'u "Oldukça memnunum" ve 4'ü "Tamamen memnunum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede katılımcıların ortalama değeri 2,92 olurken standart sapmaları ,586 değerinde gerçekleşmiştir.

### **Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular**

#### *Çevrim İçi Derslerin Olumlu Yanları Nelerdir?*

Katılımcılardan bu soruyu sınıf ortamı, sınıf etkileşimi ve ölçme-değerlendirme açısından yanıtlamaları istenmiştir.

#### *Sınıf Ortamı Açısından*

Katılımcıların çevrim içi öğretimin olumlu yanlarını sınıf ortamı açısından daha çok zaman (K1 ve K6), maliyet (K1, K2, K5 ve K6), ulaşım zorluğunun aşılması (K1), derse erişimin kolaylığı (K2, K3 ve K7), birçok farklı ülkeden öğrencinin ülke değiştirmeden derse katılabilme imkânının olması (K6) ve fiziksel bir ortam olmadığından özellikle B2 seviyesinden itibaren öğrenci sayısındaki sınırlamayı ortadan kaldırdığı (K8) gibi olumlu özellikler üzerinden değerlendirdikleri görülmüştür. Aşağıda odak grup görüşmesindeki görüşlerden bazıları sunulmuştur:

K5: *Sınıf ortamı açısından öğrencilere ve öğretmenlere maddi ve manevi olarak destek sağlıyor. Evimizde, iş yerimizde veya herhangi bir mekânda ulaşım masrafına girmeden, ekstra bir yemek masrafına girmeden derslerimizi gerçekleştirebiliyoruz.*

K8: *Çevrim içi ortamda ileri seviyeler olan B2-C1 seviyesinde 100 öğrenciye bile ders verilebilir. A1-A2 seviyesinde öğrencilerle tek tek ilgilenmek gerektiği düşünülürse belki bu durum olmaz. B1 de eşik seviye*

*olduğu için öğrenci sayısında bir sınır konulmalıdır ama B2-C1 ve Akademik Türkçe için çevrim içi olarak yapılan dersler öğrenci sayısındaki sınırlamayı ortadan kaldırıyor diye düşünüyorum.*

#### *Sınıf Etkileşimi Açısından*

Katılımcıların çevrim içi öğretimi sınıf etkileşimi açısından sunum, video vb. paylaşımının kolaylığı (K2, K6), ders sırasında kamera açıldığında sınıf etkileşiminin daha samimi gerçekleştiği (K4 ve K8), geribildirim daha kolay sağlandığı (K5, K6), bilinmeyen sözcükler sorulduğunda görsel ve işitsel araçlarla çok çabuk ve çok etkili yanıt verme olanağının olması ve çok farklı ülkelerden katılımların gerçekleşmesi dolayısıyla çok kültürlü sınıfların oluşması (K8) bakımından olumlu bulmuşlardır. Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerinden kesitler sunulmuştur:

*K4: Çevrim içi derslerde etkileşim için kameralar açıldığı zaman öğrenci-öğretmen veya öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim daha sağlıklı oluyor. Bundan dolayı dersteysen kamera açmanın etkileşimi daha olumlu etkilediğini düşünmekteyim.*

*K6: Öğrenci, yüz yüze sınıf ortamında bilmediği bir sözcüğü sorduğunda tahtaya çizemeyeceğimiz bir sözcükse sınıfta bilgisayarı açmakla veya telefonda bir görsel açmakla ve bilgisayarı projeksiyona bağlamaya veya telefonu elimizde tek tek gezdirmekle zaman harcıyoruz ama çevrim içi öğretimde ekranlar arası anında geçiş sağlayıp görsel veya işitsel materyal kullanarak sözcüğü açıklıyoruz.*

#### *Ölçme-değerlendirme Açısından*

Katılımcılar tarafından çevrim içi öğretimin olumlu yanları ölçme-değerlendirme açısından hızlı bir şekilde sonuç alınması (K1, K3, K4 ve K5), sınıf içinde konunun anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin şıklı ve küçük anketler yapılabilmesi (K2), hızlı bir şekilde dönüt verilebilmesi (K2), sınavların hızlı bir şekilde uygulanabilmesi ve çabucak ilan edilmesi (K6 ve K7), kâğıt tasarrufunun sağlanması ve insan kaynaklı maddî hataları en aza indirmesi şeklinde değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerinden kesitler sunulmuştur:

*K6: Sayfalarca kâğıt kullanmamıza gerek kalmıyor.*

*K7: Ölçme-değerlendirme açısından insan tarafından yapılabilecek maddi hataları en aza indiriyor.*

*K8: Bilgisayar veya akıllı cihazlar sayesinde daha sağlıklı bir ölçme-değerlendirme yapılabiliyor denebilir.*

#### *Çevrim İçi Derslerin Olumsuz Yanları Nelerdir?*

Katılımcılardan bu soruyu sınıf ortamı, sınıf etkileşimi ve ölçme-değerlendirme açısından yanıtlamaları istenmiştir.

### *Sınıf Ortamı Açısından*

Katılımcılar çevrim içi öğretimin olumsuz yanlarını sınıf ortamı açısından daha çok jest ve mimiklerin kullanılmaması (K1, K2, K4, K7 ve K8), sözsüz iletişim unsurlarının kullanılmaması (K2 ve K3), göz temasının sağlanamaması (K5), akran öğrenme ve sosyal öğrenmenin yeterince gerçekleşmemesi (K1 ve K6), aktif katılım gerektiren etkinliklerin yaptırılmaması (K8), gösterip yaptırma ve rol oynama gibi tekniklerin kullanılmaması (K2 ve K7), internet bağlantısı zayıf olduğunda sorun yaşanması (K5) ve öğretici açısından konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenmede yaşanan sorunlar (K2 ve K7) olarak dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerinden kesitler sunulmuştur:

*K1: Sınıf ortamı açısından nesnesi insan olan her faaliyette temas etmek, yan yana olmak, yakın olmak hele ki eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştiriyorsanız kesinlikle önemli. Bu anlamda öğretici ve öğrenici arasındaki ve öğrencilerin birbirleriyle olan o akran öğrenme ve sosyal öğrenme gibi durumları, yani Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na ters bir durum ortaya çıkarıyor.*

*K2: Sınıf ortamı açısından yüz yüze yaptığımız derslerdeki gibi karşılıklı iletişimin sağlıklı bir şekilde sağlanamaması gibi dolayısıyla olumsuz bir durum oluşuyor. Özellikle etkinliklerin yaptırılmasında, gösterip yaptırma, rol oynama gibi tekniklerin kullanılmasında sınıf ortamı açısından olumsuz bir tarafı vardır, çevrim içi eğitimin.*

*K5: Türkiye'de, ülkemizde çoğu yerde internet bağlantısı gayet normal, çok problem yok. Ama Irak'ta, Afrika ülkelerinde internet bağlantısı çok zayıf olabiliyor. Bizim karşıya sesimiz kesik kesik gidiyor.*

### *Sınıf Etkileşimi Açısından*

Katılımcıların çevrim içi öğretimin olumsuz yanlarını sınıf etkileşimi açısından kamera ve ses açılmadığında etkileşimin düşmesi (K1, K2 ve K3), öğreticinin bazen sorularına yanıt alamaması (K2, K4, ve K7), kamera açılmadığında veya sorulara yanıt verilmediğinde öğreticinin motivasyonunun düşmesi (K8), derse aktif katılımın bazı zamanlarda azalabilmesi (K4 ve K6), dersin dinlenip dinlenmediğinden emin olunamaması (K5 ve K6) ve öğreticinin kendisini bazen ders sırasında yalnız hissetmesi (K2, K3 ve K4) gibi olumsuz durumlar sıralamışlardır. Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerinden kesitler yer almaktadır:

*K2: Öğrenci bazen sorduğumuz sorulara tepki vermiyor. Daha doğrusu bazen öğrencilerden ses çıkmıyor. Bu bağlamda fiziki olarak bir arada olunmadığı için etkileşimi en alt seviyeye çekiyor.*

*K4: Etkileşimi sağlamak istiyorsak herkesin kamerasını açması gerekiyor. Ama çeşitli yasal gerekçelerden dolayı öğrencilerden bunu ısrarla istemek mümkün olmuyor.*



*Ölçme-değerlendirme Açısından*

Katılımcılar tarafından çevrim içi öğretimin ölçme-değerlendirme açısından olumsuz yanları kopya çekme durumlarının olması (K1, K2, K3 ve K4), konuşma sınavları kaliteli cihazlarla yapılmıyorsa vurgu, tonlama ve sesletim açısından sorunlar yaşanması (K2 ve K3), sınav esnasında güvenli sınav tarayıcısı kullanılmıyorsa arka planda başka sayfaların açılabilmesi (K6 ve K7) ve sınav için gerekli programların öğrencilerin bilgisayarına kurdurulmasının zahmetli olması (K3, K4 ve K8) şeklinde izah edilmiştir. Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerinden kesitler yer almaktadır:

K1: *Ölçme-değerlendirme açısından da öğrenciyi sınav ya da test sırasında bir kamera ile takip etmiyorsanız ve öğrenci art niyetliyse kopya çekme gibi durumlar yaşanabiliyor.*

K2: *Sınav esnasında öğrencinin etrafından yardım alması gibi bir durum ortaya çıkabiliyor. Ayrıca öğrenci öğrendiğini özellikle konuşma becerisi noktasında, sesletim, vurgu ve tonlama noktasında konuşma sınavlarında bir olumsuzluk olduğu görüşümdedir.*

K4: *Güvenli Sınav Tarayıcısı (Safe Exam Browser) kullanılsa da o sınava o öğrencinin o bilgisayarda girip girmediğini anlayabilmek için arkasında bir ayna veya ikinci bir bilgisayar veya telefon olması gerekebilir. Bundan dolayı çevrim içi programlarda en büyük olumsuz taraf bu diye düşünüyorum.*

K8: *Çevrim içi sınavlarda Güvenli Sınav Tarayıcısı (Safe Exam Browser), PDF çözümleyici, Uzaktan Eğitim Merkezi sınav kaydı, kullanıcı adı ve şifrelerin öğrencilere ulaştırılması, sınava giriş aşamalarının öğrencilere öğretilmesi ve sınav esnasında yaşanan sorunların çözülmesi gibi zahmetli süreçlerden geçiyoruz.*

*Çevrim İçi Derslerde Kullanılan Öğretim Materyalleri Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*

Katılımcılar, çevrim içi derslerinde öğretim materyalleri olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ni kullandıklarını ve bu setin Z-kitap olarak entegre edilmiş olan hâlini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dil bilgisi anlatımları için kurumca hazırlanan PowerPoint sunularını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca YouTube üzerinden kısa filmlerin, ders videolarının, pratik gramer anlatımlarının ve birçok amaçlı videonun derslerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu söylemişlerdir. Bunun yanında kendi ürettikleri videoları, kesitleri, sunuları, dinleme kayıtlarını da sıkça kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretim elemanları çevrim içi öğretimde kullandıkları öğretim materyallerinin yüz yüze öğretimde kullandıkları materyallerden daha pratik, daha kullanışlı, daha ekonomik, daha az maliyetli ve zaman açısından daha avantajlı olduğunu (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7 ve K8) savunmuşlardır. Aşağıda odak grup görüşmesinde yer alan öğretim elemanlarının görüşlerinden oluşan bölümler sıralanmıştır.

K1: *Birçok Z-kitap ve elektronik ders materyali özellikle salgın sürecinden sonra eğitim-öğretim sistemine entegre edildi. Bunlar yani Z-kitap formatında olan kaynaklar, anında dönüt sağlayabildiği ve etkileşim sağladığı için elbette ki öğrencinin derse olan ilgisini ve başarısını artırıyor diye düşünüyorum. Tabi yeri geldiğinde PDF*

kaynaklar veya Zoom gibi uygulamaların beyaz tahta gibi özelliklerinin falan kullanılması da öğrencinin başarısını olumlu yönde etkiliyor diye düşünüyorum. Dolayısıyla çevrim içi öğretimde öğretim teknolojilerinden çokça faydalandığı için ben bunun tamamen olumlu bir dönüş sağladığını düşünüyorum. Aynı zamanda zaman, maliyet, ekonomiklik ve kullanılabilirlik açısından en az gayretle en iyi fayda sağlanıyor. Bu anlamda çevrim içi derslerde kullandığımız materyaller sınıf ortamında yüz yüze kullanılan materyallerden daha iyi ve daha etkilidir diye düşünüyorum.

K2: Bu soru için şunun önem kazandığını söyleyebilirim: Kullandığımız Z-kitaplar ya da üniversitelerin kitapları var, bunlar her zaman bizim için tek kaynak veya yeterli kaynak olmuyor. Bunun için bizim de çeşitli etkinlikler, farklı kaynaklar geliştirmemiz gerekebiliyor. PowerPoint, Prezi gibi programlarda bunu sağlayabilmek mümkün veya Web 2.0-3.0 araçlarını kullanarak. Burada videolardan, kısa filmlerden, giflerden yararlanabiliriz ve günlük otantik videolardan, film kesitlerinden, dizi kesitlerinden faydalanmak ders materyalleri açısından zenginleşmemizi sağlayacaktır.

K5: Çevrim içi ders materyallerinin az zamanda çok iş başarmamızı sağlaması, işlevsel olması, ekonomik ve kullanışlı olması açısından olumlu yanları vardır. Ancak somut materyallerin sınıf ortamında kullanılması, öğrencilerin bu materyallere dokunması, bu materyallerle bağ kurması, saklaması açısından önemlidir. Çevrim içi ders materyalleriyle yüz yüze ders materyalleri arasında böyle bir fark vardır diyebilirim. Bu farkın giderilmesi için çevrim içi ders materyallerini acilen dönüştürmeliyiz.

*Çevrim İçi Derslerde Kullandığınız Öğretim Platformu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*

Katılımcılar çevrim içi öğretimde Moodle platformunu ve Zoom uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Zoom uygulamasının kullandıkları uygulamalar arasında özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi dersler için en uygun uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları bu uygulamanın lisanslı versiyonunu kullandıklarını ve lisanslı versiyonunun 40 dakikada toplantının kesilmemesi (K2, K3, K4, K6, K7 ve K8), katılımcı sayısı arttığında sistemde herhangi bir sorun yaşanmaması (K1, K2, K4, K5, K6 ve K8) ve uygulamanın bütün özelliklerinin en üst düzeyde çalışması (K3, K4, K5, K6, K7 ve K8) gibi birçok avantajının çevrim içi dersleri çok daha kaliteli, verimli ve başarılı kıldığını savunmuşlardır. Aşağıda odak grup görüşmesinde yer alan öğretim elemanlarının görüşlerinden oluşan bölümler sıralanmıştır.

K3: Benim burada öne çıkarmak istediğim kavram, entegrasyon. Entegrasyon, gerçekten çevrim içi derslerde öğretim platformları arasında en önemli unsurdur. Yani siz farklı Zoom ve Big Blue Button gibi uygulamalar kullanabilirsiniz. Sizin kullandığınız bu uygulamayla kullandığınız öğretim platformu arasında bir entegrasyon olmazsa eğitimci açısından gerçekten bir zaman kaybı oluşabilir.

K6: Zoom programını kullanırken bir video açmak istiyorsunuz, bir diziden bir kesit açmak istiyorsunuz rahatlıkla açabiliyorsunuz. Adobe'de bunu açmaya çalıştığımızda internet bağlantımız çok iyi olmasına rağmen ses yankı yapıyordu, video donuyordu. Zoom'da böyle bir sorunla karşılaşmıyoruz, Zoom'da ders verirken arka plandaki sayfalarımız veya sunumlarımız arasında çok rahat, çok kullanışlı ve çok hızlı bir şekilde geçiş sağlayabiliyoruz.

*Bu tip kaynaklardan faydalanmak dil derslerinin ayrılmaz bir parçası olduğu için Zoom bizlere önemli bir kolaylık sağlıyor. Konuşma sınavında veya ders içi ikişerli üçerli grup etkinliklerinde Zoom'un Breakout Rooms özelliğini kullanıyorum. Bu da bize konuşma sınavında birebir konuşma veya grup etkinliklerinde öğrencileri ikişerli üçerli olarak farklı odalara taşıma olanağı sunuyor.*

*K8: Birçok çevrim içi eğitim-öğretim programını denedik: Adobe Connect, Teams, Big Blue Button, Google Meeting, Skype ve en sonunda Zoom. Bunların içerisinde Zoom, bütün özellikleriyle en kullanışlısı diyebiliriz. Tabi şöyle bir durum var uzaktan eğitim programları hakkında bu programları kullanan kişilerin temel seviyede bir İngilizceye sahip olması gerekiyor. Çünkü programların dili genellikle İngilizce. Ama şu an Zoom'un Türkçe versiyonu da yapıldı. Bu da ayrı bir avantajdır. Bir de öğretim elemanları ve öğrenciler arasında kuşak farkı olabiliyor yaş itibarıyla. Bazı öğretim elemanlarımız sıkıntı yaşayabiliyorlar. Örneğin bir programda 300 tane öğrenci var, 60 yaşında olan bir hocamız sırf mikrofonunu açma butonuna basmayı başaramadığı için 1 saat boyunca 300 tane öğrenci hocayı bekledi. Yani bu platformları kullanan öğretim elemanlarının temel bir İngilizce bilgisi ve iyi bir teknolojik araç kullanma alışkanlığı olması gerekiyor.*

*Çevrim İçi Derslerin Süresi Ve Zaman Planlaması Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*

Katılımcılar çevrim içi yapılan derslerin ders süresinin genellikle 30 dakika olmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Daha önce 20 dakika ders yaptıklarını ama bu sürenin yetersiz olduğunu savunmuş 40 dakika dersin de uzun ve sıkıcı olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre zaman planlaması açısından çevrim içi derslerin yüz yüze derslere kıyasla daha hızlı ve daha pratik işlendiğini ve örnek olarak yüz yüze öğretimde A1 kuru için belirlenen 180 ders saati çevrim içi öğretimde fazla gelmekte ve ders kitapları daha erken bitmektedir. Yüz yüze öğretimde her derse 40 dakika ayrılırken çevrim içi öğretimde her bir derse 30 dakika ayrılmaktadır. Buna rağmen öğretim elemanları çevrim içi öğretimde A1 kuru için ayrılan 180 ders saatinin fazla olduğunu düşünmektedir. Aşağıda odak grup görüşmesinde yer alan öğretim elemanlarının görüşlerinden oluşan bölümler sıralanmıştır.

*Ders Süresi Hakkındaki Görüşler*

*K2: Yetişkin bir insanın çok ilgisini çeken bir konu olsa da odaklanma süresinin 20 dakika olduğu düşünülürse 30 dakika ders 10 dakika ara olması idealdir. 30. dakikadan sonra öğrenciye orada mısın diye sesleniyoruz, öğrenciden ses gelmiyor.*

*K3: Daha önce 20 dakika bir ders işleme süresi uygulamıştık. Bu benim açımdan yeterli gelse de öğrenciler açısından yeterli gelmemişti. Yani sonuçta öğretim elemanı onu planlayıp dersini bir şekilde bu süreye göre ayarlayabiliyor. Öğretim elemanı açısından bunun ayarlanabilir bir süre olduğu düşünülebilir. Ama öğrenciler açısından 20 dakikanın çok az olduğu 40 dakikanın da çok fazla olduğu söylenebilir. Öğrenci 40. dakikadan sonra birebir derslerde bile sıkılıyor, dikkati dağılıyor, telefonuna bakmak istiyor. Derslerini 1 saat yani 60 dakika yapan üniversiteler de oldu, bunlar da yaptıkları anketlerde bunun verimsiz olduğunun farkına varıp ders sürelerini 30 dakikaya çektiler.*

### Zaman Planlaması Hakkındaki Görüşler

K1: Zaman planlamasıyla ilgili birkaç bir şey söylenebilir. Biz yüz yüze ders planlamasında A1'den B2'ye kadar kur başına 180 saatlik bir planlama yapıyoruz. Ama bunu çevrim içi öğretimde 180 saat olarak planladığınızda çok fazla ekstra etkinlik yapma şansımız oluyor. 120 saat olarak planladığımızda bile kitabı bitiriyoruz, ek olarak destekleyici, tekrar edici, öğrenilenleri pekiştirici çalışmalar yapabiliyoruz.

K2: Çevrim içi planlamada kura göre sorumlu olduğumuz bölümleri daha hızlı bir şekilde bitirebiliyoruz. Çevrim içi öğretimde yüz yüze öğretimdeki gibi bir kura bu kadar zaman harcadığımızda öğrenciler sıkılabiliyor, devamlılık da düşebiliyor. Çünkü öğrenci bazen öğretim sürecine çıkar amaçlı bakabiliyor. Kitap bitti, ben alacağımı aldım, tekrar etmeme, konuları pekiştirmeme gerek yok, diğer kur başlayana kadar ben ayrılıyorum diye düşünüp devamlılığını ve sürekliliğini terk ediyor. Yani yüz yüze eğitim-öğretime göre ders saatlerinin daha az olması gerekiyor. Örneğin yüz yüze eğitimde 180 saat olan B1 kuru çevrim içi eğitimde 110-120 saate düşürülebilir.

K4: Zaten yüz yüze derslerin planlamasını neye göre yapıyoruz? Niyeye A1 kuru ile B2 kuru aynı saatlerde işlensin? Bence böyle olmamalı A1-A2 kurlarında daha fazla ders saati olmalı. Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi'nde A1 ve A2 kurları sırasıyla giriş ve keşif seviyelerinde olduğu için bu kurlara diğer kurlara nispeten daha fazla zaman ayrılmalıdır. Benim kanaatimce örneğin A1 seviyesinde öğretim yüz yüze için 240 saat, çevrim içi için 140 saat, A2 seviyesinde yüz yüze 200 saat çevrim içi 120 saat şeklinde olmalı. Bu artan saatler B2 ve C1 seviyelerinden azaltılmalı. Akademik Türkçeye de daha fazla vakit ayırmamız gerekiyor. Tekrar ediyorum, Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi'nde A1 ve A2 kurları sırasıyla giriş ve keşif olarak tanımlanıyor. Kelime anlamlarından yola çıkarsak bir dile giriş yapıyoruz ve sonrasında onu keşfetmeye çalışıyoruz. B1 için eşik seviye denmiş, belli bir aşamaya geliyorsun ki eşik seviyeyi aşıyorsun. Girişte hiçbir şey bilmiyorsun. Dolayısıyla bunlar da göz önünde bulundurulup güncellenmelidir.

### Çevrim İçi Öğretimde Nelerin Eksik Olduğunu Düşünüyorsunuz? Daha Verimli Olmak Adına Neler Yapılabilir?

Katılımcılar çevrim içi öğretimde hem öğreticilerde hem de öğrencilerde teknoloji bilgisinin eksik olduğunu, bu eksikliğin giderilmesi için seminerler, kurslar düzenlenmesi, öğretim videoları hazırlanması gerektiğini (K1, K2, K4, K5, K7 ve K8) düşünmektedirler. Çevrim içi öğretim platformlarına temel dil becerilerine uygun olarak yeni eklentiler getirilmesini (K5, K6 ve K8) savunmaktadırlar. Örnek olarak yazma etkinliklerinin çevrim içi ortamda yapılmasının zorluğundan bahsetmekte ve bunun için öğrencilerin de platformun içinde yazma ekranlarına sahip olması gerektiğini (K5 ve K6) önermektedirler. Aşağıda odak grup görüşmesinde yer alan öğretim elemanlarının görüşlerinden oluşan bölümler sıralanmıştır.

K1: 21. yüzyıl becerileri dediğimiz bilişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanımı çevrim içi öğretimde ön plana çıkıyor. Bunun için belki dersi verecek öğretmene çevrim içi öğretimde karşılaşılabileceği programlara dönük bir eğitim verilebilir. Ya da bu programların kullanımıyla ilgili modüller hazırlanıp öğretim elemanlarına sunulabilir. Öğretim elemanları bu modülleri izleyerek öğrenebilirler.

K5: Çevrim içi öğretim programlarını yapan kişilerin bu programlara bazı eklemeler yapması gerekiyor. Bu programları beceri beceri geliştirip bir program oluşturmaları gerekiyor. Örneğin yazma becerisinde yüz yüze eğitimde bazı etkinlikleri öğrencinin sınıf ortamında yapması ve akabinde öğretmenin yazılanları değerlendirmesi gerekiyor veya sınıf ortamında herkesin görebileceği şekilde geribildirimde bulunması gerekiyor.

K6: Bu çevrim içi programlarda öğrencinin beyaz tahtayı bireysel olarak kullanması gerekiyor. Yazma etkinliği bittiğinde öğrenciler öğretmenin isteği doğrultusunda örneğin sırayla platformun ana ekranına yansıtılabilmeli. Yani bu programların beceri temelli geliştirilmesi ve programlara becerilere ilişkin etkinlikler göz önünde bulundurularak eklemeler yapılması gerekiyor.

K8: Zoom programında derste yoklama almak için sürekli ekran görüntüleri alıyoruz. Bu da hem ders işleyişini biraz da olsa olumsuz etkiliyor hem de yorucu oluyor. Yoklama almak için Zoom uygulamasının içinde otomatik olarak alınan bir yoklama raporu eklenmelidir.

#### TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çevrim içi öğretimden genel olarak memnun kaldıkları görülmektedir.

“Öğretim materyalinin posta-kargo ile sağlanma yöntemi sizce nasıldı?” sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,08’dir. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim materyalinin posta-kargo ile sağlanmasından oldukça memnun kaldıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. “Öğretim materyalinin çevrim içi sağlanma yöntemi nasıldı?” sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,06’dır. Bu bulguya göre öğrencilerin öğretim materyalinin çevrim içi sağlanmasından oldukça memnun kaldıkları sonucu çıkmaktadır. Belmore (1985, s. 12) tarafından yapılan çalışmada ekrandan okuma ile basılı materyalden okuma karşılaştırılmıştır. Çalışmada ekrandan okumanın daha fazla zaman aldığı ve ekrandan okumada okuduğunu anlamının olumsuz yönde etkilendiği ortaya koyulmuştur. Ancak literatür incelendiğinde genel anlamda, basılı veya ekrandan okumada öğrencilerin anlamalarında büyük ölçüde önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Anlamlı bir fark bulan çalışmalar, ekrandan okumanın düşük etkililiğinden sorumlu olarak aşırı güven ve ek bilişsel yükten bahsetmekte ve bu faktörlerin her ikisi de eğitim tasarımı açısından bilinçli bir yaklaşımla ele alınabilmektedir (Nichols, 2016, s. 40). Buna rağmen ekrandan okumada sorun yaşanabileceği düşüncesi ile öğretim materyallerinin basılı olarak da öğrencilerle paylaşılmasının ekrandan okuma hususunda sorun yaşayan öğrenciler için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle geçmiş öğrenme deneyimleri basılı materyaller üzerinden gerçekleşmiş olan bireylerin ekrandan okuma hususunda zorlanabilecekleri ve bu sebeple öğrencilere basılı materyalleri de kullanma fırsatı sunmanın doğru olacağı düşünülmektedir.

“Öğretim platformunun kullanım kolaylığı nasıldı?” sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,20’dir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin öğretim platformunun kullanım kolaylığından oldukça memnun kaldıkları söylenebilir. “Öğretim platformunun kullanım organizasyonu nasıldı?” sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama

değeri 4,13'tür. Buna göre öğrencilerin öğretim platformunun kullanım organizasyonundan oldukça memnun kaldıklarını söylemek mümkündür. "Öğretim platformunun öğretim yönergeleri nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,19'dur. Bu değere göre öğrencilerin öğretim platformunun öğretim yönergelerinden oldukça memnun kaldıkları sonucunu çıkarmak mümkündür. "Öğretim platformunda sunulan teknik destek nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,07'dir. Buna göre öğrencilerin öğretim platformunda sunulan teknik destek unsurundan oldukça memnun kaldıkları söylenebilir. Öğrenme yönetim sistemleri; bir öğrenme materyalini web üzerinden eş zamansız olarak sunma, sohbet ya da tartışma ortamları gibi farklı yollarla materyal paylaşma, derse kaydolma, ödev alma, sınava girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin geribildirim sağlama, öğrenci ve öğretmen için sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi yönetsel olanakların web üzerinden gerçekleştirilmesini sağlayan yazılımlardan oluşmaktadır (Ayvaz Güven ve Güven, 2016). Uzaktan eğitim almak isteyen kişiler, tercihlerini zengin ve amaca uygun eğitim içeriğinden ve kullanımı kolay, sorunsuz çalışan eğitim ortamından yana kullanacaklardır (Turan ve Canal, 2011, s. 50). Bu anlamda bu çalışma kapsamında incelenen öğretim platformu Moodle'nin öğrenci memnuniyeti açısından olumlu sonuçlar verdiği görülebilmektedir.

"Öğretim materyalinin anlaşılabilirliği nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,11'dir. Bu bulguya göre katılımcıların öğretim materyalinin anlaşılabilirliğinden oldukça memnun kaldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. "Öğretim materyalinin kalitesi nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,25'tir. Buna göre öğrencilerin öğretim materyalinin kalitesinden çok memnun kaldıkları ortaya çıkmaktadır. "Öğretim materyalinin öğreticiliği nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 4,29'dur. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin öğretim materyalinin öğreticiliğinden çok memnun kaldıklarını söylemek mümkündür. Öztürk (2019, s. 42) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin %59,81'inin Türkçe ders kitaplarına bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitapları öğretim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan en yaygın materyallerdir. Bunun yanında ders kitaplarından sonra öğretim sürecinde en çok kullanılan ikinci materyal ise çalışma kitaplarıdır. Bu anlamda öğretim sürecinde kullanılacak olan ders ve çalışma kitaplarının memnuniyeti sağlayıcı nitelikte olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerle dijital olarak paylaşılan materyallerin de öğrenci memnuniyetini sağlar nitelikte olması gerekmektedir. Lemken'e (1999, s. 1) göre ekrandan okuma ile ilgili olarak kullanıcıların ekrandan okumayı sevmemelerine neden olan etkenlerden biri düşük çözünürlükten kaynaklanmaktadır. Bu anlamda uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerle paylaşılacak materyallerin çözünürlük kalitelerinin yüksek olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

"Öğretimin toplam süresi nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 2,94'tür. Bu bulguya göre öğrencilerin eğitimin toplam süresinden orta düzeyde memnun kaldıklarını söyleyebiliriz. "Öğretimin haftalık süresi nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama puanları 3,68'dir. Buna göre öğrencilerin öğretimin haftalık ders süresinden oldukça memnun kaldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. "Öğretimin günlük ders süresi nasıldı?" sorusuna ilişkin katılımcıların ortalama değeri 3,77'dir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin öğretimin günlük ders süresinden oldukça memnun kaldıklarını söylemek mümkündür. "Öğretimdeki her bir dersin süresi

nasıldı?" sorusuna katılımcıların ortalama değeri 2,92'dir. Buna göre öğrencilerin öğretimin her bir ders süresinden orta düzeyde memnun kaldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. İltar (2018, s. 216) tarafından yapılan çalışmada YİTÖS A1, A2, B1, B2 ve C1 ders kitaplarının tamamlanabilmesi için gerekli süre toplam 929 ders saati, İTÖS A1, A2, B1, B2 ve C1 ders kitaplarının tamamlanabilmesi için gerekli süre toplam 524 ders saati olarak tespit edilmiştir. Buna göre her bir ders kitabına ayrılan süre eşit olarak dağıtıldığında bir YİTÖS ders kitabına ayrılan sürenin 186 ders saati, bir İTÖS ders kitabına ayrılan sürenin 105 ders saati olması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamındaki öğrenciler için haftada 20 ders ve her bir kur için toplamda 120 ders yapılmıştır. Her bir kurda bir ders kitabının tamamlanması planlanmıştır. Ayrıca her bir ders 30 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Eraslan ve Yücel (2021, s. 492) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan ders saatleri Kazakistan'da 30 dakika Bosna Hersek'te 30-35 dakikadır. Kazakistan'daki öğrencilerin %74,1'i Bosna Hersek'teki öğrencilerin %80,5'i uzaktan öğretim ders sürelerinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve programda görev alan 8 öğretim elemanı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde katılımcılara 6 adet açık uçlu soru sorulmuştur.

İlk soruda katılımcılara çevrim içi öğretimin olumlu yanlarının neler olduğu sorulmuş, katılımcıların bu soruyu sınıf ortamı, sınıf etkileşimi ve ölçme-değerlendirme açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Çevrim içi öğretimin olumlu yanları sınıf ortamı açısından daha çok zaman, maliyet, ulaşım zorluğunun aşılması, derse erişimin kolaylığı, birçok farklı ülkeden öğrencinin ülke değiştirmeden derse katılabilme imkânının olması ve fiziksel bir ortam olmadığından özellikle B2 seviyesinden itibaren öğrenci sayısındaki sınırlamayı ortadan kaldırdığı sonucuna varılmıştır. Sınıf etkileşimi açısından sunum, video vb. paylaşım kolaylığı sağladığı, ders sırasında kamera açıldığında sınıf etkileşiminin daha samimi gerçekleştiği, geribildirim daha kolay sağlandığı, bilinmeyen sözcükler sorulduğunda görsel ve işitsel araçlarla çok çabuk ve çok etkili yanıt verme olanağı tanıdığı ve çok farklı ülkelerden katılımların gerçekleşmesi dolayısıyla çokkültürlülüğe hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirme açısından ise hızlı bir şekilde sonuç alındığı, sınıf içinde konunun anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin şıklı ve küçük anketler yapılabildiği, hızlı bir şekilde dönüt verilebildiği, sınavların hızlı bir şekilde uygulanabildiği, sonuçların hızlı bir şekilde saptandığı ve çabucak ilan edildiği, kâğıt tasarrufunun sağlandığı ve insan kaynaklı maddî hataların en aza indirildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Kandemir (2014) tarafından yapılan çalışmada; çalışmak mecburiyetinde olanlar, engelliler, mahkûmlar, cinsiyet eşitsizliği nedeniyle eğitim alamayan kadınlar vb. sosyal kesimlerin eğitim almalarına olanak tanıdığından uzaktan eğitimin fırsat eşitliğine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Güngör vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrenci ve öğreticiler; zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması bakımından uzaktan öğretimin olumlu olduğunu belirtmiştir.

İkinci soruda katılımcılara çevrim içi öğretimin olumsuz yanlarının neler olduğu sorulmuş, bu soruyu sınıf ortamı, sınıf etkileşimi ve ölçme-değerlendirme açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Çevrim içi öğretimin olumsuz yanlarının sınıf ortamı açısından daha çok jest ve mimiklerin kullanılmadığı, sözsüz iletişim unsurlarının istenilen düzeyde kullanılmadığı, göz temasının yeterince sağlanmadığı, akran öğrenme ve sosyal

öğrenmenin yeterince gerçekleşmediği, aktif katılım gerektiren etkinliklerin yaptırılmadığı, gösterip yaptırma ve rol oynama gibi tekniklerin kullanılmadığı, internet bağlantısı zayıf olduğunda sorun yaşandığı ve öğretici açısından konunun anlaşılıp anlaşılmadığının öğrenilmesinde sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Sınıf etkileşimi açısından kamera ve ses açılmadığında etkileşimin düştüğü, öğreticinin sorularına yanıt alamadığı, kamera açılmadığında veya sorulara yanıt verilmediğinde öğreticinin motivasyonunun düştüğü, derse aktif katılımın bazı zamanlarda azalabildiği, bazen ders esnasında dersin dinlenip dinlenmediğinden emin olunamadığı ve öğreticinin kendisini bazen ders sırasında yalnız hissettiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Ölçme-değerlendirme açısından kopya çekme durumlarının yaşandığı, konuşma sınavları kaliteli cihazlarla yapılmıyorsa vurgu, tonlama ve sesletim açısından sorunlar yaşandığı, sınav esnasında güvenli sınav tarayıcısı kullanılmıyorsa arka planda başka sayfaların açılabilmesi ve sınav için gerekli programların öğrencilerin bilgisayarına kurdurulmasının zahmetli olduğu sonuçları saptanmıştır. İskender (2021, s. 110) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki olumsuz yansımalar, ortam açısından ele alınmış; yüz yüze eğitimdeki gibi sosyal bir ortamın olmamasının etkilerinden bahsedilmiştir. Özgül vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorunlarını; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik olarak açıklamışlardır. Yine aynı çalışmada Türkçe öğretmenleri gerçekleştirilen ölçme değerlendirmelerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Üçüncü soruda katılımcılara çevrim içi derslerde kullandıkları öğretim materyalleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların çevrim içi derslerinde öğretim materyalleri olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ni kullandıkları ve bu setin Z-kitap olarak entegre edilmiş olan hâlini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Dil bilgisi anlatımları için de kurumca hazırlanan PowerPoint sunularının kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca YouTube üzerinden kısa filmlerin, ders videolarının, pratik gramer anlatımlarının ve birçok amaçlı videonun derslerinin ayrılmaz bir parçası olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğretim elemanlarının ürettikleri videoları, kesitleri, sunuları, dinleme kayıtlarını da sıkça kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak öğretim elemanlarının çevrim içi öğretimde kullandıkları öğretim materyallerinin yüz yüze öğretimde kullandıkları materyallerden daha pratik, daha kullanışlı, daha ekonomik, daha az maliyetli ve zaman açısından daha avantajlı olduğu sonuçları saptanmıştır. Karagöl (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan öğretim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları hakkında öğretici görüşleri alınmıştır. Çalışmada, Z-kitap özelliği olmayan ders kitaplarının dijitalleştirilmesi gerektiği ve ders kitaplarının Web 2.0 araçlarıyla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü soruda katılımcılara çevrim içi derslerde kullandıkları öğretim platformu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların çevrim içi öğretimde Zoom uygulamasını kullandıkları tespit edilmiştir. Zoom'un deneyimlenen uygulamalar arasında çevrim içi dersler için en uygun uygulama olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının bu uygulamanın lisanslı versiyonunu kullandıkları ve bu sayede toplantının kesintiye uğramaması, katılımcı sayısı arttığında sistemde herhangi bir sorunun yaşanmaması ve uygulamanın bütün özelliklerinin en üst düzeyde çalışması gibi birçok avantajının çevrim içi dersleri çok daha kaliteli, verimli ve başarılı kıldığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Yurdakul ve Duman (2021, s. 435) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil



olarak ögrenen katılımcıların %55'inin Zoom uygulamasını kullandıkları görülmektedir. Zoom uygulamasını kullanan katılımcıların uygulamaya ilişkin şikâyetlerine bakıldığında oturum süresinin sınırlı olması ile ilgili şikâyetlerin başı çektiği görülmektedir. Şahin ve Aykaç (2022, s. 1092) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen uygulamanın Zoom olduğu görülmektedir.

Beşinci soruda katılımcılara çevrim içi derslerde ders süresi ve zaman planlamasıyla ilgili görüşlerinin neler olduğu sorulmuş ve bu soruyu ders süresi ve zaman planlaması açısından ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Çevrim içi yapılan derslerin ders süresinin genellikle 30 dakika olmasının uygun olduğu tespit edilmiştir. Bir dersin 20 dakika olmasının yetersiz olduğu, 40 dakika olduğunda ise uzun ve sıkıcı olduğu saptanmıştır. Zaman planlaması açısından çevrim içi derslerin yüz yüze derslere kıyasla daha hızlı ve daha pratik işlendiği ve örnek olarak yüz yüze öğretimde A1 kuru için belirlenen 180 ders saatinin çevrim içi öğretimde fazla olduğu ve ders kitaplarının daha erken bittiği sonucuna varılmıştır. Telli ve Altun'a (2020, s. 102) göre öğrencilerin, öğreticilerin ve uzaktan eğitim uzmanlarının sıklıkla uyardıkları konu, eş zamanlı veya eş zamansız video derslere ait sürelerin yüz yüze derslerle aynı olmaması gerektiğidir. Bozkurt'a (2020, s. 120) göre fiziksel dersleri çevrim içi derslerde taklit etmek oldukça büyük bir yanıltır. Ona göre iki saatlik yüz yüze bir dersin karşılığı 20 dakikalık senkron ders ve onu destekleyen asenkron etkinliklerdir. Guo vd. (2014, s. 45) tarafından video derslerin altı dakikadan daha kısa olacak şekilde kısa parçalara ayrılması gerektiği önerilmektedir.

Altıncı soruda katılımcılara çevrim içi öğretimde nelerin eksik olduğu ve daha verimli olması için nelerin yapılabileceği sorulmuştur. Çevrim içi öğretimde hem öğreticilerde hem de öğrencilerde teknoloji bilgisinin eksik olduğu, bu eksikliğin giderilmesi için seminerler, kurslar düzenlenmesi ve öğretim modüllerinin hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çevrim içi öğretim platformlarına temel dil becerilerine uygun olarak yeni eklentiler getirilmesi gerektiği görülmüştür. Yazma etkinliklerinin çevrim içi ortamda yapılmasının zor olduğu ve bunun için öğrencilerin de uygulama içerisinde yazma ekranlarına sahip olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bilgiç ve Tüzün (2015, s. 38-39) tarafından uzaktan öğretimde öğrenci ve öğreticiyle ilişkili sorunlar ortaya koyulmuş ve öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarının düşük olduğu ayrıca teknik yetersizliklerinin bulunduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde öğreticilerin de bilgisayar okuryazarlıklarının düşük olduğu ve bilgisayar kullanma becerilerinin yeterli olmadığı ortaya koyulmuştur. İskender (2021, s. 110) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının yazmayla ilgili kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojinin pratiklik sağlayan özelliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede tersine bir etki yarattığı ifade edilmiştir.

## ÖNERİLER

1. Uzaktan öğretim sürecinde kullanılacak olan Türkçe öğretim materyallerinin Z-kitap vb. biçimlerde dijital ortama uygun olarak yeniden tasarlanması, öğretim sürecinin verimi açısından oldukça önemlidir. Ancak dijital ortamda paylaşılan materyallerin çözünürlük kalitelerinin yüksek olmasına dikkat edilmelidir.

2. Ders materyallerinin dijital olarak öğrencilerle paylaşılmasının yanında basılı materyal olarak da öğrencilerle paylaşılması öğrenci memnuniyetini artırmaktadır. Özellikle geçmiş öğrenmeleri basılı materyaller aracılığıyla gerçekleşmiş öğrenciler için bu durum önem arz etmektedir.
3. Uzaktan öğretimdeki ders sürelerinin belirlenmesinde yüz yüze öğretimdeki ders süreleri esas alınmamalıdır. Çevrim içi derslerde öğrencilerin azamî dikkat süreleri ve öğretilmesi planlanan konuların tamamlanabilmesi için ihtiyaç duyulan süre göz önüne alınarak çevrim içi dersler için her bir ders süresi ve her bir seviye için esas alınacak ders saatleri yeniden planlanmalıdır.
4. Çevrim içi öğretimde anlatma becerilerinin geliştirilmesinde özellikle yazma becerisi için farklı ek uygulamalar kullanılmalı ve mevcut uygulamalar için yeni eklentiler geliştirilmelidir.
5. Çevrim içi sınavların güvenli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yeni çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir.
6. Öğrenciler ve öğretmenler öğretim sürecinin başlangıcında çevrim içi süreçte kullanılacak olan öğretim platformu ve uygulaması hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmelidir.

#### Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

Araştırma kapsamında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 15 karar numaralı etik kurul izni alınmıştır.

**Yazarların Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

#### KAYNAKÇA

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69–71.  
<https://doi.org/10.5961/jhes.2011.011>
- Akgün Özbek, E. (2015). A classification of student skills and competencies in open and distance learning. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(3), 174-185.
- Anadolu Üniversitesi (t.y.). Açıköğretim sistemi. Web: <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi> adresinden 30 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Atik, S. & Çelik, O. T. (2021). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan öğretimin tarihi ve gelişim süreçleri. H. Demirtaş (Ed.). *Yükseköğretimde uzaktan öğretim* içinde (ss. 29-48). Anı.
- Ayvaz Güven C. & Güven A.F. (2016). *Moodle eğitim yönetim sistemi ile bilişim teknolojileri alanındaki örnek bir dersin uzaktan eğitim ile uygulaması*. 5th International Vocational Schools Symposium.
- Belmore, S. (1985). Reading computer-presented text. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 23(1), 12-14.
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.

- Bozak, A. (2021). Uzaktan öğretim sürecinde öğreticilerin rol ve yeterlikleri. H. Demirtaş (Ed.). *Yükseköğretimde uzaktan öğretim içinde* (ss. 83-120). Anı.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133–151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26124/275190>
- Çıgık, H. & Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalci yaklaşım. *IJOE*, 1(1), 87-102.
- Çoban, S. (2013). *Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi*. XVII. Türkiye’de İnternet Konferansı.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Driscoll, M. (1999). Web-Based Training in the Workplace. *Adult Learning/Technology Journals*, 10(4), 21–25. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F104515959901000408>
- Ekinci, C. E. & Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Eraslan, F. & Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek örnekleri). *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 483-499.
- Ghosh, S., Nath, J., Agarwal, S. & Nath, A. (2012). Open and distance learning (ODL) education system: past, present and future - a systematic study of an alternative education system. *Journal of Global Research in Computer Science*, 3(4). 53-57.
- Göktaş, Y., Yıldırım Z. & Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 30-50.
- Guo, P. J., Kim, J. & Rubin, R. (2014). *How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos*. Proceedings of the first ACM conference on Learning.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191. <https://doi.org/10.17152/gefad.756612>
- İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117. <https://doi.org/10.29000/rumelide.885523>
- İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim*. Pegem.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *Turkish Studies*, 9(5), 1155-1176. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6850>
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6 (2), 121-159.

- Korkmaz, C. B. (2022). İki dillilere Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi. U. Başar, (Ed.), *İki dillilere Türkçe öğretimi içinde* (ss. 113-135). Nobel.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2020). Dijital yetkinlik ve Türkçe eğitimi. C. Aslan ve G. Çalışkan (Ed.), *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi içinde* (ss. 25-36). Pegem.
- Lemken, B. (1999). *E-Book the missing link between paper and screen*. Conference On Human Factors in Computing Systems.
- Miltiadou, M. & Yu, C. H. (2000). *Validation of the online technologies self-efcacy scale (OTSES)*. (Publication No. ED445672). Retrieved from; <https://eric.ed.gov/?id=ED445672>.
- Motteram, G. & Forrester, G. (2005). Becoming an online distance learner: what can be learned from students' experiences of induction to distance programmes? *Distance Education*, 26(3), 281–298.
- Muxtorjonovna, A. M. (2020). Significance of blended learning in education system. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2(8), 507–511.
- Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: an overview of literature towards good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(1), 33-43.
- Özdal, H. & Güneyle, A. (2020). Türkçe öğretiminde kullanılabilecek dijital araç ve uygulamalar. C. Aslan ve G. Çalışkan (Ed.), *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi içinde* (ss. 89-120). Pegem.
- Özgül, E. Ceran, D. & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Öztürk A. T. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumları*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: a quality approach to excellence in management education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 17–24.
- Şahin, H. & Aykaç, N. (2022). Evaluation of foreign language teachers's opinions about the problems experienced in distance education during the covid-19 pandemic. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 1087-1105.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107. <https://doi.org/10.32329/uad.916837>
- Turan, O. S. & Canal, M. R. (2011). Öğrenme yönetim sistemi kullanılabilirlik incelemesi; Gazi İngilizce Dil Okulu örneği. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(3), 47-51.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 130-137.
- Yurdakul, Y. & Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 167-186. <https://doi.org/10.29000/rumelide.953696>