



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 25.02.2023 Accepted/Kabul: 13.09.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

# İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Güler SHAIKH<sup>2</sup>, Faysal ÖZDAŞ<sup>3</sup>

## Öz

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirleyerek “uzaktan eğitim süreci” ile ilgili önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mardin ili sınırları içerisinde bulunan resmî eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 439 kadrolu İngilizce öğretmeninden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan 228 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesi, SPSS 22.00 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri uygulanmış ve sonuçlarda katılımcıların verdikleri cevapların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ( $p>0.05$ ). Bağımlı değişkenlerin etkisini test etmek amacıyla maddelere ANOVA ve t testi uygulanmıştır. Ayrıca verilerin incelenmesinde LSD (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır. Araştırmada Cronbach Alpha değeri; 0,905 çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin %14,9’u uzaktan eğitimden memnun olduklarını, %53,9’u geliştirilmesi gerektiğini, %31,1’i memnun olmadıklarını belirtmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Görüşleri, Uzaktan Eğitim, COVID-19 Pandemisi, İngilizce Öğretimi

<sup>1</sup>Bu çalışma 2021 yılında Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gulershaikh @ gmail.com ORCID: 0000-0002-1094-6110 3

<sup>3</sup>Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504

## An Evaluation of English Teachers' Views On Distance Education Process

### Abstract

This study aimed to determine the opinions of English teachers about distance education and to make suggestions about "distance education process". Descriptive survey model was used in the study. In the 2020-2021 academic year, 228 teachers who were reached through convenience sampling among 439 permanent English teachers working in official educational institutions (primary, secondary, high school) within the borders of Mardin province participated in the study. Statistical analysis of the data of this quantitative research was carried out with SPSS 22.00 programme. Kolmogorov-Smirnov test statistics were applied and the results showed that the answers given by the participants showed homogeneous distribution ( $p>0.05$ ). In order to test the effect of dependent variables, ANOVA and t-test were applied to the items. Kolmogorov-Smirnova test statistics were applied and the results showed that the answers given by the participants showed homogeneous distribution ( $p>0.05$ ). In addition, LSD (Least Significant Difference) test was applied to analyse the data. Cronbach's Alpha value was found to be 0.905. According to the results, 14,9% of the English teachers stated that they were satisfied with distance education, 53,9% stated that it should be improved and 31,1% stated that they were not satisfied.

**Keywords:** Distance Education, Teachers' Views, Covid-19 Pandemics, English Teaching

### 1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitime bir alternatif olarak 1800'li yılların sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Seçkinler arasında yer almayan, geleneksel eğitime gücü yetmeyen ya da fiziksel engelli kişilere eğitim olanağı sağlamak için tasarlanan uzaktan eğitim ilk olarak mektup çalışması olarak başladı (Pittman, 1991). Uzaktan eğitim, öğrencilerin çalışma materyallerini posta yoluyla aldıkları ve ödevleri aynı şekilde teslim ettikleri yazışma kursları olarak eğitim sisteminde kullanılmaya devam edildi. Diğer yandan, teknolojik gelişmeler, uzaktan eğitimde farklı yöntemler kullanılmasına olanak sağladı. 20. Yüzyılda radyo ve televizyon yayınları uzaktan eğitimde kullanılmaya başlandı. Bu, ses ve video tabanlı öğrenime olanak tanıyarak uzaktan eğitimin erişim alanını genişletti. Daha sonra, Birleşik Krallık Açık Üniversitesi başta olmak üzere uzaktan eğitim olanağı sunan açık üniversiteler ortaya çıktı ve basılı materyaller, yayınlar ve ara sıra yüz yüze oturumlar yoluyla daha fazla sayıda insana eğitim sunuldu (Harry & Magnus, 1993; Harry & Rumble, 1982; Keegan, 1980; McIsaac & Gunawardena, 1996).

Uzaktan eğitim, tarihi boyunca sürekli olarak yeni teknolojilere ve eğitim felsefelerine uyum sağlamış, öğrenmeyi çok çeşitli öğrenciler için erişilebilir, esnek ve etkili hale getirmeyi amaçlamıştır. Günümüzde uzaktan eğitimin gelişimi devam etmiş ve uzaktan eğitim farklı araçlar kullanılarak interaktif hâle gelmiştir. Bilgisayarlar daha erişilebilir hale geldikçe, uzaktan eğitim kurumları disket ve CD'lerde kurslar sunmaya başladı (Holmberg, 1977). İnternetin yaygınlaşması, çevrimiçi öğrenme platformlarının ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (LMS) gelişmesine yol açtı. Akıllı telefonların ve

tabletlerin yaygınlaşması, öğrencilerin eğitim içeriğine hareket halindeyken erişebilmelerini sağlayarak öğrenmeyi daha da esnek ve kullanışlı hale getirdi (Johnston, 2020; Rice, 2006). Birçok eğitim kurumu artık yüz yüze ve çevrimiçi unsurları birleştirerek farklı öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden karma bir öğrenme deneyimi sunmaya başladı (Clark, 2020; Sun & Chen, 2016). Teknolojinin gelişmesi, hem uzaktan eğitimi tercih eden öğrenci sayısında hem de uzaktan eğitim hizmeti sunan eğitim kurumu sayısında pozitif yönlü bir büyümeyi teşvik etmiştir (Wallis, 2020). Mekândan bağımsız olarak eğitim almak çoğu kişinin işini kolaylaştırmış, böylelikle uzaktan eğitim dünya eğitim sisteminin ana akımlarından biri hâline gelmiştir (Bozkurt, 2019).

Çin'in Wuhan Kenti'nde ortaya çıkan ve tüm dünyada hızla yayılan virüsten etkilenen ülkelerden biri de Türkiye olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü Kasım 2021 verilerine göre dünya genelinde 220 ülkede 254,847,065 onaylanmış vaka, 5,120,712 onaylanmış can kaybı kaydedilmiştir (WHO, 2021). Hızla yayılan bu virüsü kontrol altına alabilmek için Türkiye'de dâhil 200'e yakın ülke yüz yüze eğitime uzun süreli olarak ara vermiştir. Salgından etkilenen ülkeler eğitimin aksamaması için uzaktan eğitim sistemini uygulamaya başladılar. Okulların kapanmasına yanıt olarak The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), okulların ve öğretmenlerin öğrencilere uzaktan ulaşmasını ve eğitim kesintisini sınırlamak için uzaktan eğitim programlarını, açık eğitim uygulamalarını ve platformlarını kullanılmalarını tavsiye etti (UNESCO, 2020). Bu yüzden Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabilmesi için mevcut programlar güncellenmiş ve yeni eğitim kanalları hizmete açılmıştır (MEB, 2020).

Bozkurt & Sharma (2020), uzaktan eğitimin her zaman eğitim için alternatif bir seçenek olduğunu, ancak salgın sürecinde acil durum uzaktan öğretimin bir zorunluluk hâline geldiğini, bu da farklı stratejiler kullanılması ve sürece farklı önceliklerle yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Elbette, zorunlu uzaktan eğitim birçok farklı sorunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Engzell, Frey & Verhage (2020), salgın sürecinde öğrencilerin evden öğrenirken çok az ilerleme kaydettiği veya hiç ilerleme kaydetmediği ve uzaktan öğrenmeye daha az hazır olan ülkelerde çok daha büyük kayıplar olduğunu belirtmektedirler. Özellikle teknolojiye erişim eksikliği veya hızlı, güvenilir internet erişiminin olmaması, kırsal kesimde yaşayan ve dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin eğitim almalarını engellemektedir (Daimary, 2020; Jena, 2020; Mahundu, 2020). Ayrıca pedagojik zorluklar, temelde öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerinin eksikliği, yapılandırılmış içeriğin olmaması, öğrencilerin etkileşim ve motivasyon eksikliği ve öğretmenlerin sosyal ve bilişsel varlıklarının olmaması zorunlu uzaktan eğitiminin önemli sorunları arasında sayılmaktadır (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020). Öte yandan, COVID-19 salgını dünya eğitim sisteminde köklü bir değişime sebep olmuş ve geleneksel sistemden yeni bir çağa dönüşüm fırsatı ortaya çıkarmıştır. Salgın, dijital teknolojilerin eğitimde kullanılmasını hızlandırarak eğitim kurumlarının harmanlanmış öğrenmeye yöneltmiştir. Jena (2020), salgın sürecinde açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı

zamanda niteliğin de önemli olduğunu ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin etkisi düşünüldüğünde toplumun bütün kesimleri bu sisteme ilgi göstermiştir (Tümen, 2020).

Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanan yabancı dil politikaları ve stratejilerine rağmen araştırmalar Türkiye’de İngilizce eğitiminde ciddi problemler olduğunu belirtmektedir (Kasap, 2019; Yaman, 2018). Dünya genelinde yapılan ve aralarında İngilizce seviyesi çok düşük olan 88 ülkenin yer aldığı Standart İngilizce Testi (EF SET) sonuçlarında Türkiye 73. sırada yer almıştır (EF EPI, 2018). Yabancı dil alanında ortaya çıkan başarısız tablonun nedenlerini bulmak ve bu başarısızlığa çözüm önerileri sunmak adına birçok araştırma yapılmıştır (Karagül, Aykut & Ulu, 2020; Thoms, 2012; Ren & Li, 2011).

Türkiye’de İngilizce öğretiminin yüzyıla yakın bir geçmişi olmasına rağmen eğitsel açıdan hâlâ istenilen düzeyde olmadığı vurgulanmaktadır (Ocak & Yıldız, 2022; Sarıçoban & Öz, 2012; Sezer, 1988). Dolayısıyla Türkiye’de İngilizce dersinin, uzaktan eğitim sürecindeki durumunun incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada COVID-19 salgını sonrası zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim sürecinin özellikle İngilizce öğretimi açısından verimli olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri ve İngilizce dersinin uzaktan eğitim sürecinde uygulanmasına yönelik ortaya çıkan sorulara cevap bulunacağı düşünülmektedir.

## Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de COVID-19 sürecinde yüz yüze eğitim sistemine alternatif olarak kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim sistemine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1- Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi kapsamında uzaktan eğitimin yeterliliğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

a) İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinden memnunluk derecesi nedir?

b) İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin yeterliliğini değerlendirme derecesi nedir?

2- Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi kapsamında İngilizce öğretmenlerin görüşleri arasında,

a) Çalıştıkları Kuruma, b) Cinsiyete, c) Yaşa, d) Mesleki Kıdeme, e) Uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamaya, f) Haftalık çevrimiçi hazırlık için harcanan zamana göre anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

## Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sayısal verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde kullanılan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kalıpları ve ortalamaları bulmak, tahminlerde bulunmak, nedensel ilişkileri test etmek ve sonuçları daha geniş popülasyonlara genellemek için kullanılmaktadır. Nicel araştırma, doğal ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Fielding & Schreier, 2001; Lazaraton, 2005).

Araştırma, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki görüşlerini belirlemeyi amaçladığından araştırmada nicel veriler tarama modeli ile elde edilmiştir. Tarama modeli, elde edilen verilerin analizi ve açıklanması sonucu ortaya çıkan yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi işlemlere yer vermektedir. Ayrıca, tarama modeli, çeşitli ilgi alanlarına ilişkin bilgiyi ve öngörüyü var olduğu şekilde elde etmek ve önceden tanımlanmış bir yanıtlayıcı grubundan veri toplamak için kullanılan bir araştırma modelidir. Birden çok amacı olabilir ve araştırmacılar, seçilen metodolojiye ve çalışmanın amacına bağlı olarak bunu birçok şekilde gerçekleştirebilirler (Şen, 2005; Karasar, 1995).

## Çalışma Grubu

Örneklem büyüklüğü için kuramsal örneklem büyüklüğü tablosu referans alınmıştır. Örneklem büyüklüğü tablosuna göre 439 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi ve  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğününün 228 kişi olmasının uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk vd, 2012). Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mardin ili sınırları içerisinde bulunan resmî eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 439 kadrolu İngilizce öğretmeninden kolay ulaşılabılır örnekleme yoluyla ulaşılan 228 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %16,7'si ilkokulda, %61,8'i ortaokulda, %21,5'i lisede görev yapmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılanların %21,25'i erkek, %78,5'i kadındır. Yaş değişkenine göre ölçeğe katılan öğretmenlerin %20,61'i 25 ve daha az, %68'i 26-30, %23,68'i 31-35, %18,42'si 36-40, %5,70'i 41-45, %0,43'ü 46-50, %1,31'i 51 ve üstü yaşıdadır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %50,4'ü 1-5, %26,3'ü 6-10, %14,5'i 11-15, %8,8'i 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmenlerin %37,7'sinin hizmet içi eğitim aldıkları, %62,3'ünün hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda, verilerin toplanmasında nicel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi olan ölçek kullanılmıştır (Ekiz, 2003). Nicel yaklaşım, pozitivist bir çerçeve ile ölçek araştırmasında kullanarak nedensel ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Wazed, 2012). Nicel araştırma yönteminde kullanılan ölçüm araçları arasında soru formu, anket ve sayıları içeren sistematik ölçüm araçları bulunmaktadır (Baltacı, 2017; Seçer, 2017; Tekindal, 2009). Nicel araştırmacılar da verileri analiz etmek için matematiksel modeller ve istatistikler kullanılmaktadır. Elde edilen veriler tarafsız bir şekilde analiz edilmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Johnson & Christensen, 2008). Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” ölçeği için alanyazın taraması yapılmış ve iki bölümden oluşan toplam 42 maddelik Türkçe bir taslak ölçek geliştirilmiştir (Demir & Özdaş, 2020; Dinçer & Doğanay, 2016; Karatepe, Küçükgençay & Peker, 2020; Yıldırım, Yıldırım, Çelik & Karaman, 2014). Birinci bölüm “Kişisel Bilgiler” adı altında 6 maddeden oluşmuş ve bu maddeler betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde alma teknikleri ile analiz edilmiştir. İkinci bölüm, 23 maddeden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan soru maddeleri, anlam bütünlüğü ve dil bilgisi yönünden dört Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda 5 faktörde toplanan 23 maddesine isim verilmiştir. Buna göre Faktör 1: Uzaktan eğitimde öğrenci çalışmaları, Faktör 2: Uzaktan eğitimde fırsatlar, Faktör 3: Uzaktan eğitimde derse devam, Faktör 4: Uzaktan eğitimde okul yönetimi, Faktör 5: Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddeleri için 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dereceleri “1. Kesinlikle Katılmıyorum”, “2. Katılmıyorum”, “3. Kararsızım”, “4. Katılıyorum”, “5. Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler elektronik ortamda “Google Form üzerinde toplanmış ve daha sonra “Microsoft Excel” dosyası üzerinden SPSS 22.00 programına aktarılarak analiz edilmiştir.

### **Verilerin İşlenmesi ve Analizi**

Verilerin incelenmesinde LSD (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır. Bu test varyansların eşit olması durumunda araştırmacıların seçebileceği çoklu karşılaştırma testlerinden biridir (Kirk, 1968; Kres, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre hangi istatistiksel analizin yapılacağını belirlenmiştir. Analiz sonucunda normallik testi yapılmıştır. Veriler tablolar hâline getirilmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı  $\alpha = ,05$  değeri üzerinden analiz edilmiştir. Ayrıca bağımlı değişkenlerin etkisini test etmek amacıyla maddelere ANOVA ve t-testleri uygulanmıştır (Baştürk, 2010). Ölçeğe katılanların sayısı göze alındığında Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar neticesinde öğretmenlerin verdikleri cevapların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 1.** Boyutlara Ait Normallik Analizi İstatistikleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	Sig.	İstatistik	Df	Sig.
<b>Tüm Ort.</b>	,054	226	,200*	,995	226	,749

\*. Normal dağılan değişken.

a. Lilliefors anlamlılık düzeltmesi

\*:p>0,05

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programı ortamına alınarak ilk önce güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliliği için Cronbach ( $\alpha$ ) Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Likert tipi tutum ölçeğinde güvenirliliği saptamak için Cronbach tarafından geliştirilmiş olan  $\alpha$  katsayısı kullanılmıştır (Kalaycı, 2014).

Ölçekteki madde boyutları değerlendirildiğinde “Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları” boyutunda 0,899, “Uzaktan Eğitimde Fırsatlar” boyutunda 0,813, “Uzaktan Eğitimde Derse Devam” boyutunda 0,732, “Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi” boyutunda 0,906, “Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları” boyutunda 0,714 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin tümü değerlendirildiğinde Cronbach Alpha değeri; 0,905 çıkmıştır.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmacılar kendi iradeleriyle bu çalışmaya katkı sağladıklarını beyan etmişlerdir. 01.12.2020 tarih ve 2020/9-1 sayılı Mardin Artuklu Üniversitesinden etik kurul izini alınmış ve araştırma süresince tüm etik kurallara uyulmuştur.

## 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair memnuniyet dereceleri, maddelerin frekans ve yüzdelerle ifadeleri, parametrik ve parametrik olmayan istatistik analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Memnuniyet Durumu

Değişkenler	f	%
Memnunum	34	14,9
Geliştirilebilir	123	53,9
Memnun Değilim	71	31,1
Toplam	228	100

Tablo 2’de öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyet durumu verilmektedir. Öğretmenlerin %14,9’u memnun olduklarını, %53,9’u geliştirilmesi gerektiğini, %31,1’i memnun olmadıklarını belirtmektedirler.

İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin genel yeterlik düzeyleri ölçeğinin tüm maddelerine (23 madde) verdikleri yanıtlar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre her bir öğretmen için ortalama yeterlik puanı belirlenmiş ve öğretmenin görev yaptığı kuruma göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Kurum	N	$\bar{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	38	2,88	0,61	Gruplar arası	0,66	2			
Ortaokul	139	2,73	0,67	Grup içi	98,89	223	0,33	0,75	,47
Lise	49	2,78	0,67	Toplam	99,56				

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması ilkökul öğretmenlerinde  $\bar{X}=(2,88)$ , ortaokul öğretmenlerinde  $\bar{X}=(2,73)$ , lise öğretmenlerinde  $\bar{X}=(2,78)$ 'dir. Çalışılan kurum düzeyine göre öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Varyans analizi sonucuna göre uzaktan eğitime ilişkin genel yeterlikleri öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=0,75$ ,  $p>0,05$ ).

İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre uzaktan eğitim sürecine ilişkin yeterlikleri her bir alt boyut için incelenmiştir. Çalıştıkları kuruma göre İngilizce öğretmenlerinin yeterlik alt boyut puanları varyans analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Çalıştıkları Kuruma Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik Alt Boyutlarının İncelenmesi

Uzaktan Eğitim Yeterlilik Alt boyutları	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	F (df=2; 223)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	İlkokul	38	2,35	0,81	0,58	,55
	Ortaokul	139	2,22	0,84		
	Lise	49	2,34	0,81		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	İlkokul	38	4,0	0,57	0,81	,44
	Ortaokul	139	3,8	0,91		
	Lise	49	3,9	0,75		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	İlkokul	38	2,36	1,02	2,80	,58
	Ortaokul	139	2,00	0,84		
	Lise	49	1,95	0,87		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetim	İlkokul	38	3,42	1,19	1,37	,25
	Ortaokul	139	3,19	1,26		
	Lise	49	2,96	1,30		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	İlkokul	38	2,93	0,97	0,08	,92
	Ortaokul	139	3,01	1,01		
	Lise	49	2,99	1,13		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre uzaktan eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları çalıştıkları kurumlara göre incelenmiş, öğretmen algıları



arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları hariç ölçeğin diğer alt boyutlarında ilkokullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutunda ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre uzaktan eğitime ilişkin yeterlikleri hem toplam ölçek puanlarına göre hem de alt boyutlara göre incelenmiştir. Tablo 5'te Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

**Tablo 5.** Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterliklerinin T-Testi ile Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlikler (tüm ölçek)	Erkek	47	2,60	0,67	-1,93	224	0,54
	Kadın	179	2,81	0,65			

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin genel boyutunda “Uzaktan Eğitime” ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,81)$  iken erkek öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,60)$ 'tır. Dolayısıyla kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark yoktur ( $t=-1,93$ ,  $p>0,05$ ). Tablo 6'da Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik alt boyut puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

**Tablo 6.** Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik Alt Boyut Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	Erkek	47	2,15	0,79	-1,13	224	,25
	Kadın	179	2,3	0,84			
Uzaktan eğitimde fırsatlar	Erkek	47	3,60	1,01	-2,91	224	,004*
	Kadın	179	3,99	0,78			
Uzaktan eğitimde derse devam	Erkek	47	2,00	0,81	-0,49	224	,62
	Kadın	179	2,07	0,91			
Uzaktan eğitimde okul yönetimi	Erkek	47	2,93	1,27	-1,49	224	,13
	Kadın	179	3,24	1,26			
Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları	Erkek	47	2,87	1,08	-0,93	224	,55
	Kadın	179	3,02	1,01			

\*:p<0,05

Tablo 6'da öğretmenlerin cinsiyete göre uzaktan eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, fırsatlar alt boyutu hariç ölçeğin diğer alt boyutlarında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu bölümde, yaş kategorilerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yeterlikleri ile ilgili istatistiksel analizleri yapılmıştır.

**Tablo 7.** Yaşa Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yeterlikleri (Tüm Boyutlar)

Yaşlar	N	$\bar{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
25 ve daha az	47	2,84	0,74						
26-30	68	2,88	0,62	Gruplar arası	4,03	4	1,00	2,33	,050
31-35	54	2,56	0,66	Grup içi	95,53	221	0,43		
36-40	40	2,84	0,54	Toplam	99,56	225			
41 ve üstü	17	2,63	0,75						
Toplam	226	2,77	0,66						

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşa göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 25 ve daha az olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,84)$ ; 26-30 yaş arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,88)$ ; 31-35 yaş arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,56)$ ; 36-40 yaş arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,84)$ ; 41 ve üstü olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,63)$ 'tür. Tablo 6 incelendiğinde, yaşa göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin genel aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $F=2,33$ ,  $p>0,05$ ).

Yaşa göre öğretmenlerin her bir alt boyut için Uzaktan Eğitim Yeterlik puanları varyans analizi ile karşılaştırılmış olup sonuçlar Tablo 8'de özetlenmiştir.

**Tablo 8.** Yaşa Göre Öğretmenlerin Alt Boyutlar Bazında Uzaktan Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaşlar	N	Ortalama	SS	F (df=4; 221)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	25 ve daha az	47	2,84	0,74	1,41	,22
	26-30	68	2,88	0,62		
	31-35	54	2,56	0,66		
	36-40	40	2,84	0,54		
	41 ve üstü	17	2,63	0,75		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	25 ve daha az	47	3,91	0,75	1,42	,22
	26-30	68	3,94	0,81		
	31-35	54	3,75	1,05		
	36-40	40	4,13	0,57		
	41 ve üstü	17	3,72	0,82		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	25 ve daha az	47	2,00	1,00	1,38	,23
	26-30	68	3,94	0,96		
	31-35	54	3,75	0,69		
	36-40	40	4,13	0,72		
	41 ve üstü	17	3,72	1,13		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	25 ve daha az	47	3,26	1,3	1,28	,27
	26-30	68	3,23	1,19		
	31-35	54	2,87	1,28		
	36-40	40	3,43	1,27		
	41 ve üstü	17	3,08	1,32		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	25 ve daha az	47	3,21	0,99	2,66	,03*
	26-30	68	3,15	0,96		
	31-35	54	2,66	1,10		
	36-40	40	3,02	0,90		
	41 ve üstü	17	2,76	1,22		

\*:p<0,05

Tablo 8’de öğretmenlerin yaşlarına göre uzaktan eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları yaşlarına göre incelenmiş, uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutu hariç öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutunda 31-35 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 25 ve üzeri ve 26-30 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine ait verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

**Tablo 9.** Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin İstatistikleri (Tüm Boyutlar)

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
1-5	113	2,79	0,66	Gruplar arası	0,45	3	0,15	0,34	,79
6-10	60	2,79	0,72	Grup içi	99,10	222	0,44		
11-15	33	2,74	0,54	Toplam	99,58	225			
16 yıl ve üstü	20	2,64	0,67						

Tablo 9 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin genel boyutunda uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,79)$ ; kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,79)$ ; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,74)$ ; kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,64)$ ’tür. Tablo 9 incelendiğinde grupların aritmetik puan ortalamaları arasında bir farklılık olmasına rağmen bu farklılık  $p=(0,79)$  değerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 10.** Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yeterlikleri Alt boyutlarına İlişkin İstatistikler

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	SS	F (df=3; 222)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	1-5	113	2,29	0,86	0,29	,82
	6-11	60	2,31	0,82		
	11-15	33	2,17	0,73		
	16 yıl ve üst	20	2,19	0,86		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	1-5	113	3,89	0,77	0,80	,49
	6-11	60	3,93	1,04		
	11-15	33	4,05	0,68		
	16 yıl ve üst	20	3,69	0,71		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	1-5	113	2,07	0,91	0,77	,97
	6-11	60	2,07	0,91		
	11-15	33	2,00	0,69		
	16 yıl ve üst	20	2,01	1,06		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	1-5	113	3,31	1,30	0,71	,54
	6-11	60	3,02	1,23		
	11-15	33	3,42	1,23		
	16 yıl ve üst	20	3,15	1,22		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	1-5	113	3,09	0,99	1,66	,17
	6-11	60	3,06	1,15		
	11-15	33	2,73	0,87		
	16 yıl ve üst	20	2,70	1,02		

Bu bölümde öğretmenlerin hizmeti içi eğitim alma durumuna göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine ait verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

**Tablo 11.** Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları

Boyut	Hizmet İçi Alma	N	Ortalama	SS	t	df	p																																												
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	Evet	86	2,35	0,93	1,11	224	0,265																																												
	Hayır	140	2,22	0,76				Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	Evet	86	4,12	0,74	3,07	224	0,002	Hayır	140	3,78	0,86	Uzaktan Eğitimde Derse Devam	Evet	86	2,10	0,94	0,67	224	0,502	Hayır	140	2,02	0,85	Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714	Hayır	140	3,15	1,27	Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	Evet	86	4,12	0,74	3,07	224	0,002																																												
	Hayır	140	3,78	0,86				Uzaktan Eğitimde Derse Devam	Evet	86	2,10	0,94	0,67	224	0,502	Hayır	140	2,02	0,85	Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714	Hayır	140	3,15	1,27	Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203	Hayır	140	2,92	0,97								
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	Evet	86	2,10	0,94	0,67	224	0,502																																												
	Hayır	140	2,02	0,85				Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714	Hayır	140	3,15	1,27	Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203	Hayır	140	2,92	0,97																				
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714																																												
	Hayır	140	3,15	1,27				Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203	Hayır	140	2,92	0,97																																
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203																																												
	Hayır	140	2,92	0,97																																															

Tablo 11’de öğretmenlerin puan ortalamaları hizmeti içi eğitim alma durumuna göre incelenmiş, uzaktan eğitimde fırsatlar alt boyutu hariç öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde fırsatlar alt boyutunda hizmeti içi eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamaları hizmeti içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür ( $t=3,07$ ,  $p<0,05$ ).

Bu bölümde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik haftalık hazırlık sürelerine ilişkin verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Haftalık Çevrimiçi Hazırlık Sürelerine Yönelik İlişkin İstatistikler

Haftalık Hazırlık Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
2 ve daha az	54	2,78	0,69	Gruplar arası	2,53	3	0,84	1,93	,12
3-5 saat	102	2,81	0,59	Grup içi	97,03	222	0,43		
6-8 saat	24	2,94	0,65	Toplam	99,56	226			
9 ve üstü saat	46	2,58	0,75						

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin haftalık çevrimiçi hazırlık süresine yönelik ölçeğin genel boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 2 ve daha az saat olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,7)$ ; hazırlık süresi 3-5 saat olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,81)$ ; hazırlık süresi 6-8 saat olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,94)$ ; hazırlık süresi 9 ve üstü olan öğretmenlerde  $\bar{X}=(2,58)$ ’dir. Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin, haftalık çevrimiçi hazırlık süresine ilişkin ölçeğin genel boyutuna yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamaları arasında bir farklılık olmasına rağmen bu farklılık  $p=(0,12)$  değerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Çevrimiçi Hazırlık Sürelerine Göre Uzaktan Eğitim Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin İstatistikler

Alt Boyutlar	Hazırlık Süresi (saat)	N	Ortalama	SS	F (df=3; 221)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	2 ve daha az	54	2,31	0,84	0,90	,44
	3-5	102	2,29	0,76		
	6-8	24	2,41	0,89		
	9 ve üstü	46	2,10	0,91		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	2 ve daha az	54	3,81	0,99	2,02	,11
	3-5	102	3,98	0,68		
	6-8	24	4,16	0,59		
	9 ve üstü	46	3,73	0,99		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	2 ve daha az	54	2,12	0,94	0,25	,85
	3-5	102	2,01	0,79		
	6-8	24	2,12	1,11		
	9 ve üstü	46	2,03	0,93		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	2 ve daha az	54	3,21	1,31	0,75	,51
	3-5	102	3,26	1,26		
	6-8	24	3,20	0,97		
	9 ve üstü	46	3,93	1,35		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	2 ve daha az	54	3,00	0,99	3,95	,009
	3-5	102	3,12	0,94		
	6-8	24	3,27	1,14		
	9 ve üstü	46	3,56	1,08		

\*:p<0,05

Tablo 13'te öğretmenlerin haftalık çevrimiçi hazırlık süresine yönelik ölçeğin genel boyutuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları incelenmiş, uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutu hariç öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutunda haftalık çevrimiçi hazırlık süresi 9 saat ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamaları 3-5 saat ve 2 saat ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin COVID-19 salgını süresince uygulanan zorunlu uzaktan eğitime yönelik memnuniyet dereceleri araştırılmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin %14,9'unun uzaktan eğitimden memnun oldukları, %53,9'unun uzaktan eğitimin geliştirilmesi gerektiği belirttikleri ve %31,1'inin uzaktan eğitimden memnun olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim sistemi uygulamalarından memnun olmadıklarını göstermektedir. Bu sonucun sebeplerinde biri, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemine hazırlıksız yakalanmaları olabilir. Benzer araştırmalarda da zorunlu uzaktan eğitim sürecinde İngilizce dersinin uygulanması açısından yeterli olmadığını ve uzaktan eğitim uygulamasının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kamal vd, 2021; Moser, Wei ve Brenner, 2021; Karataş & Tuncer, 2020; Rahayu & Wirza, 2020; Saykili, 2018). Erarslan (2021), araştırmasında, uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretiminin hazırlık eksikliği, planlama eksikliği ve pedagojik faktörler nedeniyle istenilen sonuçları vermediği sonucuna varmıştır. Başka bir araştırmada (Şanlı, 2021) İngilizce öğretmenlerinin, uzaktan eğitimi

verimsiz bulduklarını, öğrencilerin dikkat ve katılımının istenilen düzeyde olmadığını ve öğretim süresini yeterli bulmadıklarını belirtmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin yeterliliğine ilişkin görüşleri ortalamasının kararsızım düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi uygulamaları hususunda kendilerini yetersiz gördüklerini göstermektedir. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’deki öğretmenler de uzaktan eğitim sistemine hazırlıksız yakalanmışlardır. Uzaktan eğitim sisteminde uygulanan yöntem, teknik ve uzaktan eğitim araçları hazırlık gerektirmektedir. Bu hazırlık olmadan öğretmenlerin sistemi uygulaması böyle bir genel görüşün ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş olabilir.

Araştırmada ayrıca İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında çalıştıkları kuruma, cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamaya ve haftalık çevrimiçi hazırlık için harcanan zamana göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin boyutları incelendiğinde okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Parmaksız ve Sıcak (2015) ve Schifter (2002), yaptıkları benzer araştırmalarda öğretmenlerin görüşleri arasında, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulmamışlardır. Araştırmada ilkökulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının, öğretmenlerin benzer yöntemleri ve uygulamaları kullanmalarına bağlı olabileceği sonucu çıkmaktadır.

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri tüm boyutlar bakımından incelendiğinde cinsiyete göre istatistiksel açıdan bir fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyete göre uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalarda da görülmüştür (Karaca vd., 2021; Gündüz & İşman, 2018; Gündüz, 2013). Öte yandan “Uzaktan eğitimde fırsatlar” alt boyutuna yönelik olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır. “Uzaktan eğitimde fırsatlar” alt boyutuna ilişkin olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Araştırmada kadın öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olmasının velilerle daha fazla iletişim içinde bulunmaları ve derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmaya daha yatkın olmalarından kaynaklı olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan bir fark bulunmamıştır. Görüş ortalamalarının kararsızım düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, farklı yaş gruplarındaki bütün öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Jung & Hong, 2014; Richardson & Long, 2003). Aksoğan & Meral (2020), yaş faktörünün uzaktan eğitime ilişkin görüşleri etkilemediği belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim alanında yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gök, 2017; Orhan, 2016; Gök, 2011; Schifter, 2002). Öte yandan, araştırmanın üçüncü boyutunda yaşa göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeyleri incelenmiş araştırma alt

boyutlarından “Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları” alt boyutuna ilişkin olarak 25 yaş ve üzeri ve 26-30 yaş arası öğretmenlerin 31-35 yaş arası öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü boyutunda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesine mesleki kıdem değişkeni açısından uzaktan eğitimin yeterliliğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi uygulamalarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Kurnaz ve diğerleri (2020), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının kıdem boyutunda farklılık göstermemesi, öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyiminin aynı düzeyde olmasıyla ilgili olabileceği varsayılabılır.

Araştırma kapsamında uzaktan eğitimde öğretmen görüşlerinin uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Ölçeğin tüm boyutları incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öte yandan, “uzaktan eğitimde fırsatlar” alt boyutuna ilişkin olarak hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olma sebebinin, aldıkları hizmet içi eğitim nedeniyle uzaktan eğitim alanında daha fazla bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin haftalık çevrimiçi hazırlık için harcadıkları zamana göre uzaktan eğitim algı düzeyleri incelenmiş ve boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan “Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları” alt boyutunda haftalık çevrimiçi hazırlık süresi değişkeni açısından öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmada haftalık çevrimiçi hazırlık süresi dokuz ve üzeri saat olan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime hazırlık için harcadıkları zamanla ilgili olabileceği, uzaktan eğitimde çevrimiçi dersler için uygulayacakları yöntemler için daha fazla araştırma yaptıkları ve daha fazla bilgi edindikleri sonucu çıkabilmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenci çalışmalarını değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri “katılmıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. Ekici (2003), uzaktan eğitim sürecinde bireylerin öğrenme stillerinin dikkate alınmasının eğitim-öğretim açısından büyük önem teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Araştırmada uzaktan eğitimin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamı sunmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre İngilizce öğretmenleri, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla verimsiz olduğunu ve öğrencilerin yüz yüze eğitimde daha aktif olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde fırsatlar değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri “katılıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi



uygulamalarına benzer şekilde katıldıklarını göstermektedir. Bakioğlu & Can (2007), uzaktan eğitimde kullanılan işitsel ve görsel içeriklere daha çok yer verilmesinin öğrencilere etkili geri dönütler sunacağını belirtmişlerdir. Al & Madran (2004), uzaktan eğitim sisteminde ders içeriğinin uygun ve sağlam bir yapıya sahip olması gerektiğini ayrıca uzaktan eğitim sisteminin içeriklerinin güncellenmesinin beraberinde önemli avantajlar sunacağını bildirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin İngilizce dersinde görsel ve işitsel birçok farklı kaynaktan faydalanmalarına olanak sağlaması uzaktan eğitimin olumlu taraflarından biri olmuştur (Karataş & Tuncer, 2020) Benzer bir araştırma öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik zaman ve mekân esnekliği sağlama, dersleri sonradan tekrar izleme olanağı sunma, kişisel öğrenmeye yardımcı olma, rahatlık, kaynak çeşitliliği sunma ve anında dönüt alma/verme gibi olumlu görüşler bildirdikleri sonucuna varmıştır (Çoban & Vardar, 2021).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde derse devam boyutuna ilişkin görüşleri “katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler, uzaktan eğitimde öğrencilerin yüz yüze eğitime oranla fırsat eşitsizliği ve ilgisizliğe bağlı olarak daha fazla devamsızlık yaptığını, derse geç bağlandığını ya da hiç katılmadığını ve derslerde birebir aktif olmadığını vurguladıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler uzaktan eğitimin öğrencilerin devamsızlık sorununu büyük oranda artırdığını belirtmişlerdir. Bakioğlu & Çevik’e (2020) göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında öğrencilerin derse katılımının düşük olması yer almaktadır. Balaman & Hanbay (2021), öğrencilerin derse devam durumlarının uzaktan eğitimin önemli problemleri arasında olduğu sonucuna varmışlardır. Şanlı (2021), araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında öğrencilerin derse katılımının düşük olmasının yer aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde okul yönetimi boyutuna ilişkin görüşleri “kararsızım” şeklinde olmuştur. Araştırmanın bu alt boyutu, uzaktan eğitimde okul yönetiminin öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki çalışmalarını takdir etmesi ve uzaktan eğitimde öğretmenlerin desteklemesi ile ilgilidir. Buna göre, öğretmenlerin okul yönetimlerinden yeterli düzeyde olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunun bu şekilde çıkmasının bir sebebi de okulların sahip olduğu sınırlı imkanlarla da ilgili olabilir. Akyavuz & Çakın (2020), uzaktan eğitimde okul yöneticilerinin çeşitli sorunlar yaşadığını ve bu sorunların; iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama eksikliği şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada İngilizce öğretmenleri, uzaktan eğitimde okul yönetiminin destekleyici olup olmadığına ilişkin kararsız olma sebeplerinin sürecin henüz yeni olması, öğretmenlerin okula gitmemeleri ve sürece yönelik okul yönetiminin de yeteri kadar deneyime sahip olmaması olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödev çalışmaları boyutuna ilişkin görüşleri “kararsızım” şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu alt boyutu, uzaktan eğitimde ödev verme, ödev kontrolü ve ödevlendirme için kullanılan teknoloji tabanlı uygulamaların güvenliği ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu konuda kararsız düzeyinde görüş belirtmeleri uzaktan eğitim sürecindeki ödevlendirmenin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmalar, yüz yüze veya uzaktan eğitimde verilen ödevlere ait



geri bildirim öneme vurgu yapmaktadırlar (Ypsilandis, 2002). Araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödev vermenin ve verilen ödevleri kontrol etmenin kolay olup olmadığına ilişkin kararsız olma sebepleri arasında öğrencilerin ödevlere ulaşabilmeleri için kendilerine ait teknolojik araçlara sahip olmamaları, öğrencilerin ödevlere yönelik ilgisizliği, velilerin ödevleri yapma konusunda öğrencileri teşvik etmeyişi ve öğrencilerden geri dönüt alamamaları gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir.

- Tüm öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler uzman kişilerce verilmeli, öğretmenler eğitim sürecini nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler.
- Uzaktan eğitim konusunda velilere yönelik eğitim desteği sağlanmalıdır. Öğrencilere ders takibi, ödevlendirme ve bireysel çalışmalarına yönelik olarak gerekli desteği sunabilecek bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitime uygun bir müfredat oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

## 5. KAYNAKÇA

- Aksoğan, M., & Duman, M. Ç. (2020). A Research On Academician Opinions On Distance Education In The COVID-19 Process. *NATURENGS MTU Journal of Engineering and Natural Sciences, Malatya Turgut Ozal University*. Special Issue. 38-49.
- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*, 723-737.
- Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası, 5(2)*, 259-271.
- Bakioğlu, A. & Ertuğ C. (2007). Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin TV Ders Programları Bağlamında Yönetimi Değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25*, 17-33.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*, 109-129.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(1)*, 52-84.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1)*, 231-274.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama Öğretmenlerine Göre Okul Deneyimi Grubu Dersleri ve Öğretmen Adayları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4)*, 869-894.
- Bozkurt, A. & Sharma, R. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time Of Global Crisis Due To Coronavirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*. i-vi.10.5281/zenodo.3778083.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (Çev Ed. Ahmet Aypay) Ankara: Anı yayıncılık
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical engineering handbook* (pp. 410-415). Academic Press.
- Çoban, B. T., & Vardar, A. K. (2021). Evaluation of Distance English Language Teaching Education during COVID-19 Pandemic from the Perspectives of ELT Student Teachers and Their Instructors. *Journal of Pedagogical Research, 5(3)*, 198-220.
- Daimary, P., (2020). E-Learning in Schools During COVID-19 Pandemic in Rural Areas. *International Journal Of Management, 11(10)*, 659-664.

- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 273-292. Doi: 10.37669/Milliegitim.775620
- Dinçer, S., ve Doğanay, A. (2016). Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4).
- EF English Proficiency Index. (2018). Retrieved from <https://www.ef.com/>
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24)
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojiler, Ankara: Anı Yayıncılık
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning Inequality During the COVID-19 Pandemic.
- Erarslan, A. (2021). English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 349-367
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. doi:10.3390/soc10040086
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001, February). Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/forum: qualitative social research* (Vol. 2, No. 1).
- Gök, B. (2011). Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Gök, B. (2017). Üniversitelerde Uzaktan Eğitim Programlarının Hizmet Kalitesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi
- Gündüz, A. Y., & İşman, A. (2018). Pre-Service Teachers' Perception Of Distance Education. *Tojet: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 17(1).
- Harry, K., & Rumble, G. (1982). *The Distance Teaching Universities*. New York: St. Martin's Press.
- Harry, K., D., & Magnus, J. (1993). *Distance Education: New Perspectives*, London: Routledge.
- Holmberg, B. (1977). *Distance education: A survey and bibliography*.
- İnan Karagül, B., Aykut, C., & Ulu, B. (2020). Analysis of Articles and Theses on Discourse of English as a Foreign Language Classrooms Published Between the Years of 2010 and 2019 in Turkey. *Turkish Studies*, 15, 1–13.
- Jena, P. K. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on Education in India. Doi:10.31235/osf.io/2kasu

- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2008) Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Lose Angeles.
- Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(2), 1-6.
- Jung, J., Horta, H., & Postiglione, G. A. (2021). Living in uncertainty: the COVID-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 1-14.
- Kalaycı, S. (2014). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kamal, M. I., Zubanova, S., Isaeva, A., & Movchun, V. (2021). Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7307-7319.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
- Kasap, S. (2019). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye'deki İngilizce Eğitimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1032-1053.
- Keegan, D. (1980). On Defining Distance Education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Kirk, R., E. (1968). *Experimental Design Procedures for The Behavioral Sciences*. Belmont: Brooks/Cole
- Kres, H. (2012). *Statistical Tables For Multivariate Analysis: A Handbook With References To Applications*. Springer Science & Business Media.
- Kurnaz, A, Kaynar, H, Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 293-232.
- Lazaraton, A. (2005). *Quantitative research methods. In Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.
- Mahundu, G. F. (2020). COVID-19 Disease Pandemic Lockdown: Schools Closure and Students E-Learning Options in Tanzania. *SSRN Electronic Journal*. Doi:10.2139/ssrn.3698554
- McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen, ed. *Handbook Of Research For Educational Communications and Technology: A Project Of The Association For Educational Communications and Technology*. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan
- MEB. (2020). *Eba,Canlı Ders,EBATV,Akademik Destek,Mesleki Gelişim,Eğitim Bilişim Ağı*. EBA,Canlı Ders,EBATV,Akademik Destek,Mesleki Gelişim,Eğitim Bilişim Ağı. Retrieved November 10, 2020, from <https://www.eba.gov.tr/>.
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (Cıpp) Modeli ile Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

- Parmaksız, R., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4) 187-212.
- Pittman, V. (1991). Rivalry for respectability: Collegiate and Proprietary Correspondence Programs. In *Second American Symposium On Research in Distance Education*. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Ren, H., & Li, Y. (2011). A Comparison Study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign-language Theses. *English Language Teaching*, 4(1), 162. doi:10.5539/elt.V4n1p162
- Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448.
- Richardson, J. T., & Long, G. L. (2003). Academic Engagement And Perceptions of Quality in Distance Education. *Open Learning: The Journal Of Open, Distance And E-Learning*, 18(3), 223-244.
- Schifter, C. (2002). Perception Differences About Participating in Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(1), 1-15.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (1988). Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Sun, A. & Chen, X. (2016) Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190. <http://www.informingscience.org/Publications/3502> <https://doi.org/10.28945/3502>
- Şanlı, Ö. (2021). English Teachers' Views on Distance Education in the COVID-19 Pandemic Process. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 339-353.
- Şen, Ü. S. (2005). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem akademi
- Thoms, J. J. (2012). Classroom Discourse in Foreign Language Classrooms: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 45(1). 8-27. Doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01177.x
- Tümen A. S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 21, 679-676.
- Wallis, L. (2020). *Quality Information, Informed Choices*. Retrieved October 24, 2020, from <https://www.qualityinfo.org/-/growth-in-distance-learning-outpaces-total-enrollment-growth>
- Wazed, S. (2012). Gender and Social Exclusion/Inclusion: A Study of Indigenous Women in Bangladesh. Doctoral Dissertation. University of Birmingham, Birmingham.

World Health Organization. (November 18, 2021). *Who coronavirus (COVID-19) dashboard*. World Health Organization. Retrieved from <https://covid19.who.int/>.

Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar” *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Perception Of Distance Education Students About Distance Education: A Scale Development Study. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 365-370.

Ypsilandis, G. S. (2002). Feedback in Distance Education. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (2), 167-181

## Extended Abstract

Distance education which first started as a correspondence program emerged in the United States in the late 1800s as an alternative to traditional education. Distance education, designed to provide educational opportunities for those who were not among the elite, who could not afford traditional education, or who were physically disabled (McIsaac & Gunawardena, 1996). Distance education has traditionally been defined as instruction given through written or electronic means of communication to individuals who are engaged in planned learning at a different place or time than the educator or trainers. However, emerging technological developments allow educators to conceptualize the idea of education and lifelong learning and to gradually overcome the traditional definition of distance education. Since the early 1980s, the development of technology has encouraged a positive growth in both the number of students who prefer distance education and the number of universities offering distance education services (Wallis, 2020). Distance education by correspondence has been replaced by video and audio communication, which allows for a faster and more active education (Harry & Rumble, 1982).

The Republic of Turkey has been one of the countries affected by the virus that emerged in the city of Wuhan, China and spread rapidly all over the world. According to the World Health Organization November 2021 data, 254,847,065 confirmed cases and 5,120,712 confirmed deaths were recorded in 220 countries around the world (WHO, 2021). To control this rapidly spreading virus, nearly 200 countries, including Turkey, have decided to distance education and suspended face-to-face education for a long time. Educational institutions at all levels had to switch to distance education. Therefore, the existing programs have been updated by the Ministry of National Education for the benefit of teachers and students and new education channels have been put into service (MEB, 2020).

Bozkurt and Sharma (2020) emphasize that distance education is always an alternative and flexible option for education, but emergency distance education has become a necessity during the epidemic process, which means that different strategies should be used and the process should be approached with different priorities. Of course, compulsory distance education gives rise to many different problems. Engzell, Frey, and Verhagen (2020) stated that there were much greater losses in countries where students made little or no progress while learning from home during the epidemic and were less ready for distance learning. In particular, the lack of access to technology or the lack of fast, reliable internet access prevented students from rural areas and disadvantaged families from receiving education (Daimary, 2020; Jena, 2020; Mahundu, 2020).

Since the first years of the Republic, Turkey has given importance to English education to adapt to economic, cultural and technological developments and this importance has continued today (Sezer, 1988). Despite the foreign language policies and strategies implemented throughout the history of the Republic, studies indicate that there are serious problems in English education in Turkey (Kasap, 2019; Yaman, 2018). Turkey was ranked 73rd in the results of the Standard English Test (EF SET), which was conducted around the world and included 88 countries with a very low level of English (EF EPI, 2018). Many studies have been conducted to find the reasons for the unsuccessful picture in the field of Foreign Language and to offer solutions to this failure (Karagül, Aykut, & Ulu, 2020; Ren & Li, 2011; Thoms, 2012). Therefore, this research tried to provide information on the effects of the distance education process on English lessons.

In this research the quantitative research method was used. The quantitative research method is used to find patterns and means, make predictions, test causal relationships, and generalize results to larger populations. Quantitative research is widely used in the natural and social sciences (Fielding & Schreier, 2001; Lazaraton, 2005).

Since the research aimed to determine the views of English teachers in the distance education process, quantitative data in the research were obtained by scanning model. The scanning method includes processes such as interpretation, evaluation and generalizations to be applied to new situations as a result of the analysis and explanation of the obtained data. It can have multiple goals and researchers can achieve this in many ways depending on the methodology chosen and the purpose of the study (Karasar, 1995; Şen, 2005).

As a result, it has been revealed that English teachers do not agree with the idea that the distance education process is effective and efficient. In addition, there is no significant difference between the perceptions regarding the evaluation of the process of distance education in terms of teachers' level, age, gender, and in-service training, except for some sub-dimensions. Teachers had difficulties in adapting to distance education due to the lack of infrastructure and the sudden implementation of the system.