



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
COĞRAFYA EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ COĞRAFYA BÖLÜMÜ VE EĞİTİM  
FAKÜLTESİ COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA  
GÖREVLİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİME  
YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK VE YARAR ALGILARININ  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EBRU UZUN**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. OYA ERENOĞLU**

**ÇANAKKALE – 2022**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
COĞRAFYA EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ COĞRAFYA BÖLÜMÜ VE EĞİTİM  
FAKÜLTESİ COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA GÖREVLİ  
ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖZ  
YETERLİLİK VE YARAR ALGILARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ebru UZUN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Oya ERENOĞLU

Çanakkale - 2022



T.C.  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



Ebru UZUN tarafından Doçent Dr. Oya ERENOĞLU yönetiminde hazırlanan ve **25/11/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü ve Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Programlarında Görevli Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik ve Yarar Algılarının İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir

**Jüri Üyeleri**

Doç. Dr. Oya ERENOĞLU  
(Danışman)

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Doç. Dr. Musa ULUDAĞ

**İmza**

.....

.....

.....

Tez No : 10286073

Tez Savunma Tarihi : 25/11 /2022

.....

Doç. Dr. Yener PAZARCIK  
Enstitü Müdürü

.././20..

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Ebru UZUN  
25/11 /2022

## ÖNSÖZ

Çalışmada pandemi döneminde eğitim sürecinin uzaktan eğitime geçişin coğrafya öğretmeni yetiştirmedeki etkileri coğrafya eğitimi veren akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına bakılarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim toplumu oluşturan bireylerin yaşama için gerekli bilgi, değer, becerilerin kazandırılmasıdır. Uzaktan eğitim ise kişilerin yer ve mekândan bağımsız bir şekilde gerçekleştirdiği eğitim metodudur. Dijital çağa girilmesiyle birlikte mekân birliği olmamasına rağmen uzaktan eğitimde etkileşimin artması uzaktan eğitimdeki eksiklikleri büyük ölçüde kapatmıştır.

2019'un sonlarına doğru Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan şehrinde ortaya çıkan Covid-19 virüsünün tüm Dünya'yı etkisi altına almasıyla pandemi ilan edilmiştir. Pandemiyle birlikte getirilen kısıtlamalardan dolayı zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesi uzaktan eğitimin önemini artırmıştır.

Bireyler yaşadığı ülkeyi ve Dünya'yı daha iyi tanıyıp, kaynakları doğru yönetebilmesi gibi birçok beceri ve bilgileri coğrafya eğitimi ile elde etmektedirler. Bu nedenle coğrafya eğitimi önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinde coğrafya eğitimin nasıl gerçekleştiğini incelemek için coğrafya öğretmenlerinin yetiştirilmesi süreci coğrafya eğitimi veren öğretim elemanları ile yapılan çalışma ile incelenmiştir.

Bu tezin yapılabilmesi için ilgisi ile yardımlarıyla yol gösterici olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Oya ERENOĞLU ve eğitim bilimleri alanında bilgisini ve yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamdaki ölçekleri geliştiren ve araştırmamda kullanmama izin veren Öğr. Gör. Dr. Merve YILDIZ'a ve bu süreçte bana destek olup tecrübelerini paylaşan Kübra YILMAZ KOÇ'a ve teşekkür ederim. Anket çalışmamda öğretim elemanlarına ulaşmamı sağlayan Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL'a, Doç. Dr. Musa ULUDAĞ'a ve çalışmamda katılan öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Ebru UZUN  
Çanakkale, Kasım 2022

## ÖZET

# COĞRAFYA BLİMİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ COĞRAFYA EĞİTİMİNE DAİR ÖZ YETERLİLİK ALGISI VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK YARAR ALGILARI

Ebru UZUN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Oya ERENOĞLU

25/11 /2022, 71

2019 yılının sonlarına doğru ilk kez ortaya çıkan Covid-19 virüsünün tüm Dünyayı etkilemesiyle pandemi ilan edilmiştir ve kısıtlamalar uygulanmıştır. Bu kısıtlamalar; eğitim, ulaşım, sağlık, turizm gibi birçok sektörü etkilemiştir. Çalışmada kısıtlamalar sonucunda eğitim sisteminin uzaktan eğitime geçmesi sonucu coğrafya eğitiminde oluşan durumlar incelenecektir. İnceleme eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretim elemanları üzerinden yapılmıştır. Bu çalışmada coğrafya öğretmeni yetiştiren coğrafya programlarının yer aldığı fakültelerde ve eğitim fakültelerinde coğrafya eğitimi veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma örneklemini 96 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Öğretim elemanlarının öz yeterlilik ve yarar algılarının incelenmesi için 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anket sonuçları SPSS yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ile katılımcılara uygulanan demografik formlardan elde edilen bilgiler ile ilişkisine bakılmıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilikleri yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının ders ortamını düzenleme, etkili öğrenmeler için ders materyalleri hazırlayabilme, farklı öğretim etkinliklerini düzenleyebilme, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama, uzaktan eğitimin teknoloji unsurlarını ve mevcut bileşenlerini kullanarak derslerine entegre edebilme, karşılaşılan problemleri çözebilme,

sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilme gibi beceriler için kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yarar algıları ise öz yeterlilik algılarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin; etkili öğrenmeler gerçekleştirip, öğrenme becerilerine sahip olmaları, motive olmaları, öğrencilerin derse katılımı, yaratıcılığının gelişmesi, çok fazla öğrenciye ulaşması gibi öğrencilere yönelik uzaktan eğitim yarar algıları düşük çıkmıştır. Bu da öğretim elemanlarının sistemde kendilerine güvendiklerinin fakat öğrenciye ulaşmasında bir sorun olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Öz Yeterlilik, Yarar Algısı



## **ABSTRACT**

### **PERCEPTIONS OF SELF-EFFICIENCY OF GEOGRAPHY SCIENCE TEACHERS ON GEOGRAPHIC EDUCATION AND PERCEPTIONS OF BENEFITS REGARDING DISTANCE EDUCATION**

Ebru UZUN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Turkish and Social Sciences

Advisor: Doç. Dr. Oya ERENOĞLU

25/11 /2022, 71

The Covid-19 virus, which appeared for the first time towards the end of 2019, affected the whole world, a pandemic was declared and restrictions were imposed. These restrictions are; It has affected many sectors such as education, transportation, health, tourism. In the study, as a result of the transition of the education system to distance education as a result of the restrictions, the situations in geography education will be examined. The examination was carried out on instructors, one of the most important elements of the education system. In this study, it is aimed to determine the self-efficacy and benefit perceptions of the instructors who provide geography education in the faculties and faculties of education where geography programs that train geography teachers are located for distance education. The research sample consists of 96 instructors.

Likert type rating scale of 5 was used to examine the self-efficacy and benefit perceptions of the instructors. The results of the questionnaire were analyzed by SPSS method. The relationship between the findings and the information obtained from the demographic forms applied to the participants was examined.

It was determined that the instructors had high self-efficacy for distance education. It has been revealed that the instructors are confident in themselves for skills such as organizing the course environment, preparing course materials for effective learning, organizing different teaching activities, preparing measurement and evaluation

activities, using the technology elements and existing components of distance education and integrating them into their courses, solving the problems encountered, and realizing virtual classroom applications.

The distance education benefit perceptions of the instructors were lower than the self-efficacy perceptions. Students; The perceptions of the benefit of distance education for students such as effective learning, having learning skills, being motivated, students' participation in the course, developing creativity, reaching too many students were low. This shows that the instructors are confident in the system, but there is a problem in reaching the student.

**Keywords:** Geography Education, Distance Education, Self-Efficacy, Benefit  
Regarding

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xv

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırma Sorunları.....	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Araştırma Kapsam ve Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	9
1.8. İlgili Araştırmalar.....	9
1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	9
1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	12

<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>		
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b>		15
2.1. Eğitim ve Öğretim .....		15
2.1.1. Eğitim.....		15
2.1.2. Öğretim.....		18
2.2. Coğrafya.....		19
2.2.1. Coğrafya Eğitimi.....		22
2.2.2. Türkiye’de Coğrafya Eğitimi.....		24
2.3. Uzaktan Eğitim.....		27
2.3.1. Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....		29
2.4. Öz Yeterlilik.....		30
2.5. Yarar Algısı.....		32

<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>		
<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ</b>		35
3.1. Araştırmanın Modeli.....		35
3.2. Evren – Örneklem Grubu.....		35
3.3. Verilerin Toplanması.....		37
3.4. Verilerin Analizi.....		37

<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>		
<b>ARAŞTIRMA BULGULARI</b>		38
4.1. Araştırma Bulguları ve Sonuçları.....		38

BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	59
5.2. Öneriler.....	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	I
EK 1: ETİK KURULU ONAYI.....	II
EK.2: ÇALIŞMAYA KATILAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ DEMOGRAFİK FROM.....	III
EK 3: UZAKTAN EĞİTİME YÖNELEİK ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ.....	IV
EK 4: UZAKTAN EĞİTİM YARAR ALGISI ÖLÇEĞİ.....	V

## SİMGELER VE KISALTMALAR

CBS	Coğrafi Bilgi Sistemleri
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
GPS	Küresel Konumlandırma Sistemleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	Milattan Önce
PİSA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
Prils	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistic Program for Social Sciences)
Timms-r	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
Vb	Ve Benzeri
Yy	Yüzyıl
YAYKUR	Yaygın Yükseköğretim Kurumu

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Son 2000 Yılda Etki Alanı Geniş Olan Virüsler	2
<b>Tablo 2</b>	Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgileri	36
<b>Tablo 3</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşleri	38
<b>Tablo 4</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri	39
<b>Tablo 5</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Madde Bazında Frekans ve Yüzde Dağılımları	40
<b>Tablo 6</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması	43
<b>Tablo 7</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Yaşa Göre Karşılaştırılması	44
<b>Tablo 8</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Unvanlarına Göre Karşılaştırılması	45
<b>Tablo 9</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Bölümlerine Göre Karşılaştırılması	46
<b>Tablo 10</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Akademik Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması	47
<b>Tablo 11</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Uzaktan Eğitim Deneyimi Karşılaştırılması	48
<b>Tablo 12</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Düzeyleri	48
<b>Tablo 13</b>	Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları	49
<b>Tablo 14</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları ile Cinsiyetlere Göre Karşılaştırma	53
<b>Tablo 15</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları ile Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	54
<b>Tablo 16</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları ile Unvanlarına Göre Karşılaştırma	55

<b>Tablo 17</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları ile Bölümlerine Göre Karşılaştırması	56
<b>Tablo 18</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları ile Akademik Deneyimlerine Göre Karşılaştırması	57
<b>Tablo 19</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları ile Akademik Uzaktan Eğitim Deneyimine Göre Karşılaştırması	58





## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Uzaktan Eğitim Gelişim Süreci	27
Şekil 2	Mesleki Bağlamda Teknoloji ile İlgili Yarar Algısı	33



## GRAFİKLER DİZİNİ

<b>Grafik No</b>	<b>Grafik Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Grafik 1</b>	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenme Yönetimi, Teknoloji Yönetimi ve Sanal Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri	41
<b>Grafik 2</b>	Uzaktan Eğitim Yarar Algısı Düzeylerinin Öğrenme Ürünleri Etkinliği, Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği, Sistemin Ekonomikliği Üzerinde Karşılaştırması	52

## GİRİŞ

İnsanlık tarihinden itibaren insanların yaşadığı en büyük problemlerden biri salgın hastalıklar olmuştur. İnsanların yaşam kalitesinin düşmesi, ekonomik sorunların yaşanması, sosyal-kültürel hayatın kısıtlanması gibi birçok sorunlara salgın hastalıklar sebep olmaktadır. Salgın hastalıklar sonucunda bu tür sorunlara maruz kalan toplumlar yaşam ile mücadele etmekten dolayı eğitim, bilim gibi alanlar ile ilgilenemeyip gelişme sağlayamamışlardır. Buna örnek olarak “Tüfek, Çelik, Mikrop” adlı kitapta coğrafi keşiflerin Avrupa’dan Amerika’ya doğru olması; Avrupa, Asya kıtalarındaki medeniyetlerin Amerika’daki medeniyetlerden daha fazla gelişmiş olmasının en önemli nedenlerinden biri olarak salgın hastalıkların neden olduğu savunmaktadır (Diamond, 2012). Salgın hastalıklarla mücadele eden toplumların tüm odağının hastalık olması medeniyetlerin diğer alanlarda gelişim sağlamasını engellemiştir.

1 Aralık 2019’da Çin’in Hubei eyaletindeki altı şehirden biri olan Wuhan kentinde, bulaşıcı özelliği olan solunum yolları enfeksiyonuna neden olan yeni bir virüs tanısı yapılmıştır. Covid-19 adı verilen bu virüs yüksek ateş, öksürük, yorgunluk, tat ve koku kaybı gibi semptomlara sahip olup bulaşıcılığı yüksek olan hastalıktır. Bu nedenle virüsün Türkiye’ye girmesini ve yayılmasını önlemek amacıyla 10 Ocak 2020 tarihinde Sağlık Bakanlığının yaptığı toplantı sonucunda Koronavirüs Bilim Kurulu kurulmasına karar verilmiştir. İlerleyen süreçlerde havaalanlarına termal kamera kurulması, Çin’den gelen uçuşların iptal edilmesi, yurtdışından Çin’e giden uçuşlar Türkiye’den aktarma ise aktarma bölgesinin başka bir ülkeye verilmesi gibi önlemler alınmıştır. Fakat önlemlere rağmen Türkiye’de 11.03.2020 tarihinde ilk Covid-19 vakası tespit edilmiştir (WHO, 2020). Tüm Dünya’yı Covid-19 virüsü hızla etkisi altına almıştır. Bu nedenle çok geniş alanda etkili olan salgın hastalıklara verilen genel isim olan pandeminin kapsamına Covid-19 virüsü de eklenmiştir. Pandemi ilan edilmesiyle virüsün yayılmasını azaltmak için birçok kısıtlama ve yasaklar uygulanmıştır. Bu nedenle; Dünya’nın her yerinde sağlık, ekonomi, sanayi, ulaşım, turizm ve eğitim gibi birçok sektör etkilenmiştir.

Salgın hastalıklar etki alanına göre 2 gruba ayrılmakta; etki alanı dar olup sadece tek bir bölgeyi etkileyen virüslere epidemi, çok geniş bir alana yayılıp tüm Dünya’yı etkisi altına alan virüslere ise pandemi denilmektedir (Morens, Folkers, ve Fauci, 2009). İnsanlık

tarihinde önemli sonuçlara neden olan, son 2000 yılda gözükken bazı virüsler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde günümüze yaklaştıkça etkili olan virüs sayısının artmış olduğunu görmekteyiz. Çünkü gelişen teknoloji ile iletişim ve ulaşım imkanlarının artması ürün, fikir, kültür gibi birçok unsurun Dünya’nın bir yerinden diğer yerine ulaşması çok hızlı olması virüslerin yayılma hızını da artmıştır.

Tablo 1

Son 2000 yılda etki alanı geniş olan virüsler

Hastalık	Yıl	Ölüm
Antonine Vebası	165-180	5 Milyon
Çiçek Vebası	735-737	1 Milyon
Justinian Vebası	541-542	30-50 Milyon
Kara veba	1347-1351	200 Milyon
Yeni Dünya Çiçek	1520	56 Milyon
Londra Büyük Vebası	1665	100.000
İtalya Vebası	1629-1631	1 Milyon
Kolera Pandemisi 1-6	1817-1923	1 Milyon +
Üçüncü Veba	1885	12 Milyon (Çin ve Hindistan)
Sarihumma	1800	100-150.000 (ABD)
Rus Gribi	1889-1890	1 Milyon
İspanya Gribi	1918-1919	40-50 Milyon
Asya Gribi	1957-1958	1.1 Milyon
Hong Kong Gribi	1968-1970	1 Milyon
HIV/AIDS	1981	25-35 Milyon
Domuz Gribi	2002-2003	200.000
Ebola	2014-2016	11.000
Mers	2015-günümüz	
Covid 19	2019-günümüz	

(Türk, Bingül, ve Ak, 2020: 314-315)

Covid-19 virüsünün sebep olduğu hasta sayısı 26.02.2020-11.03.2020 tarihleri arasında 114 ülkede 118.000’den fazla tespit edilmiş olup 2 haftalık süreçte vaka sayısı 13

kat artmıştır (WHO, 2020). Covid-19'un hızla tüm Dünya'ya hızla yayılıp etkisi altına almasından dolayı Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020'de pandemi ilan edilmiştir (Morens, Folkers, ve Fauci, 2009).

Bu çalışmada ise virüsten önemli derecede etkilenen eğitim sektörü incelenecektir. Şubat 2020'den itibaren birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Türkiye'de ise 11 Mart 2020 tarihinde ilk Covid-19 vakası tespit edilmesinin 2 gün sonrasında ilkökul, orta okul ve orta öğretim için 2 haftalık tatil kararı verilmiştir (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Üniversiteler için ise 16 Mart 2020'den itibaren 3 hafta tatil edilerek eğitime ara verilmiştir. Fakat daha sonrasında virüsün kontrol altına alınamaması ve hızla yayılmasından dolayı uzun süre yüz yüze eğitime geçilememiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için çeşitli seviyelerdeki okullar farklı zamanlarda farklı yöntemlerle de olsa uzaktan eğitim sürecini başlatmışlardır (Durak vd., 2020).

Gerekli alt yapı donanımları tamamlandıktan sonra Türkiye'de uzaktan eğitim 23.03.2020'de ilkökul 1'den ortaöğretim son kademesine kadar tüm sınıflar için Eğitim Bilişim Ağı tarafından televizyon aracılığıyla dersler başlamıştır. Tüm öğretim kademeleri için EBA TV'leri açılmış ve dersler bu kanallar üzerinden yayınlanmıştır. Üniversiteler için ise uzaktan eğitim süreci; 23 Mart 2020 tarihi itibari ile her üniversite kendi teknoloji imkanlarına bağlı olarak uzaktan eğitime başlamıştır (YÖK, 2020). Bu açıklama sonucunda üniversitelerde uzaktan eğitim başlamıştır. Araştırmada ise pandemi döneminde uzaktan eğitim ile yetiştirilen coğrafya öğretmenlerinin eğitim süreçlerini incelemek amacıyla öğretim elemanları ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar alguları incelenmiştir. Çünkü iyi bir öğretme ortamı olabilmesi için öğretim elemanlarının bilgi ve becerileri kullanabilmeleri için sisteme inanmaları gerekmektedir. Uzaktan eğitime yönelik akademisyenlerin inançları uzaktan eğitime karşı öz yeterlilik ve yarar alguları etkilenmesinden dolayı eğitim – öğretim faaliyetleri üzerinde etkili olmaktadır. Öz yeterliliği düşük olan bireyler, yapmaları gereken işi yapabileceklerine karşı inancı düşük olup işi yapmaktan kaçınırlar ve erteleme eğilimi gösterirken; öz yeterliliği yüksek olan bireyler, kendilerine olan inançtan dolayı işlerini kolaylıkla tamamlayabilmektedirler (Özata, 2007).

## 1.1. Problem Durumu

Pandemi ile birlikte birçok ülke sosyal ilişkileri minimuma indirerek hastalığın bulaşılmasını önlemek amacıyla belli kısıtlamalar ve yasaklar ilan etmiştir. Bu nedenle Dünya'nın her yerinde sağlık, sanayi, ekonomi, ulaşım, turizm ve eğitim gibi birçok sektör pandemiden etkilenmiştir. Bu çalışmada pandemi nedeniyle en fazla değişen ve etkilenen alanlardan biri olan eğitim alanı incelenmiştir. Şubat 2020'den itibaren birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Fakat yine de virüsün yayılması engellenememiş ve pandemi süreci uzanmış, yüz yüze eğitime başlanamamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için tüm dünyadaki çeşitli seviyelerdeki okullar farklı zamanlarda farklı yöntemlerle de olsa uzaktan eğitim sürecini başlatmışlardır (Durak vd., 2020).

Teknolojide yaşanan gelişmeler eğitime entegre edilerek öğretmen ve öğrencilere kolaylıklar sağlamıştır. Teknolojinin eğitime entegre ile birden fazla duyu organına hitap eden materyallerin kullanılması, zamandan tasarruf sağlanması, bireysel öğrenme hızına hitap etmesi gibi birçok faydası olmuştur. Teknolojinin en önemli faydalarından biri ise uzaktan eğitimde etkileşimi artırmış olmasıdır. Uzaktan eğitimin ilk kullanıldığı yıllarda mektupla öğretim, radyo ile öğretim gibi yöntemler kullanılarak iletişim tek yönlü gerçekleşip, geri dönüt gerçekleşmiyordu. İnternet tabanlı uzaktan eğitim ile öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı etkileşim sağlanarak uzaktan eğitimdeki verim artmıştır.

Dünya için ani olarak gelişen bu uzaktan eğitim süreci ile Türkiye'nin de zorunlu olarak uzaktan eğitime geçişi, coğrafya eğitimi üzerinde nasıl bir etki yarattığı, coğrafya öğretmeni yetiştiren akademisyenler ile çalışma yapılarak belirlenmek istenmiştir. Çünkü eğitimin girdilerinden biri olan öğretmenlerin eğitimi, eğitimin sisteminin ne derecede başarılı olacağını belirleyen en önemli etkenlerdendir. Bu nedenle ülkelerde eğitimle ilişkili unsurları iyileştirmek için öncelikle öğretmen kalitesinin artırılması gerekmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Uzaktan eğitim süreci neredeyse iki yıl boyunca sürmesinden dolayı birçok coğrafya öğretmen adayı eğitimlerinin bir kısmını uzaktan eğitim ile tamamlamıştır. Uzaktan eğitimin internet tabanı ile uygulanması verimi artırsa coğrafya eğitimde arazi çalışmaları, laboratuvar çalışmalarının önemli olmasında dolayı uzaktan eğitim yeterli

olamamış olabilir. Uzaktan eğitimle coğrafya eğitimini alan coğrafya öğretmen adayları öğretmen olduklarında ortaöğretim kurumlarında coğrafya eğitimi veren kişiler olacaklardır. Gelecek nesillerin Türkiye ve Dünya kaynaklarını doğru kullanma ve yönetme gibi birçok coğrafi becerileri kazanabilmeleri için eğitim dönemlerinde iyi bir coğrafya eğitimi almaları gerekmektedir.

Araştırmanın problem cümlesini ‘Uzaktan eğitim ile coğrafya eğitimi veren akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarına bakarak, verilen coğrafya eğitimi için uzaktan eğitim yeterli midir?’ sorusu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmada coğrafya öğretmeni ve coğrafyacı yetiştiren öğretim elemanlarının pandemi dönemindeki uzaktan eğitim süreci deneyimlerinden yararlanarak öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Eğitim hizmetinin kalitesini belirlemek amacıyla ders veren öğretmenlerin sistem hakkındaki görüşleri önemlidir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine daha kolay uyum sağlayabilmeleri için uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algıları önemlidir. Bu çalışmada akademisyenlerin uzaktan eğitim sistemini kullanırken öğrenme yönetimi teknoloji yeterlilikleri ve sanal sınıf yönetimine yönelik öz yeterliliklerine bakılması amaçlanmaktadır. Ayrıca yarar algısı ölçeğinde uzaktan eğitimin öğrenme ürünlerinin etkililiği, öğrenme yaşantılarının zenginliği ve sistemin ekonomikliğine yönelik yarar algıları ölçülerek akademisyenlere göre uzaktan eğitimin faydalı ve faydalı olmayan yönleri tespit edilerek uzaktan eğitimin nasıl geliştirilmesi gerektiğinin bulunması amaçlanmıştır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Covid-19 pandemisiyle tüm eğitim kademlerinde uzaktan eğitime geçilmesiyle dijital öğrenme – öğretme becerilerinin önemini ortaya koymuştur (Ak, Gökdaş, Öksüz, ve Torun, 2021). Uzaktan eğitim geçmişte çok eski zamanlara dayanmış olsa da uzaktan eğitim süreci Türkiye’deki lisans öncesi öğrencilerinin ve velilerin alışık olmadığı bir süreçtir. Alışık olunmayan uzaktan eğitim sistemin tanıtılması amacıyla çoğu ülkede öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından veli ve öğrencilerle iletişimin ve sistemin sağlıklı bir şekilde

yürütülebilmesi için canlı dersler ve çevrimiçi kurslar düzenlenmiştir (Başaran vd., 2020). Uzaktan eğitim süreci ülkelere göre uygulamada farklılıklar göstermiştir. Ülkeler sahip oldukları teknik imkanlara göre uzaktan eğitimi çevrimiçi ya da çevrimdışı platformlarda gerçekleştirmişlerdir. Genellikle ülkelerde uzaktan eğitim süreci internete bağlı çevrim içi platformlarda gerçekleşmiştir. Fakat gelişmemiş ya da başlangıçta interneti seçmeyen Arjantin, Hırvatistan, Çin, Kosta Rika, Fransa, İran İslam Cumhuriyeti, Kore Cumhuriyeti, Meksika, Ruanda, Suudi Arabistan, Senegal, İspanya, Peru, Tayland ve Vietnam'da uzaktan eğitim televizyon ve diğer medya araçlarıyla uygulanmıştır (Can, 2020). Türkiye'de ise YÖK (Yükseköğretim Kurulu) başkanının açıklamaları doğrultusunda 23 Mart 2020'den itibaren her üniversitenin uzaktan eğitime başlayacağı belirtilmiştir (Durak vd., 2020).

Araştırmada üniversitelerde uzaktan eğitim sürecinde coğrafya eğitimi veren akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarını ölçmek için yapılan anketlerle incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan araştırma sayesinde ortaya çıkacak sonuçlarla uzaktan eğitimin kalitesi ve verimliliğini düşüren unsurlar belirlenecektir. Böylece gelecek yıllarda uzaktan eğitim kullanılmak istenirse uzaktan eğitim kalitesinde ve verimliliğini artırılmasına yönelik referans oluşturacaktı. Öz yeterlilik algısının sonuçlarına bağlı olarak sistemin aksayan yönleri varsa bunların akademisyenler üzerinden olup olmadığı anlaşılmalı çalışılacaktır. Uzaktan eğitimin kalitesini dersi veren akademisyenlerin sisteme yönelik bilgi ve becerilerine yönelik kendilerine olan öz yeterlilik algıları önemlidir. Çünkü kendilerine olan inançları sistemi kullanma ve öğretim süreci üzerinde etkilidir. Öğretim sürecine etkili olan faktörlerden biri de uzaktan eğitime yönelik sistemin sağladığı yararın ne olduğuna yönelik algılarıdır. Çünkü öğretim sürecini öğrenciler açısından etkileyen en güçlü engellerden tutum ve inançların etkisi önemlidir (Ak, Gökdaş, Öksüz, ve Torun, 2021). Araştırmada kullanılan yarar algısı ölçeği sayesinde ise akademisyenlere göre uzaktan eğitimin faydalı gözükmeyen yönlerinin tespit edilerek uzaktan eğitimin hangi boyutlarında düzeltmelerin yapılması gerekeceği belirlenmiştir.



#### 1.4. Araştırma Sorunları

Çalışmanın amacına ulaşması için aşağıda verilen soruların cevaplandırılması amaçlanmıştır.

1. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algı ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algısı ölçeğin öğrenme yönetimi, teknoloji yönetimi ve sanal sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?
4. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile unvanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile akademik deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitim deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ne düzeydedir?
10. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeğin öğrenme ürünlerinin etkililiği, öğrenme yaşantılarının zenginliği ve sistemin ekonomikliğine yönelik yarar algıları ne düzeydedir?
11. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile unvanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

15. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile akademik deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
16. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile uzaktan eğitim deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırma yapılırken aşağıda belirtilen varsayımlar düşünülerek uygulamaya geçirilmiştir.

- Araştırma için kullanılan anketlerin akademisyenlerin soruları objektif ve doğru cevapladıkları varsayılmıştır.
- Kullanılan anketteki soruların araştırma için gerekli verileri sağlayacağı varsayılmıştır.
- Araştırma için kullanılan anket sorularının araştırmanın amacı için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılıp araştırmanın örneklemini oluşturan akademisyenlerin araştırmanın evrenini temsil edebileceği varsayılmıştır.

### **1.6. Araştırma Kapsam ve Sınırlılıkları**

1. Araştırma SPSS programı ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Çalışma anketlere cevap veren 96 katılımcı ile sınırlıdır.
3. Araştırma öğretim elemanlarına yöneltilen 26 likert tip soru ve 10 sorudan oluşan demografik form ile sınırlıdır.
4. Araştırma anket sonuçlarının yorumları ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Coğrafya Eğitimi:** Dünyadaki fiziki ve beşeri olayları; dağılışı, neden-sonuç ve karşılıklı ilgi olmak üzere 3 ilkeye bağlı olarak inceleyip bunların insan yaşamına etkisi konusunda coğrafi bilinç oluşturmaya dayalı olan eğitimidir (Akınoğlu, 2006).

**Uzaktan Eğitim:** Öğrenen ile öğretene aynı yerde ve aynı zamanda bir arada olmasa bile teknoloji ya da mektup gibi iletişim unsurları sayesinde iki unsur arasında iletişimin sağlanması ile yapılabilen eğitimidir (Demirci, 2005).

**Pandemi:** Salgın hastalıklar epidemi ve pandemi olmak üzere 2'ye ayrılırlar. Dünya Sağlık Örgütüne 'nün yapmış olduğu tanımda pandemi, yeni bir salgın hastalığın geniş bir alanda etkili olması ya da dünya geneline yayılıp dünya genelini etkilemesidir (Morens vd., 2009).

**Öz yeterlilik:** Bireyin bir iş yaparken kendisine ve işi yapabileceğine kendisine yönelik var olan inancına denilmektedir (Bandura, 1986).

**Yarar Algısı:** Bireylerin, belirli bir sistemi kullandığı zaman, sistemin mesleki performansı yükselteceğine yönelik algısıdır (Usluel ve Uslu, 2013).

**İnanç:** Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik sahip oldukları öz yeterlik ve yarar algılarına yönelik tutumlarıdır (Ak vd., 2021).

**Uygulama:** Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri coğrafya eğitimi ve bu süreçteki öğretim etkinliklerini ifade etmektedir (Yıldız, 2015)

## 1.8. İlgili Araştırmalar

### 1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız (2015), “*Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler.*” adlı yüksek lisans tezinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilikleri, uzaktan eğitim bilgileri ve uzaktan eğitime olan inançları araştırmıştır.

Araştırmasında uzaktan eğitim sisteminin asıl kullanıcıları olduğunu düşündüğü öğretmenler üzerinde odaklanmıştır. Araştırmasını 3 üniversiteden toplam 16 öğretim görevlisiyle yapmıştır. Yapılan çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitim yarar algılarında ise uzaktan eğitimin mekan esnekliği ve zaman bağımsızlığı gibi olanaklar açısından yarar algısının yüksek olduğunu, fakat uzaktan eğitimin öğrenme-öğretme süreci için yetersiz kalıp öğrenene katkısının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacının yapmış olduğu görüşmelerde öğretim elemanlarının iletişim eksikliğinden kaynaklı uzaktan eğitimi yararlı bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Hatta uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını, sistemin verimsiz ve sıkıntılı olduğu sonucuna ulaşmıştır

Can (2020), “*Coronavirüs (Covid-19) Pandemi Döneminde Oluşan Pedagojik Yansımaları*” adlı makalesinde pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimde; açık öğretim ve uzaktan eğitime yönelimde artış olduğunu ifade etmiştir. Bu da toplumda açık öğretim ve uzaktan eğitim hizmetlerinin önemi anlaşılmaya başladığını göstermektedir. Yoğun ilgi gören uzaktan eğitime yönelik yapılan araştırma niteliğinde çok fazla eksikler olduğu görülmüştür. Bu nedenle sisteminin altyapısının iyileştirilmesi gerekmektedir. Kullanılan programların güvenlik, içerik, tasarım boyutundan güçlendirilmesi ile pandemi sonrasında da uzaktan eğitime ve açık öğretime yönelik ilgilinin fazla olması beklenmektedir

Ak, Gödaş, Öksüz (2021), “*Uzaktan Eğitimde Öğreticilerin Eğitimi: Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik ve Yarar Algısı Etkileri*” adlı makalede online yapılan uzaktan eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarına yönelik inceleme yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 139 öğretim elemanı oluşturmuştur. Bunun için araştırma yönetimi olarak ön test – son test modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi ise t-testi ile yapılmıştır.

Gündüzalp (2021), “*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumları*” adlı öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları üzerine yaptığı çalışmada mesleki deneyim, branş, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma Kars'ta görev yapan 263 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Uygulanan ölçekler

uzaktan eğitime yönelik tutumlarda mesleki tecrübeleri, branşları ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olmalarının öz yeterlilik ve yarar algılarıyla ilgili anlamlı farklılığın oluşturduğunu fakat cinsiyet, yaş, öğretim durumlarının anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir.

Demirci ve Bahçeci (2020), “*Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği*” adlı çalışmalarında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınına yönelik ülkelerin aldığı önlemler ile okulların kapılması da bulunmaktadır. Daha sonra pandemi sürecinde eğitimin devam edebilmesi için uzaktan eğitim platformu kullanılmıştır. Uzaktan eğitim sürecindeki önemli unsurlar arasında; nitelikli eğiticiler, teknoloji okuryazarlığın yüksek olması ve teknolojik altyapının iyi olması gerektiği görülmüştür. Bu çalışma ile tekrardan yüz yüze eğitime ara verilmesi riskine karşı ülkelerin daha hazırlıklı olunabilmesi için kurumların ve üniversitelerin yaptığı çalışmaları, kullandığı yöntemleri, uygulamalardaki incelenmiştir. İncelemede örneklem olarak Fırat üniversitesinin pandemi sürecinde aldığı önlemleri ve uzaktan eğitim süreci ele alınmıştır. Çalışma Fırat üniversitesinde uzaktan eğitim sürecindeki uygulamaları ortaya koyarak pandemi sonrası yapılacak uzak eğitime yönelik öneriler sunmaktadır.

Kurnaz ve Serçemeli (2020), “*Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmalarında Covid-19 pandemi döneminde muhasebe alanında eğitim veren akademisyenlerin, uzaktan eğitim sistemine bakış açıları, uzaktan eğitim sistemiyle ilgili öz yeterlilikleri ve uzaktan eğitimle yürütülen muhasebe derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmalarında uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algısı, uzaktan eğitimde derslerin işleme yöntemleri ve akademisyenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji, sistem, uygulamalara ilişkin bakış açılarını ölçen anketler kullanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, akademisyenlerin öz yeterlilikleri açısından herhangi bir problem yaşamadıkları fakat yine de uzaktan eğitim sisteminin eğitiminde birçok açıdan yetersiz kaldığı belirtilmişlerdir. Öğrenci ve eğitmen arasında karşılıklı etkileşim eksikliği, teori ve pratiği bir arada sunamama, muhasebe derslerinde uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz faktörler belirtmişlerdir. Ayrıca, Covid-19 pandemi dönemi bittikten sonra muhasebe dersleri için telafi programlarının yapılması

gerektiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak muhasebe eğitiminde hem geleneksel yöntemleri hem de uzaktan eğitim yöntemlerini birlikte benimseyen, harmanlanmış eğitim yöntemlerinin kullanılmasının daha etkili olacağı önerilmiştir.

Çardak ve Güler (2022), “*Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Öğretmen Yetiştirme Bağlamında Akademisyen Uygulama, Görüş ve Öneri*” adlı çalışmalarında, Covid-19 pandemisi ile birlikte zorunlu bir biçimde uygulamaya geçilen uzaktan eğitim sürecinde; eğitim fakültelerinde ders veren akademisyenlerin uzaktan eğitim uygulamaları, bu süreçte karşılaştıkları sorunlar ile bunlara karşı çözüm önerileri, uzaktan eğitime dair genel görüşleri ve bu görüşlerde pandemi sonrası ne tür değişimler olduğuna ilişkin bilgi toplanmışlardır. Araştırma eğitim fakültelerinde farklı bilim dallarında görev yapan uzaktan eğitim yoluyla ders veren on akademisyen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda öğretmenliğin uygulamalı bir alan olması, uzaktan eğitimin sınırlılıkların olması gibi sonuçlarımdan dolayı uzaktan eğitimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle tanışmasının bir deneyim olması, gelecek yıllarda tekrar zorunlu uzaktan eğitime geçilmesi gibi durumlar için yararlı olabileceği gibi fırsatların da olduğu belirtilmiştir.

### **1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Hong, Liu, Cao, Tai ve Zhao (2022), “*Effects of Self- Efficacy and Online Learning Mind States on Learning Ineffectiveness During the Covid-19 Lockdown*” adlı çalışmalarında COVID-19 ile birlikte, eğitiminde daha fazla yeri olan uzaktan eğitim için daha fazla çevrimiçi eğitimin benimsenmediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada bilişsel ve duyuşsal faktörlerle olan korelasyonunu incelemek amaçlanmıştır. Bilişsel yorgunluğunun öğrenme etkisizliği ile pozitif ilişkili olduğunu fakat öz yeterlilik ile negatif ilişkili olduğu 251 öğrenci ile yapılan çalışma göstermiştir. Bulgular öğrencilerin öz yeterliliğinin geliştirilmesini, çevrimiçi öğrenme etkinliği için bilişsel yorgunluğu azaltacağını göstermiştir.

Calaguas ve Consunji (2022), “*A Structural Equation Model Predicting Adults Online Learning Self- Efficacy*” adlı çalışmalarında akademik, bilgisayar kullanımı ve öğrenme yönetim sistemi öz yeterlilikleri ile çevrimiçi öğrenme öz yeterliliği arasındaki

kuramsal ilişkilerin modellenmesi amaçlanmıştır. Bulgular sonucunda akademik, bilgisayar kullanımı ve öğrenme yönetim sistemi öz yeterliliklerinin çevrimiçi öğrenme öz yeterliğini olumlu etkilediğini kanıtlamıştır.

Shambour ve Hashem (2021), “*Analysing Lecturers’ Perceptions on Treditional vs. Distance Learning: During Covid – 19 Pandemic*” adlı çalışmalarında geleneksel öğretimden beklenmeyen COVID-19 salgını ile çevrimiçi eğitime geçiş sürecini öğretim elemanları ile yapılan ölçeklerle incelemiştir. 11 ülke bulunan 24 eğitim kurumundan 187 öğretim görevlisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma; akademik derece, öğretmenlik yapılan ülke, yaş, cinsiyet, ana özellik, geleneksel sınıflarda öğretmenlik deneyimi, uzaktan eğitim deneyimi, online eğitime yönelik kurs verilmesi olmak üzere 8 faktör üzerindeki değişkenler incelenerek yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretim elemanlarının geleneksel öğretimden çevrimiçi öğretime geçmeye teşvik ve motive edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi öğretimin önemi konusunda farkındalıklarını artırıp becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucunda varılmıştır.

Nikulina, Gordienko ve Davityan (2020), “*Distance Education In Universities: Lessons From The Pandemic*” adlı makalede; üniversitelerin pandemi döneminde uzaktan eğitime geçişe ne düzeyde hazır olduğunu, mevcut eğitim sistemi 21.yy eğitim gereksinimlerini karşılıyor mu, uzaktan eğitime örgün eğitimin kalitesini düşürmeden geçiş yapılabilir mi gibi soruların cevapları için 4 üniversitenin öğretmen ve öğrenciler ile yaptıkları sorgulama ve mülakat sonuçlarına dayanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda 21. yy teknolojisine rağmen uzaktan eğitimin sadece bilgi aktarma ile sınırlı kaldığını eğitim sisteminin kazandırdığı birçok kazanım için yetersiz kaldığını aktarmıştır.

Vinichenko, Vinogradova, Nikiporets-Takigawa, Rybakova (2021), “*The Impact Of The Pandemic On The Quality Of Education And The Image Of A University*” adlı çalışmada öğrencilerin pandemi ve uzaktan eğitim bağlamında hayatı kolaylaştırmaya yönelik motivasyonları profesör – öğrenci – yönetim sistemi arasındaki bağlantı dereceli anket kullanarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sorunlar arasında; öğrenciler açısından online ders çalışmaya olan ilginin azalması, yüksek not almaya yönelik isteklerinin azalmasına neden olduğunu belirtmiştir. Profesörlerin ise resmi

görevlerin yerine getirilmesi için harcanan zamanın artması, öğrencilerin derslere yönelik ilginin azalması eğitimin veriminin düşürdüğünü ifade etmiştir.

Arifin, Juharyanto, Amirul Adha, Mu'id Aris Shofa, Amalia Rahmania ve Mokhtar, (2022), “*Antecedents of Learship Strength Toward Teacher Self – Efficacy for Online Learning Quality Based on Covid-19 Pandemic*” adlı çalışma, çevrimiçi öğrenme kalitesi üzerindeki etkisi, aracı değişken olarak öğretmen öz yeterliği ile belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Endonezya'nın Kuzey Kalimantan Eyaletinde ilkokul ve lise öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin ve çevrimiçi öğrenmenin kalitesi üzerinde öğretmen öz yeterliliği üzerinde etkisi olduğu ifade edilmiştir.





## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim – öğretim, coğrafya, coğrafya eğitimi, uzaktan eğitim, öz yeterlilik ve yarar algısı gibi tezi oluşturan temel kavramların açıklaması yapılmıştır.

#### 2.1. Eğitim ve Öğretim

##### 2.1.1. Eğitim

Eğitim ve öğretimin tarihi neredeyse insanlık tarihi kadar eskilere dayanmaktadır. Eğitimin gelişmesinde her dönemde farklı medeniyetlerin etkisi olmuştur. Eğitimin bilim olarak ilk gelişiminde özellikle Antik Yunan filozofları etkili olup eğitimin temellerini oluşturmuştur. Hatta günümüzde bilimde kullandığımız çoğu kelimenin kökeni de Antik Yunan'da kullanılan kelimelerden gelmektedir. Fakat Antik Yunan'da yapılan eğitim ve bilimsel çalışmalar Rönesans'a kadar daha çok soylulara yönelik olmuştur. Rönesans'tan sonra ise eğitimin halka da verilmeye başlamasıyla eğitim ve bilimin gelişimine halk da katılmıştır (Ünlü, 2014).

Eğitimin kelime anlamı; bireyin yaşantı yoluyla davranışlarında bilinçli olarak istenen değişimleri oluşturma sürecidir. Eğitim sözcüğünün Divan-ü Lügat-i Türk'teki karşılığı olan igitmek, ikidmek, terbiye etmek, yetiştirmek kelimelerin tüm anlamlarını içerisinde barındırarak türetilmiştir (Balyemez, 2019). Gündelik hayatta ise eğitim kelimesi daha çok iyi nitelikler kazandırmak anlamında kullanılmaktadır. Fakat bu anlam yanlış olup, öğretim kavramı ile karıştırılmaktadır. Eğitim, toplumu oluşturan bireylere; toplumun kültürel öğelerin aktarılması ve bireylere verilen tüm hizmetlerdir (Ünlü, 2014). Eğitimin sonucu olarak bireylerde olumlu yönde yani istendik davranışlara yönelik değişim beklense de olumsuz, istenmedik davranışlarda meydana gelebilmektedir (Güven ve Aydoğdu, 2012). Eğitim, bireyin oluşturduğu tüm yaşantılar sonucunda kasıtlı kültürlenme yoluyla oluşan davranış değişikliğinin olduğu tüm süreçtir (Demirel, 2012). Bireyin kazandığı tüm davranışları kapsamasından dolayı eğitim öğretimden daha geniş bir kavrama sahiptir. Bireyin tüm yaşantısı içerisinde eğitim gerçekleşir. Bu nedenle eğitim sadece okulda olmayıp ailede başlayan, bireyin tüm çevresini ve yaşantısını kapsamaktadır. Eğitim sürecinin ailede başlaması eğitimin ve bireyin karakterinin temelini, bireyin düşünce yapısı

ve eğitim hakkındaki görüşlerinin nasıl olacağı gibi tüm etkenleri aile yaşantısı şekillendirmektedir (Arpacı, 2020). Ayrıca sevmeye, paylaşma, saygı, anlayış, empati gibi iletişim ve sosyal becerilerinde ilk geliştiği yerin aile olması öğrencilerin eğitim – öğretim hayatlarına nasıl girdilerle başlayacağını ve nasıl devam edeceğini belirleyecektir (Ekici, 2015). Bu hususta eğitim sürecinde aile bireylerinin eğitim kurumlarıyla birlikte çalışması önemlidir (Özcan ve Aydoğan, 2012). Fakat Freud’a göre asıl kişilik oluşumu 6 yaşından önce oluşmaya başladığı için ailenin eğitim kurumlarıyla birlikte çalışması sadece çocukların okula başlama yaşında yeterli olmayacaktır. Bireylere daha fazla istendik davranışlar kazandırabilmek için aile ile çalışmalara okul öncesi dönemlerde başlanması gerekmektedir.

Toplumunu oluşturan bireylerin değer ve davranışları biçimlendirmeyi hedefleyen eğitim sisteminin nasıl gerçekleştirileceği üzerindeki en büyük etken eğitim felsefesidir. Eğitimde hangi felsefe temel alınırsa eğitimdeki; hedefler, davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumları o felsefi temele göre geliştirilir (Kaygısız, 1997).

Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim sisteminin gelişmesinde etkili olan felsefi akımlar ise dönemler içerisinde değişiklik göstermiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim felsefesi realizm ve idealizm ağırlıklı olmak üzere pragmatizmden etkilenmiştir. Eğitimin amacı öğrencilerin mutlak bilgiye ulaşması için toplumlaşması; çevreye uyumlu ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi, doğru ve klasik bilgilerin öğretilmesidir. Realizm ve idealizmin felsefi akımlılarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan eğitim amacı; kültürel mirası aktarmayı, kültürün öğelerin koruyup her insanın bilmesi gerektiğini savunan esasiciliktir. Esasiciliğe göre oluşturulan eğitim sisteminde disiplin önemli yer tutar ve öğrenmenin oluşması için zorlama yapılmalı, hatta ceza verilmelidir (Aydoğdu, 2009). İlerleyen yıllarda Tevhid-i Tedrisat kanunu ile birlikte eğitim – öğretimin tek merkezden yürütülmesi için devlet kontrolüne alınmıştır (Güler, 2020). Daha sonra ülkemizdeki eğitim sisteminin incelenmesi için getirilen yabancı uzmanların gözlemleri sonucunda oluşturulan raporlarda eğitimin gerçek hayata aktarılması yetersiz görüldüğünden eğitim sisteminde pragmatizm felsefi akımından yararlanması gerektiği kararlaştırılmıştır. Burada özellikle John Dewey’in deneyci bakış açısından etkilenecek okulların görevi öğrencileri gerçek hayata hazırlamaktır şeklinde amaç ile eğitim sisteminde yenilenmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda atılan en büyük adım ise içerisinde dikiş-nakış, yemek hazırlama, tarla biçme

gibi derslerin bulunduğu öğretmen yetiştirme için Köy Enstitülerinin açılması ile köye sadece öğretmen değil yararlı elemanların yetiştirilmesi ile olmuştur. II. Dünya Savaşından sonra ise eğitim sistemi öğrenci temelli olup ilerlemeci felsefesine göre öğrencileri vatansız yurttaşlar haline getirmenin mühim olduğu düşünülmüştür. Sanayi devriminden sonra ise insanların makinenin dişlisi gibi görünmesine karşı olarak varoluşçuluk felsefi akımından etkilenilmiştir (Güler, 2020). Varoluşçuluğun temelinde ise insanın kendini tanıması ve kendi tercihlerini yapması vardır. İnsanın kendi değerleriyle hayatın anlamını belirleyip ve amaçlarını oluşturması amaçlanmaktadır (Aydoğdu, 2009). 2000’li yıllara gelindiğinde ise bilginin çok hızlı değiştiği bu dönemde bilmenin yetersiz olduğu, daha ziyade bilgilerin işlenebilmesi gerektiği fark edilmiş ve 2004 yılında eğitim sistemi, yapılandırmacı eğitim felsefi akımına dayandırılarak eğitim felsefesi değiştirilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibari ile yeni sisteme geçilmiştir. Piaget bilginin inşaat olduğunu ve hazır yapılardan oluşan bir birikimden ibaret olmaksızın sürekli inşa halinde olmanın gerekliliği nihai doğamızda olduğunu savunarak yapılandırmacı felsefe akımının öncülerinden olmuştur (Jones, 2002). Yapılandırmacılık öğretmeyle ilgili bir teori değildir. Daha çok bilgiyi ve öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili bir teoridir (Brooks ve Brooks, 1993). Öğrenme, öğrencilerin yeni fikirleri mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek anlam oluşturduğu aktif bir süreci içermektedir (Naylor ve Keogh, 1999).

Günümüzdeki eğitim felsefenin temel düşüncesi öğrenmeyi öğrenme çerçevesinde öğrenme sorumluluğu öğrenciye verilse de öğretmenlik mesleğini icra etmek daha fazla uzmanlık gerektirmektedir. Öğretmenin öğrencinin bilgiyi yapılandırması, karar verebilmesi, sorumluluk alması gibi becerileri yerine getirebilmesi için öğrencilere güven ortamı yaratıp, gruba ait olma hislerini yaratabilmesi gerekmektedir (Taş, 2005). Bunun içinde öğretmenlerin iyi eğitim almış, kendilerine güveni olan, öz yeterlikleri yüksek olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin farklı bakış açılarına sahip olmaları, yeni bilgi ve teknolojileri ve eğitim sitemindeki yeni gelişmelere uyum sağlamaları gerekir (Poskitt, 2005).

### 2.1.2. Öğretim

Öğretim, eğitimin uygulamaya geçirildiği boyutudur. Öğretimin eğitiminden en önemli farkı öğretimin planlı ve programlı olup belli bir mekânda, belli bir zamanda gerçekleşmesi sonucunda bir belge ile tamamlanmasıdır. Öğretim ortamı olan okullar; öğretim liderleri olan müdür, öğretimi gerçekleştiren öğretmen, veli, öğrenci gibi önemli birçok unsurdan oluşmaktadır (Kane, 1977). Öğretim öğrencilerle olan karşılıklı iletişim ve etkileşimin oluşacağı sınıf ortamlarında oluşur. Öğretim tek başına ifade edilemeyip, sınıf iklimi, okul-çevre ilişkisi, öğrenci arkadaşlıkları, öğretmen, öğretim süreçleri, içerik, ölçme ve değerlendirme gibi birçok öğelerden ve ilkelerden oluşmaktadır. Bu nedenle öğretim her ne kadar okul ortamında planlı süreçlerle işlenmeye çalışılsa da öğretim bireylerden, zamandan ve çevreden bağımsız olmayıp tüm öğeler öğretim süreçlerini etkilemektedir. Öğretim süreçlerinin istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için öğrenmelerin anlamlı ve kalıcı olmasına yönelik çeşitli stratejiler, yöntemler ve teknikler geliştirilmiştir (Demirel, 2012).

Her bireyin zekâ yapısı ve öğrenme biçimi farklı olduğu için öğretim esnasında kullanılan yöntem ve stratejilerin her bireyin ihtiyaçlarını karşılaması için çeşitli olması önemlidir. Eğitim ortamında kullanılacak teknik ve yöntemlerin belirlenmesindeki en önemli faktör ise programların nasıl hazırlanacağını belirleyen eğitim felsefesidir (Sünbül, 2011). Eğitim tarihinde ilk geliştirilen eğitim felsefeleri içerisinde esasılık ve davranışçılık yer alırken en son oluşturulan eğitim felsefeleri pragmatizme dayalı olan yapılandırmacı ve varoluşçu gibi eğitim felsefelerinden oluşmaktadır. Davranışçı ve esasılık ile oluşturulan öğretim yaklaşımının merkezinde öğretmen olup öğretim tekniklerinde tündengelim kavramı önemlidir. Öğretim sürecinde genelden özele doğru kavramların yapılandırılması için kavram haritaları gibi şemalara sıkça yer verilir. Bu felsefeye göre öğrencinin pasif olduğu ezber dayalı bir öğretim süreci gerçekleştirilir. Pragmatist görüşe dayalı olan eğitim felsefeleri ise esasılık ve davranışçılığın tam tersi olup sistemin merkezine öğrenciyi koymuştur. Ezberden ziyade öğrencilerin bilgileri bilimsel yollar izleyerek yapılandırması, anlaması, yorumlaması ve günlük hayatta kullanması ön planda tutulmuştur (Gökbulut, 2020).

Türkiye eğitim programlarında temel alınan felsefi akımlar dönem dönem farklılık göstermiştir. Günümüz eğitim sisteminde ise 2005 yılından itibaren uygulanan Türkiye

Eğitim Programlarında belirlenen yapılandırmacı öğretim yaklaşımı kullanılmaktadır. 2005 yılında yapılandırmacı eğitim sistemine geçmemiz ile birlikte öğretmenlerin ders anlatma stilinden derslerde kullanılan kitaplara, yöntem ve teknik gibi birçok unsurda köklü değişikliğe neden olmuştur. Yapılandırmacı eğitim felsefesine göre öğretim yöntem ve teknikleri; öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, açıklık, aktivite, güncellik, ekonomiklik, bütünlük ilkesi gibi ilkelere bağlı belirlenir. Bu ilkelere bağlı öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenen dersler öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması ve kullanmasını sağlamaktadır (Popkewitz, 1998).

## 2.2. Coğrafya

Coğrafya yeryüzünü oluşturan unsurları insan ve doğa arasındaki ilişkiyi yer, zaman, dağılış ve nedensellik ilkelerine bağlı olarak inceleyen bilim dalıdır (MEB, 2021), Coğrafya, insan ve doğal çevre arasındaki ilişkileri yer, zaman, dağılış ve nedensellik ilkeleriyle inceleyip sonuçları sentezleyerek ifade eden ve kendi içerisinde birçok sayıda alt disiplinleri bulunan bilimdir (Özçağlar, 2000). Coğrafya; fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, sosyoloji, arkeoloji, uzay bilimi gibi birçok dalın incelediği konular ile ortak alanları bulunmaktadır. Bu nedenle de coğrafya çok uzun yıllar boyunca tek başına bir bilim dalı sayılmamış; özellikle matematik ve felsefe içerisinde incelenmiştir. Coğrafya kelimesi ilk olarak M.Ö. III. yy başlarında Antik Yunanlı olan Erastosthenes tarafından geographika şeklinde kullanılmıştır. Coğrafya kelimesinin Türkçeye geçişi ise II. Mehmet zamanında İstanbul'un fethinden sonrasında olmuştur. Fatih Sultan Mehmet İstanbul'da bulunan Bizans kütüphanelerindeki eserleri çevirtmiştir. Bu kitapların arasında Batlamyus'un 'Geographica Hyphegesis' adlı eseri de vardır. Arapçaya çevrilen kitap sayesinde daha sonraki yıllarda coğrafya kelimesi Türkçeye dahil olmuştur. Geographica kelimesinin anlamı ilk kullanıldığı zamanda 'dünyanın – yeryüzünün tasviri' şeklinde dar bir anlama sahipken günümüzde daha geniş kapsamlı anlamda kullanılmaktadır (Özel ve Özel, 2008). Coğrafya ismi ve tarihinin Antik Yunan döneminde, yaklaşık 2300 yıl öncesine dayandığı görülmektedir (Doğanay, 1999). Fakat coğrafyanın matematik ve fizik gibi bilim dallarının içinden çıkıp ayrı bir bilim dalı olması çok eskilere dayanmamaktadır.

Coğrafyanın bilimsel kimlik kazanması, coğrafya kelimesinin ilk kullanılmasının ardından yaklaşık iki bin yıl sonra olmuştur. 1750-1900 yılları arasında Alman ve Fransız bilim insanlarından Kant, Humboldt, Ritter ve Ratzel'in çalışmalarıyla coğrafya bilimsel

kimlik edinmiştir (Tümertekinden Özgen, 2010). Emanuel Kant'ın bilim dallarının sınıflandırılmasına yönelik yaptığı çalışma ile coğrafya; fiziki coğrafya, beşeri coğrafya, siyasi coğrafya, matematik coğrafya, ekonomik coğrafya ve uygulama coğrafya gibi alt dallara ayrılmıştır.

Alexandre Von Humbolt, biyocoğrafya, kartografya, jeomorfoloji gibi alanlarda yaptığı çalışmalar ile fiziki coğrafyanın kurucusu olarak bilinmektedir. Humbolt, Avrupa, Asya ve Amerika kıtalarına bilimsel birçok gezi yapmış ve bu yerlerdeki yeryüzü şekillerini, iklimini ve bitki örtüsünü incelemiştir. İncelemeleri sonucunda yeryüzü şekilleri ile iklimi ve bitki örtüsünü etkilediğini, bunlar arasında önemli bir korelasyon olduğunu söylemiştir. Ayrıca Humbolt Soğuksu Akıntısı ve bazı küçük okyanus akıntılarını da keşfetmiştir. Araştırmalarının sonucunu ise 'Cosmos' adındaki 4 ciltten oluşan kitabında toplamıştır. Karl Ritter ise tarihçi ve filozof olmasının yanında beşeri coğrafyanın kurucusudur. Ritter 'Coğrafya İlminde Tarihi Esaslar' kitabında determinist bakış açısıyla çevre – insan ilişkilerini incelemiştir. Ratzel de beşeri coğrafyanın gelişmesinde etkili olup 'Politik Coğrafya' adlı eseriyle siyasi coğrafyanın kurucusu olmuştur. Paul Vidal de la Blache, posibilizmi savunmuş ve insanın doğayı etkilediğini, insanın doğaya şekil vermesi açısından baskın güç olduğunu söyleyerek Ritter'in düşüncelerinin tersini söylemiştir. Beşeri coğrafyaya katkılarının yanında bölgesel coğrafyanın kurucusu olmuştur (Üçışık ve Demirci, 2002).

Daha sonraki yüzyılda ise coğrafya çalışma alanı daha da genişletilmiştir. Coğrafi çalışmalar uzayın keşfine yönelik ve mekânsal algıların geliştirmesine yönelik olmuştur. Ayrıca bu yüzyıl içerisinde teknolojinin daha da gelişmesi coğrafi araştırma yöntemlerinin de gelişmesini sağlamıştır. Teknolojinin hızla gelişmesi özellikle konum bilgisi içinde gelişmeler yaşanmasını sağlayıp harita çizim ve tasarım yazılımları geliştirilmiştir. Uygulamalar sayesinde coğrafi bilgiler içeren birçok veri kolay bir şekilde haritalara aktarılabilmiş, tek bir tabana istenilen verilerin üst üste eklenebilmesiyle veri analizleri ve bilgilere erişim kolaylaşmıştır. Mekana ait sayısal veriler sorgulanabilir, grafik ya da görüntü haline getirilebilir hale gelmiştir. Ayrıca mekana dayalı sistemler, teknolojik gelişimler sayesinde Küresel Konumlama Sistemi (GPS) gibi sistemlerin cep telefonlarına aktarılmasıyla gündelik hayatta giderek daha da fazla önem kazanmasını sağlamıştır. Bu sistemler sayesinde günümüzde mekânların yükselti, bakı, kabartma ve üçboyutlu

görüntülerinin üretilmesi son derece kolay hale gelmiştir. Böylece coğrafya, gündelik hayatta herkesin kullanımına kolaylıkla açık hale gelmiştir (Ünlü, 2014). Sadece kartografa alanında değil; tarım, yerleşim alanı seçimi gibi faktörlerde klimatoloji, jeomorfoloji gibi coğrafyanın tüm alt dalları gündelik hayatımızla iç içedir. Ayrıca coğrafya diğer bilim dalları ile birlikte etkileşim halindedir. Coğrafyanın incelediği konuların bir kısmı sosyal bilimler ile ilişkilirken bir kısmı ise fen bilimleri ile ilişkilidir. Örneğin kartografa ve matematik coğrafya; matematik, jeofizik ve jeodezi bilimleri ile ilişkili olup bu bilim dallarının bilimsel ilke ve kurallarından yararlanarak gelişmiştir. Dünya'nın şekli ve boyutu, Dünya'nın hareketleri, harita projeksiyonları, haritaların hazırlanması ve onlardan yararlanılma gibi konuların geliştirilmesinde de matematikten yararlanılmıştır. Ayrıca jeomorfoloji, klimatoloji ve hidrografya; konuları ve araştırma yöntemlerinden dolayı fen bilimleri kategorisi içerisine girmektedir. İktisadi ve ekonomik coğrafya; iktisat, ekonomi, işletme, hukuk ile ilişkilidir. Beşeri coğrafya içerisindeki turizm, yerleşme ve nüfus coğrafyası; sosyoloji, tarih, felsefe, arkeoloji gibi bilimlerle ilişki halindedir. Coğrafya ile ilişkisi olan bu bilim dalları ile coğrafya karşılıklı olarak birbirlerinden yararlanırlar. Birçok bilim ile iç içe olan coğrafya multidisipliner bir bilim dalı olarak adlandırılmıştır (Özçağlar vd., 2014). Multidisipliner bilim olan coğrafya, turizm bölümünde; turizm coğrafyası, siyasi ve iktisadi bölümlerinde; siyasi coğrafya, ülkeler coğrafyası şeklinde dersler verilmektedir (Doğanay, 2010).

Coğrafya biliminde neden- sonuç, bağlantı ve dağılım ilkesi olmak üzere 3 ilke vardır. 1. ilke neden – sonuç (nedensellik) ilkesi olup bu ilke her coğrafi unsurun oluşmasında bir nedeni olduğunu söyleyip bu nedenler doğrultusunda yeryüzünde meydana gelen olaylar ile olayların sonuçları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmaktadır. Böylece coğrafi olgu ve olayların neden, niçin ve nasıl meydana geldiğinin anlaşılması hedeflenmektedir (Özçağlar vd., 2014). 'Türkiye'nin doğusuna doğru gittikçe sıcaklık neden azalır?', 'Karadeniz dağlarının kuzey yamaçları güney yamacına göre neden daha fazla yağış alır?', '30 derece enlem civarlarında neden çöller oluşmuştur?' gibi sorular nedensellik ilkesiyle ilgilidir. Coğrafyanın 2. ilkesi ilişki (bağlantı) kurma ilkesidir. Bu ilke coğrafi olayların ve olguların birbiriyle olan bağlantısıyla ilgilenmektedir. Bu olay ve olgular çok boyutlu olup birden fazla sonuçları olabilmektedir (Atasoy, 2010). Örnek olarak; levha sınırlarının deprem, sıcak su, volkanizma vb. durumlar ile ilgili olması ve iklim tipi ile bitki türleri arasındaki ilişkiler verilebilir. Coğrafyanın son ilkesi ise dağılım

ilkesidir. Dağılım ilkesi coğrafyanın bilimsel bir kimliğe sahip olup coğrafyanın diğer bilimlerden ayrılmasında etkili olan ilkedir. Dağılım ilkesi; coğrafyanın inceleme alanında bulunan faaliyetlerin, unsurların, olay ve olguların yayılım alanı ile ilgilenmektedir. Dağılım ilkesi yatay, dikey ve zaman içinde dağılım olmak üzere 3 farklı dağılım şeklinde incelenmektedir (Yılmaz, 2021). Unsurların buldukları alanın yükseltisine bakılmadan yer ve yön ile açıklanması yatay dağılım ile yapılmaktadır. Yatay dağılımın hangi yükselti basamaklarında olduğunu belirtmesi dikey dağılım ile yapılır. Zamanda dağılım ise yatay ve dikey dağılım ile incelenen konunun hangi zaman dilimine ait olduğunu belirtmektedir (Özçağlar, 2000). Yatay dağılıma Dünya’da Akdeniz ikliminin gözüktüğü bölgeleri, dikey dağılıma doğu köknar ağacının Kafkasya’da 1200-2400 metre yükseklik arasında bulunması; zamansal dağılıma ise Dünya’daki kahve üretim alanlarının coğrafi dağılımında zamanla meydana gelen değişimler örnek verilebilir.

Coğrafya olay ve olguları nerede, nasıl, neden, etkileri nedir gibi soruları sorarak inceler. Bu sorular ile coğrafi mekanlarda oluşan olayların neden-sonuç, bağımlılık ilkelerine bağlı olarak insan ile çevre etkileşimi araştırılır. Coğrafya doğal ve beşeri bilimleri kapsayan diğer disiplinlerden yaptığı sentez sonuçlarındaki olay ve olguları kendi ilkeleri ile açıklar. Bunun sonucunda insan – çevre ilişkilerinin gelecekteki yönetimi için çıkarımlarda bulunur (Artvinli vd., 2010). Bu çıkarımlar sayesinde doğayı anlama ve doğayı sürdürülebilir kullanım sağlanabilmektedir.

### **2.2.1. Coğrafya Eğitimi**

Coğrafya ülkelerin kalkınmasında yardımcı olup ülkelerin kaderini ve siyasetini belirleyen en önemli bilimlerden biridir. Ülkelerin sahip olduğu kaynakları ve konumunu en iyi kullanabilmesini sağlayan bilimlerden biri coğrafyadır. Coğrafya eğitimi sayesinde ülkelerin sahip olduğu olay ve olgulara dair fiziki ve beşeri unsurlar tanınmakta ve bu unsurlardan yararlanılmaktadır. Fiziki, beşeri olay ve olguların insan yaşamına olan etkisi coğrafi bilinç ve coğrafi eğitim ile gerçekleştirilmektedir (Akınoğlu, 2006).

Bireyler ve toplumlar bilinçli adımlar atarak gelişebilmek için coğrafya eğitimine ihtiyaç duymaktadır (Kaya, 2019). Birbirine bağlı karmaşık yapılardan oluşan Dünya’yı anlamada coğrafi eğitimin getireceği avantajların önemi açıktır. Çevre bilimi, pazarlama, uluslararası ilişkiler, inşaat mühendisliği gibi birçok alanda karar verme için coğrafi bilgi



gereklidir. Coğrafya, çevre ve kalkınma eğitimi için ihtiyaç duyulan temel bir branş olup, doğanın doğru kullanımı ile gelecek nesillere kalmasını sağlayan bilim dallarındandır (Artvinli vd., 2010).

Coğrafi bilgiye sahip insanlar ekonomik, askeri, siyasi, yerleşme, turizm gibi birçok alanlarda faaliyette bulunurken daha avantajlı durumdadır. İnsanlar eski çağlardan itibaren günümüze kadar elde ettikleri coğrafi bilgiler ile günlük hayatlarını kolaylaştırıp toplumlarının gelişmesini sağlamışlardır. Coğrafi bilgiler ile bölgenin sahip olduğu kaynakları nasıl kullanılması gerektiği, hangi tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin yapılacağı gibi birçok sorulara cevap vermektedir. Bu yüzden coğrafya bilimine ‘yeryüzünü kullanma kılavuzu’ da denilmektedir (Baltuk ve Kayserili, 2022). Nasıl teknolojik aletlerin yanlış kullanılmasında bozulması ve zarar görmesini önlemek için kullanım kılavuzlarının kullanılması gerekiyorsa Dünya’nın kaynaklarını kullanma için de coğrafi bilgilerin kullanılması gerekmektedir (Demirci vd., 2002). Örneğin insanlığın ilk zamanlarından beri yerleşme seçiminden tarım gibi birçok konuda coğrafyanın önemi büyük olmuştur. İlk medeniyetler iklimin, yeryüzü şekillerinin yerleşime uygun olduğu nehir kenarlarında kurulmuştur. Örneğin Nil Nehrinin ve doğanın verdiği imkânları iyi bir şekilde kullanmışlar; tapınak dışındaki evleri kerpiçten yapmış, tarım yapılabilmiş, Nil Nehrindeki taşkınlar engellenebilmiştir (Dönmez, 2019). Doğa koşullarıyla bu şekilde uyumlu yaşayabilmesi için de matematik, geometri, coğrafya vb. bilim dallarındaki gelişmeleri sayesinde Mısır Uygarlığı gelişmiş bir medeniyet seviyesine ulaşmıştır. Coğrafyayı tanıyıp verimli bir şekilde kullanan toplumlar ise diğer toplumlardan daha önde olup medeniyetlerin kurulmasına yardımcı olmuşlardır. Kurulan medeniyetlerin gelişme sayesinde coğrafi koşullar ile coğrafyayı doğru kullanmaları etkili olmuştur. Avrupa ve Asya’da kurulan uygarlıklar buldukları alandaki bitki örtüsü ve hayvan türlerinin insanların kullanımına uygun olması ve çok çeşitli olması medeniyetlerin gelişmesine katkı sağlamıştır. Fakat Avustralya ve Amerika’daki uygarlıkların doğal kaynakların daha sınırlı olması, tarımda kullanabilecekleri at, öküz gibi hayvanların bulunmaması, mikroplarla olan mücadeleyle baş edememelerinden dolayı Avrupa ve Asya uygarlıklarından geri kalmıştır. Bu kıtalar arasındaki coğrafi koşulların eşit olmaması medeniyetler arası gelişmişlik farkına sebep olmuştur. Bu yüzden gemi, pusula, barut gibi gelişmeler Avrupa, Asya ve Afrika kıtalarında yaşandığından coğrafi keşifler bu kıtalardan Amerika ve Avusturalya’ya doğru yapılarak bu kıtalardaki medeniyetlere üstünlük sağlamıştır (Diamond, 2012).

Yapılan keşifler yoluyla bilinen dünyanın sınırları genişlemiş ve modern coğrafyanın temelleri atılmıştır. 18. yy'dan itibaren coğrafya yöntem ve biçim olarak bilimselleşerek tasvirici coğrafyadan gözlem ve tahlil yöntemlerinin kullanıldığı modern coğrafyaya geçilmiştir (Pamukcu, 2015). Günümüz Dünya'sında ulaşım, haberleşme gibi teknolojilerin hızla gelişmesinden dolayı insanların gereksinimleri değiştikçe modern coğrafyada gelişmekte ve çağımızın gereksinimlerine uyum sağlamaktadır. Örneğin coğrafyaya yeni dahil olan Coğrafi Bilgi Sisteminin, doğal kaynak modellerinin uygulanması, iklim haritaları, toprak, su stresi, verimlilik, tahmin edilen üretim miktarı gibi birçok bilgi akışını sağlaması ve verileri analiz edip kullanması iş gücü ve zaman kaybını önemli ölçüde önlemiştir (Güler ve Kara, 2007).

Coğrafi bilgi olmaksızın çevreyi kullanmak yanlış uygulamalar yapıp insanların çevreye ve kendilerine zarar vermekte, yaşanılan çevreyi tehlikeye sokmakta, hatta ömrünü kısaltmaktadır (Demirci vd., 2002). İyi bir gelecek için insanların coğrafi bilgileri doğru kullanması sayesinde çevreden en verimli şekilde yararlanılır ve çevreye en az hasar bırakılır. Bu gibi nedenlerden dolayı her insanın coğrafi bilgilere sahip olması gerekir. Bireylerin coğrafi bilgilere sahip olup bu bilgilere göre yaşamını düzenleyebilmesi için hem eğitim sisteminin iyi olması hem de eğitim sisteminde coğrafyaya gerektiği önem verilip, derslerde uygulamalar yapılması gerekmektedir. Coğrafi bilgilerin bireylere küçük yaşta verilmemesi gerektiğinden coğrafya ilköğretimden orta öğretime kadar tüm kademelerin öğretim programlarında yer almalıdır. Bu programlarda coğrafya eğitimi öncelikle bireylerin yaşadıkları çevreden, dünyaya doğru olmalıdır. Coğrafya eğitimi hayatın içinden örneklerle bireylere aktarılmalıdır (Akınoğlu, 2006).

### **2.2.2. Türkiye'de Coğrafya Eğitimi**

Türkiye'de coğrafya dersinin içerdiği kazanımlar ilkokulda hayat bilgisi dersi içerisinde ortaokulda ise sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleri kapsamında verilmektedir. Fakat ortaokullarda verilen sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının büyük kısmını tarih dersi, fen bilgisi dersinin kazanımlarının büyük kısmı ise fizik dersi oluşturduğu için temel eğitimde coğrafya eğitimi eksik kalmaktadır. Türkiye'de coğrafya dersleri lisede verilmeye başlanmaktadır. Lisede verilmeye başlanan coğrafya eğitimi, lise 1 ve 2. sınıflarda zorunlu olup tüm öğrencilere verilirken lise 3 ve son sınıfta sayısal bölümü dışındaki sözel, eşit

ağırlık ve yabancı dil alanı öğrencilerine verilmektedir. Meslek liselerinde ise 3. ve 4. sınıf öğrencileri seçmeli ders olarak seçebilmektedir.

Coğrafya derslerinin konuları, nasıl işleneceği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ortaöğretim programına göre belirlenmektedir. 2005 yılı eğitim felsefesi yapılandırmacı eğitim felsefesine göre hazırlandığından 2018 coğrafya dersi öğretim programı, coğrafi becerileri ve değerleri merkeze almış ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını ve günlük hayatta kullanmasını amaçlamıştır (Yılmaz, 2021).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan coğrafya orta öğretim programının öğrenciye kazandırması istenilen genel hedefleri:

- Coğrafyanın temel kavram, kuram ve yöntemleri kullanarak araştırmalar yapması ve araştırma sonucunu raporlaştırması,
- İnsan – doğa ilişkisini sorgulama becerisini kazanması,
- Evrene ait unsurları hayat ile ilişkilendirmesi,
- Doğal ve beşeri sistemlerin işleyiş ve değişimi kazanması,
- Harita okuryazarlığına yönelik harita okuma, yorumlama, sorgulama ve çizim becerisi kazanması
- İçinde yaşadığı ve bir parçası olduğu ekosistemin işleyişini kavrayarak, ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazanması,
- Doğal ve beşeri sistemlerin yerel ve kültürel etkileşim içinde işleyişini anlamlandırması,
- Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi,
- Doğa ve insanın uyumlu birlikteliği için mekânsal planlamanın önemini kavraması,
- Doğal ve beşeri kaynakların kullanımında tasarruf bilinci geliştirmesi
- Kalkınma süreçlerinin doğa ile uyumlu kılınmasının önemini kavraması,

- Coğrafi birikim ve sentez ülkesi olan Türkiye'nin bölgesel ve küresel ilişkiler açısından konum özelliklerini kavrayarak ülkesinin sahip olduğu potansiyelin bilincine varması,
- Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek afetlerden ve sorunlardan korunma, önlemesine yönelik uygulamalar geliştirmesi,
- Coğrafi bilgilere sahip olmanın vatan bilinci kazanılmasındaki önemi kavraması,
- Bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, ekonomik, siyasi ve kültürel örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavraması,
- Türkiye'nin yeni vizyonuna uygun olarak başta Türkiye işle yakın ilişkisi bulunan bölgeler ve ülkeler olmak üzere dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır (Çelen, 2019).

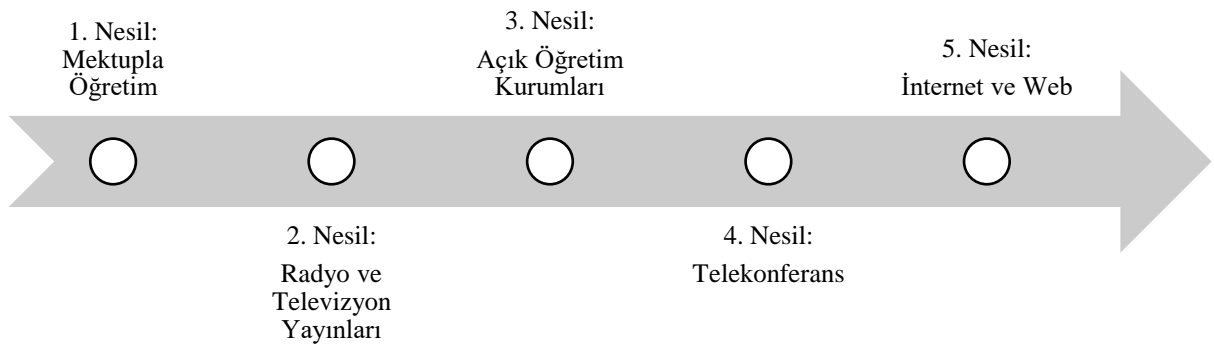
Üniversitede ise coğrafya eğitimi ilk olarak İstanbul Üniversitesi Coğrafya Bölümünde verilmeye başlamıştır. Uzun yıllar boyunca da coğrafya eğitimi veren tek kurum İstanbul Üniversitesi olmuştur. Cumhuriyet döneminde ise 1935 yılında Ankara'da Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nin açılmasıyla coğrafya eğitimi veren iki kurum olmuştur (Kayan, 2000). Günümüzde ise coğrafya bölümü bulunan 48 üniversite bulunurken coğrafya öğretmenliği bulunan 7 üniversite bulunmaktadır. Fen Edebiyat Fakültelerinde coğrafya bölümü okuyanlar pedolojik formasyon alıp coğrafya öğretmeni olabilmektedir. Öğretmen yetiştirmek için açılan eğitim fakültelerinde öğretmenlik için gerekli olan alan bilgileri ile eğitim bilimindeki uzman öğretmenlerden eğitim dersleri alıp stajlar ile uygulamalara katılmaktadırlar. Coğrafya Bölümü olan fakülteler de ise coğrafya eğitimi tamamlamış bireyler eğitim fakültesinden pedagojik formasyon alarak öğretmen olabilmektedirler. Eğitim Fakültelerine daha fazla ilgi olup coğrafya bölümlerine göre giriş puanları genelde daha yüksektir. Bunun nedeni Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme amacının baştan belli olması, coğrafya bölümü okuyanlara ise bazı dönemlerde pedagojik formasyonun verilmemesi ile mezun olduklarında ne iş yapacakları konusunda güvensiz olmaları etkili olabilir (Kayan, 2000).

2017 yılı itibari ise Fen Edebiyat Fakülteleri ve açık öğretimde okuyan her öğrenci pedolojik formasyonu alıp öğretmenlik yapabilmektedir. Her geçen yıl öğretmen aday

sayısı artarken öğretmen nitelikleri azalmaktadır. Öğretmen nitelikleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yaptığı çalışmada coğrafya öğretmenlerinin alan bilgisi ve eğitimi konusunda yetersiz oldukları (Şahin, 2007), başka bir çalışmada öğretmenlerin CBS gibi çağdaş yaklaşımları bilmedikleri (Ekici, 2015), liseler için hazırlanan eğitim programları yapılandırmacı eğitim felsefe akımına göre hazırlanmasına rağmen öğretmen adaylarının öğretmen merkezli, klasik öğretim yöntemlerini kullandıkları gibi birçok sorunlara rastlanmıştır (Gökçe, 2009).

### 2.3. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmen farklı yerlerde bulunsun bile, senkron (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamanlı olmayan) olarak gerçekleşebilen bir eğitim sürecidir (Demir, 2014). Uzaktan eğitimin tarihi dijital çağ öncesine dayanmaktadır. Geçmişte mektupla öğretim şeklinde gerçekleşen uzaktan eğitimin, teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde uygulama yöntemleri değişmiştir. Şekil 1 incelendiğinde gelişen yöntemler sayesinde uzaktan eğitim mektupla öğretimin dışında radyo, televizyon, CD gibi yöntemlerle yapılmaya başlandığını görmekteyiz. İlk 4 nesildeki uzaktan eğitim uygulama türleri incelendiğinde iletişimin tek yönlü olup, kaynaktan alıcıya doğru olduğu görülmektedir. Sadece öğreticinin verdiği bilgiler öğrenene ulaşır, fakat geri dönüt alınamadığından kapalı iletişim oluşmaktadır. 5. Nesilde uzaktan eğitime internetin dahil olmasıyla iletişim tek yönlü olmaktan çıkmış, daha etkileşimli ortamda ders işlenmeye başlanmıştır.



Şekil 1. Uzaktan eğitim gelişim süreci  
(Demir, 2014)

Geçmişten günümüze teknolojinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim yöntemleri de gelişmiş ve farklı uzaktan eğitim tanımları yapılmıştır. Tanımlamalar farklı olsa da uzaktan eğitimin nihai amacı; öğrenen ve öğretene buluşturarak eğitimi gerçekleştirmektir. Eğitimin aksamasına sebep olan zaman ve coğrafi engeller uzaktan eğitim için sorun olmayıp, uzaktan eğitim gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitim-öğretim imkânı sunmaktadır. Sadece pandemi dönemi kısıtlamalarında değil sonraki süreçlerde de uzaktan eğitimin bu avantajlarından yararlanılmıştır. Örneğin 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde kar fırtınalarından dolayı okulların tatil edilmesinden dolayı özel eğitim kurumları tatil günlerinde eğitime uzaktan eğitim ile devam etmiştir.

İletişim teknolojilerinin gelişip toplumda yaygınlaşması ile uzaktan eğitim, ihtiyaç ve talepleri daha fazla karşılamaya başlamıştır (Yıldız ve Erdem, 2018). Uzaktan eğitim sadece kurum ve kuruluşların kullanımıyla sınırlı kalmamıştır. Birçok sosyal iletişim ağı tarafından ücretsiz yapılmaya başlanmıştır. Günümüz öğrenme süreçlerinde sınır, para ve zaman konularındaki engeller ortadan kalkmıştır (Demir, 2014). Örneğin kişinin bulunduğu şehirde istediği kurslar olmasa bile bu sosyal iletişim ağları sayesinde kursların vereceği bilgiye ulaşıp bilgiyi kullanabilmesi mümkün olmaktadır.

Öğrenen ve öğreticilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde birbirinden uzak ortamlarda bulunduğu uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretici arasındaki iletişimi televizyon, bilgisayar, internete dayalı teknolojilerle sağlanan planlı ve sistematik bir şekilde sunabilen eğitimidir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim sayesinde Dünya'nın her yerindeki bireylere eğitim verilebilir, sınıf kontenjanı gibi sorunlar olmadığından kalabalık gruplara aynı anda ulaşılabilir, aynı zamanda ekonomik olup para ve zaman gibi konuların daha uygun hale getirilmesine olanak sağlanabilir. Uzaktan eğitimin bu gibi birçok avantajlı yönü olmasından dolayı eğitimin çevrimiçi yardım masası durumundadır (Sherry, 1996). Ayrıca internetin uzaktan eğitimde kullanılması ile öğrenen ile öğretici arasında senkron sınıf ortamındaki gibi sağlanabilmiştir. Bu sayede; öğrenen ile öğretici arasında iletişim sağlanıp geri dönüt alınabilir, öğrenen bireyler arasında etkileşim kurularak tartışma, bilgi alışverişi, beyin fırtınası yapılması için olanak sağlanabilir. Fakat senkronun sağlandığı uzaktan eğitimde katılımcıların zamanı ders saatine uygun olmayışı gibi olumsuz yönleri de olabilmektedir (Demir, 2014). Uzaktan eğitim bu şekilde birbirini etkileyen birçok yapının

bir araya gelmesiyle oluşan bir sistemdir. Uzaktan eğitimi oluşturan yapılar genel başlık olarak; teknolojik yapı, organizasyon yapısı, sosyal yapı, öğretimsel yapı ve psikolojik yapıdan oluşmaktadır (Yılmaz vd., 2015). Teknolojik yapı, uzaktan eğitimde iletişimi sağlamak için kullanılan internet gibi teknik alt yapı ve programlardan oluşmaktadır. Teknolojik yapı ne kadar iyi olursa uzaktan eğitim koşulları o kadar yüz yüze eğitim imkanı verebilir; iletişimin kanal, alıcı, mesaj ve dönüt öğelerinin hepsi rahatlıkla sağlanabilmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan programların cep telefonlarına yüklenebilir olması uzaktan eğitim erişebilirliğe daha da artırmıştır. Uzaktan eğitimde organizasyon yapısı ise eğitimde olması gereken kurumsal yapıyı, kurumsal yapının işleyişini ve organizasyon içerisindeki tüm bireylerin iş birliğinden oluşmaktadır (Yılmaz vd., 2015). Sosyal yapı, uzaktan eğitim sistemine dahil olan veli, öğrenci gibi tüm bireyleri kapsamaktadır. Öğretimsel yapı; eğitim felsefi, uzaktan eğitim modelleri, öğrenme kuramları, öğrenme – öğretme ilkeleri, öğrenme hedefleri, materyal ve kaynaklar gibi eğitimin gerçekleşmesindeki tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Uzaktan eğitim birçok öğretim yöntemlerinin kullanılmasında dezavantaj oluştursa da benzetim, animasyon gibi bilgisayar destekli yöntemlerin kullanılmasında avantajlı konumdadır. Psikolojik yapı ise sosyal yapıdaki kişilerin uzaktan eğitime karşı bilgi, inanç, tutum, davranış, algı, motivasyon, ön bilgi ve deneyimlerini kapsamaktadır (Yılmaz vd., 2015).

### **2.3.1. Türkiye’de Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitimin tarihi 400 yıl öncesinde mektupla öğretim şeklinde başlamış olsa da Türkiye için henüz yeni bir kavramdır. Türkiye’de yapılması planlanan ilk uzaktan eğitim 1927 yılında okuma yazmayı bilmeyenlere yönelik, okuma yazma öğretilmesi amacıyla planlanmış ancak uygulamaya geçilememiştir (Kaçan ve Gelen, 2020). Çünkü cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye mektupla uzaktan eğitime uygun alt yapıda değildi. Mektupla uzaktan eğitime başlanılmamasının en önemli nedeni halkın %90’ın okuryazar olmamasından dolayı mektupları okuyup öğretim yapabilecek kişilerin olmamasından dolayıdır (Kaçan vd., 2020).

Türkiye’de uzaktan eğitime ilk olarak 1960’lı yıllarında yer verilmiştir. İlk uzaktan eğitim radyo ile tarım ve hayvancılık konulu mesleki eğitimler üzerinde verilmiş, daha sonrasında Ankara Üniversitesinde Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma

Enstitüsü'nde banka çalışanlarına mektupla uzaktan eğitim verilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik 1974 yılında Mektupla Öğretim bünyesinde Bakanlık onayı ile mektupla öğretim merkezi kurularak uzaktan eğitim için önemli adım atılmıştır (Afacan ve Avcı, 2020). Fakat daha sonra mektupla eğitimin yetersiz olduğu düşünüldüğü için çalışmalara son verilerek öğrenciler Yaygın Öğretim Kurumuna (YAYKUR) devredilmiştir. 1982 yılında uzaktan eğitim kavramının pandemi öncesinde Türkiye'de tanıtıp yaygınlaştırılmasında etkili kurumlardan biri olan Anadolu Üniversitesi'nde Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur (Özarlan, 2008). Anadolu Üniversitesini sırasıyla; Fırat Üniversitesi televizyon istasyonunu, Bilkent Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, ODTÜ, Sakarya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi ve Ahmet Yesevi Üniversiteleri izlemiştir. Bu üniversiteler kendi uzaktan eğitim sistemlerini kurmalarıyla uzaktan eğitim yaygınlaştırılmıştır (Özarlan, 2008). 2014 yılında ise YÖK Genel Kurulu kararı ile güncellenen 'Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar' ile yükseköğretimde uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için üniversitelerin hazır bulunuşluk düzeyleri komisyon tarafından incelenmesi sonucu karara bağlanılmıştır (Özarlan ve Ozan, 2016). Fakat pandemi sürecindeki uzaktan eğitim ise beklenmedik ve geçici olmasından dolayı bu işleme tabi tutulmamıştır.

#### **2.4. Öz yeterlilik**

Cumhuriyetin ilk yıllarından beri Türk eğitim sistemi çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için dinamik yapıda olup sürekli olarak değişmiştir. Eğitim sistemimizdeki en son yapılan köklü değişiklik ise 2004 yılında eğitim felsefemizin değişmesiyle ilköğretim öğretim programlarından üniversite öğretim programlarına kadar tüm programların değiştirilmesidir (Bulut, 2007). Bu büyük değişikliğe ihtiyaç duyulmasının en büyük sebebi Pisa, Prills, Timms-R gibi uluslararası sınav sonuçları ve 'Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi' gibi proje sonuçlarının eğitim sistemimizin yetersiz olduğunu göstermesidir (Şahin, 2007). Böylece 2004 yılında tüm öğretim kademelerindeki eğitim programları çağın gereksinimlerine uygun eğitim öğretimi içeren yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre düzenlenmiştir (Erdoğan vd., 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireylerin başarılı olabilmesi için kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öğrenmeyi öğrenmesi, öğrendiklerini yaşantılarına ve çevresine



göre yorumlaması, analiz etmesi, uygulaması gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilimsel düşünce becerilerini geliştiren bireyler, çevresine geniş çerçeveden bakıp; tek ve mutlak doğru olmadığını, bilgilerde zamanla değişkenlik olabileceğini, bilginin hayat boyu öğrenilmesi gerektiği bilincine sahip olmalıdır (Teyfur ve Teyfur, 2012). Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluğunu almalıdırlar. Eğitim sisteminde artık bilginin tek kaynağı öğretmenler değildir. Öğretmenlerin görevi öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve değerlendirme becerilerini öğrencilere kazandırarak öğrencilerin metabiliş düzeylerini yükseltmektir. Alvin Toffler “Geleceğin cahili, okumayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır” sözü ile yapılandırmacı eğitimin felsefesi olan öğrenmeyi öğrenmenin geleceğin dünyası için gerekliliğini belirtmiştir (Sever vd., 2018).

Bireyin kendi kendine öğrenebilmesi için öğrenen kişinin özellikleri de önem kazanmıştır. Bireyin hayat boyu öğrenebilmeleri için öz yeterlilik kavramı önem kazanmıştır. Öz yeterlilik, bireylerin yapacakları işlerde ne kadar başarılı olacaklarını hususunda gerekli olan performans ve motivasyonun şekillendirilmesinde kendilerine olan inanç ile etkilemesidir. Mahatma Gandhi, öz yeterliliği ‘Yapabileceğime inanırsam, başlangıçta sahip olmasam bile onu yapacak gücü kendimde bulurum’ şeklinde ifade etmiştir (Arseven, 2016).

Öz yeterlilik, davranışın temelini oluşturmaktadır. Kişinin sahip olduğu öz yeterlilik düzeyi, kişinin bir işi yaparken nasıl davranacağını ve motive edeceğini belirlemesinden dolayı düşünce, mutluluk ve başarı gibi faktörleri etkilemektedir (Durmaz ve Ören, 2017). Benzer bir şekilde öz yeterliliği yüksek olan bireyler olumsuz dönüt alsalar bile motivasyonları azalmayıp çabalamaya devam ederken, öz yeterlilik düzeyleri düşük olan bireyler ise motivasyonları ve çabaları azalır (Bandura, 1986). Bu nedenle öz yeterliliğin yüksek olması başarı ve verimliliğin daha fazla olması üzerinde etki olmaktadır. Öz yeterliliğin yüksek olmasında ise kişinin daha önce yaptığı çalışmalar sonucundaki başarı durumları, yetenekleri, psikolojik ve duyuşsal durumları gibi birçok faktörler etkili olmaktadır (Randhawa, 2004).

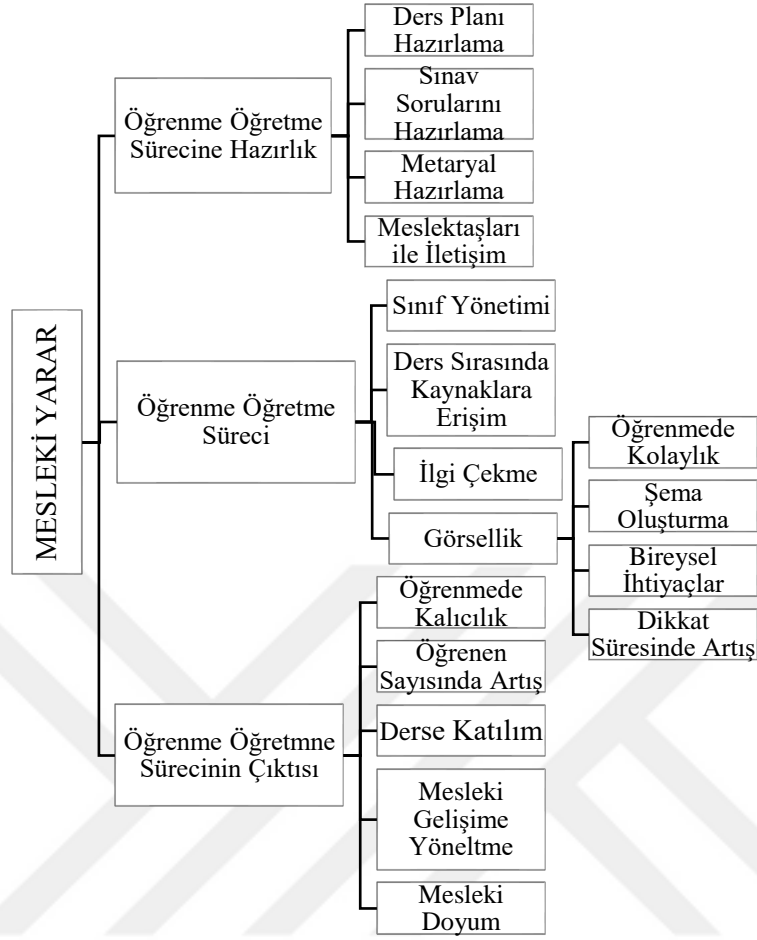
Mesleki anlamda öz yeterlilik ise; kişilerin mesleklerini yerine getirirken gerekli olan performans ve davranışı yerine getirebilme inancına denilmektedir (Arslan, 2022). Bu yüzden öğretmenlerin öz yeterliliklerinin daha yüksek olması eğitim süreçlerinin ve eğitim

çıktılarının daha iyi olmasında etkili olabilmektedir. Çünkü öğrenme ortamı stabil olmayıp sürekli değişim içerisinde olan bir ortamdır. Özellikle teknoloji, kültür ve çevrenin hızla değişmesiyle birlikte jenerasyonun hızla değişmesi öğrencilerin önceki yıllara göre farklılaşması öğretmenlerin değişime açık olmalarını zorunlu kılmaktadır. Değişimlerin hızla yaşandığı günümüzde öğretmenlerin sadece pedagojik ve alan bilgisinin yeterli olmayıp oryantasyon, esnek, değişime duyarlı ve kendini düzenleyen bireyler olmaları gerekmektedir (Poskitt, 2005). Bu nedenlerle gerek öğrencilerin gerek öğretmenlerin günümüzde uygulanan eğitim – öğretim süreçlerinde daha başarılı olabilmeleri için öz yeterlilikleri yüksek olmalıdır.

### **2.5. Yarar Algısı**

Teknoloji Kabul Modeline göre yarar algısı, bireylerin belirli bir sistemi kullanırken, kullandığı sistemin mesleki performansın artıracığı ve sürecin sonucunda verim alınmasına yönelik düşüncesi olarak ifade edilmiştir (Usluel vd., 2013).

Mesleki alanda yarar algılarının teknolojiyi kullanımı, “Öğrenme Öğretme Sürecine Hazırlık”, “Öğrenme Öğretme Süreci” ve “Öğrenme Öğretme Sürecinin Çıktısı” olarak 3 başlık şeklinde incelenmiştir. Bu başlıklar ve bunların alt başlıkları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Mesleki bağlamda teknoloji ile ilgili yarar algısı  
(Usluel ve Uslu, 2013: 59)

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki bağlamdaki yarar algıları ile kişisel bağlamdaki yarar algılarının farklı incelendiği görülmektedir. Öğrenme öğretme sürecine hazırlık sadece öğretmenler yeterliyken, diğer faktörlerde öğretmen etkinliği tek başına yetersiz olup öğrencilerin bilgi, inanç, tutumları ve sistemin teknolojik yeterliliğiyle de ilgilidir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine yönelik yarar algılarının yüksek olması, derse olan katılımı üzerinde etkili olacaktır. Öğrenciler uzaktan eğitime yönelik yeterli bilince sahip değilse; öğrencilerin derse karşı ilgileri düşük olur ve derse katılımları düşer. Bu da öğrenme öğretme sürecini ve çıktısını olumsuz yönde etkiler. Derse katılım olmadığı sürece öğretici öğrencilerin dersi dinlediğinden ya da dinlenen konuları öğrencinin anladığını bilemediğinden sınıf yönetimi zorlaştırır, öğrenmede kalıcılık sağlanamaz, derse katılım azalır, öğrenen sayısında artış gözlemlenmez gibi birçok olumsuz sonuçlara neden olur. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarının yüksek olması sistemi daha başarılı kullanmalarını sağlasa da

tek başına neden yetersiz olur. Çünkü öğreticilerin teknik bakımdan yeterli olunması için inanç yetersiz olup, öncelikle bilgi sahibi olunmalıdır. Yapılan çalışmalar sonucunda uzaktan eğitimde teknik problemlerin öğretmenlerde stres, kaygı gibi olumsuz duygulara sebep olduğunu ve olumsuz duyguların azaltılmasında algılanan kurumsal desteğın önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ak vd., 2021).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren – örneklem grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket yöntemi kullanılmıştır. Anket sonuçları betimsel ilişkisel tarama yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişkenler arasındaki değişimin derecesini ve korelasyonu belirleyen yöntemdir (Karasar, 2005). Bu amaçla araştırmada; uzaktan eğitim programlarında ders veren akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin bilgileri, öz yeterlilik algıları ve yarar algıları arasındaki ilişkiyi incelenmesinde betimsel-nicel araştırma modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Evren – Örneklem Grubu

Evren, araştırma için toplanacak verileri kapsayan elemanlarının tümünü ifade eder iken; örneklem, evreni temsil etmesi amacıyla çeşitli tekniklerle evren elemanlarından seçilen ve üzerinde araştırma yapılan gruptur (Özen ve Gül, 2010). Çalışma evreni içerisinde coğrafya programı ile coğrafya öğretmenliği programlarında görevli öğretim elemanları yer almaktadır. Türkiye’de coğrafya programı bulunan 49 tane üniversitede bulunurken, coğrafya öğretmenliği programı 7 tane üniversitede bulunmaktadır. Çalışmanın evrenini, coğrafya bölümü ve coğrafya öğretmenliği bulunan toplam 56 fakültedeki coğrafya dersi veren 450 civarındaki akademisyenler oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise anketlere geri dönüt veren 96 akademisyen oluşturmaktadır. Tablo 2’de çalışmaya katılan akademisyenlerin kişisel bilgileri verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik formu

		F	%
Cinsiyet	Erkek	75	78,1
	Kadın	21	21,9
	Toplam	96	100
Yaş	26-34	17	17,7
	35-43	31	32,3
	44-52	23	24,0
	53-61	19	19,8
	62 ve üzeri	6	6,3
	Toplam	96	100
Unvan	Doktor Araştırma Görevlisi	8	8,3
	Doktor Öğretim Görevlisi	6	6,3
	Doktor Öğretim Üyesi	28	29,2
	Doçent	27	28,1
	Profesör	27	28,1
	Toplam	96	100
Bölüm	Coğrafya	82	85,4
	Coğrafya Öğretmenliği	14	14,6
	Toplam	96	100
Akademik Deneyim	1-5 yıl	10	10,4
	6-10 yıl	24	25
	11-15 yıl	18	18,8
	16 yıl ve üzeri	44	45,8
	Toplam	96	100

Tablo 2'e göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %21,9'u kadın, %78,1'i erkektir. Öğretim elemanlarının yaşlarıyla alakalı yapılan incelemede; %17,7'i 26-34 yaş aralığında, %32,3'u 35-43 yaş aralığında %24'ü 44-52 yaş aralığında, %19,8'i 53-61 yaş aralığında, %6,3'ü ise 62 yaş ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının unvanları dikkate alındığında; %8,3'ü doktor araştırma görevlisi, %6,3'i doktor öğretim görevlisi, %29,2'si doktor öğretim üyesi, %28,1'u doçent ve %29'u ise profesördür. Öğretim elemanlarının %85,4'ü coğrafya programında ve %14,6'sı ise coğrafya öğretmenliği bölümünde yer almaktadır. Akademik deneyimlerine bakıldığında %10,4'ü 1-5 yıl, %25'i 6-10 yıl, %18,8'i 11-15 yıl, %45,8'i ise 16 yıl ve üzerinde çalışma yaşamına sahiptir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada ölçme aracı olarak Yıldız (2015) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği coğrafya eğitimi veren akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Öz yeterlilikle ilgili olan ölçeğin Güvenirlilik katsayısı 0,860 olarak hesaplanmıştır. Yarar algısı ölçeğinin Güvenirlilik katsayısı ise 0.914 olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2015). Kullanılan ölçekler 5'li Likert tipi olan derecelendirme ölçeklerinden olup, cevaplar 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde değerlendirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde SPSS (Statistic Program for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Yanıtlanan 96 anketle öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algıları ölçülmüştür. Verilen yanıtların durumuna göre maddelerin frekansları alınmış ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Verilen yanıtların ortalamalarıyla ilgili değerlendirme yapılırken 1,00-1,79 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1,80- 2,59 arası “katılmıyorum”, 2,60-3,39 arası “kararsızım” 3,40-4,19 arası “katılıyorum” ve 4,20-5,00 arasındaki puanlar “kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir (Tekin, 1991). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik ve yarar algılarıyla ilgili bulguların dağılımının normalliğinin test edilmesi amacıyla Kurtosis ve Skewness değerleri incelenmiştir (Can, 2017). Ayrıca Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır (Yıldız, 2015). Dağılımın nonparametrik olduğu tespit edilmiştir. Dağılımın normal dağılımın olmamasından dolayı öğretim elemanlarının öz yeterlilik ve yarar algılarına ilişkin tutumları; cinsiyet, yaş, bölüm, unvan, akademik deneyim, uzaktan eğitim deneyimine göre farklılık durumunun olup olmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik testlerden iki değişkenli durumlarda Mann Whitney U, daha fazla değişkenli durumlarda ise Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır (Yıldız, 2015). Bulguların  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olması değerlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan araştırmanın alt problemi kapsamında katılımcıların anket sonuçları incelendiğinde elde edilen bulgular ve bulguların yorumlanmasıyla ilgili açıklamalar bu bölümde yer almaktadır.

#### 4.1.Araştırma Bulguları ve Sonuçları

Aşağıda verilen Tablo 3'te akademisyenlerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3  
Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri

		f	%
Uzaktan eğitim ile ilgili bilgilendirme faaliyetine katıldınız mı?	Evet	84	87,5
	Hayır	12	12,5
	Toplam	96	100
Pandemi dönemi sonrasında uzaktan eğitime devam etmek ister misiniz?	Evet	37	38,5
	Hayır	59	61,5
	Toplam	96	100
Uzaktan eğitim süreciyle birlikte akademik olarak kendinizi güncelleme ihtiyacı hissettiniz mi?	Evet	52	54,2
	Hayır	44	45,8
	Toplam	96	100
Uzaktan eğitim deneyimi	0-1	12	12,2
	2-5	79	82,3
	5 ve üzeri	5	5,2
	Toplam	96	100

Tablo 3 incelendiğinde, akademisyenlerin %87,5'i uzaktan eğitimle ilgili bilgilendirme faaliyetine katılmış, %12,5'i ise uzaktan eğitim ile bilgilendirme faaliyetine katılmamıştır. Pandemi dönemi sonrasında uzaktan eğitime devam etme isteği %38,5,



devam etmeme isteği %61,5'tir. Fakat burada katılımcılar soruya evet yanıtını verirken tamamen uzaktan eğitime devam etmek istemediklerini, uzaktan eğitim yüz yüze eğitime entegre ederek kullanılmak isteyeceklerini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte akademik olarak kendini güncelleme ihtiyacı duyan akademisyenlerin oranı %54,2, güncelleme ihtiyacı duymayanların oranı ise 45,8dir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitim deneyimleri %12,2'si 0-1 yıl, %82,3'ü 2-5 yıl, %5,2'si 5 yıl ve üzeri olarak bulunmuştur. Uzaktan eğitim deneyiminin %82,3 oranında 2-5 yıl arasında çıkması akademisyenlerin çoğunun uzaktan eğitimden ders vermeye pandemi döneminde başladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeyi nedir?” sorusunu oluşturan birinci alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algı düzeyi

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss
Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri	96	4,31	0,55

Tablo 4'e göre, öğretim elemanlarının öz yeterlilik ve yarar algısı düzeylerini belirlemek amacıyla Frequencies analizi ile değerlendirilmedi bulunulmuştur. Öğretim elemanlarının öz yeterlilik düzeyleri 5 üzerinden 4,31 ortalama ile “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde ifade edilmekte olup akademisyenlerin öz yeterlilik düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime dair öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olması sistemsel ve teknolojik açıdan uzatan eğitim uygulamaları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemi ve teknolojileri kullanmalarına dair olan inançları ve becerileri ne kadar fazla ise uzaktan eğitim uygulamaları o kadar başarılı olurlar. Bu nedenle uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algısı uzaktan eğitim uygulaması üzerinde etkilidir. Böylece uygulanan anketler sonucunda öğretim elemanlarının öz yeterlilik algılarının yüksek çıkması, sistemdeki sorunların öğretici kaynaklı olma olasılığını düşürür.

Araştırmanın alt problemi kapsamında Ek 3’te belirtilen “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algısı ölçeğinin öğrenme yönetimi, teknoloji yönetimi ve sanal sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?” sorusunu oluşturan ikinci alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin madde bazında frekans ve yüzde dağılımları

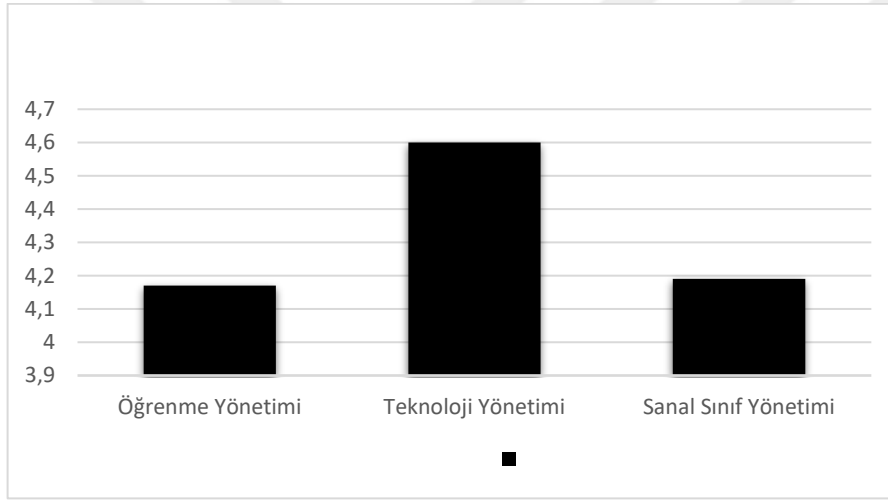
Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	0	0	4	4,2	11	11,5	44	45,8	37	38,5	4,18	0,79
2	0	0	1	1,0	12	12,5	42	43,8	41	42,7	4,28	0,72
3	0	0	5	5,2	12	12,5	44	45,8	35	36,5	4,13	0,82
4	1	1,0	5	5,2	14	14,6	38	39,6	38	39,6	4,11	0,91
5	1	1,0	1	1,0	1	1,0	18	18,8	75	78,1	4,71	0,64
6	10	31,3	25	26,0	20	20,8	14	14,6	7	7,3	4,71	0,57
7	22	22,9	32	33,3	27	28,1	11	11,5	4	4,2	4,38	0,77
8	23	24,0	31	32,3	23	24,0	14	14,6	5	5,2	4,30	0,71
9	11	11,5	20	20,8	19	19,8	31	32,3	15	15,6	4,17	0,90
10	17	17,7	35	36,5	23	24,0	15	15,6	6	6,3	4,12	0,88

1. madde: 4,18 ortalama ile “Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile etkili ders ortamlarını düzenleyebileceğini belirtmişlerdir.

2. madde: 4,28 ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile etkili öğrenmeler için ders materyalleri hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir.

3. madde: 4,13 ortalama ile “Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile etkili öğrenmeler için farklı öğretim etkinlikleri düzenleyebileceklerini belirtmişlerdir.

4. madde: 4,11 ortalama ile “Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu maddeye ‘kesinlikle katılmıyorum’ işaretleyen akademisyenler ise aslında farklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerini hazırlayabileceklerini fakat üniversitenin karar verdiği ölçme etkinliklerini kullanmak zorunda oldukları için tek yöntem kullandıklarını ifade etmişlerdir.



Grafik 1. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öğrenme yönetimi, teknoloji yönetimi ve sanal sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri

Öz yeterlilik ölçeğini oluşturan ilk dört madde uzaktan eğitim öğrenme yönetimine yönelik olup, maddelerin ortalaması 4,17 ile kendilerini yeterli görmektedirler. Ayrıca madde ortalamalarının birbirine yakın olması, standart sapmanın düşük olması öğrenme yönetimleri arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu göstermektedir. Yani etkili ders için; ortam, materyal, etkinlik ve ölçme-değerlendirmelerin hazırlanması ve kullanılması birbiri ile ilişkilidir. Nispeten diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olan 4. maddenin düşük çıkma sebebi, ise bazı akademisyenler üniversitenin belirlediği sınav yöntemi kullanmak zorunda oldukları için farklı ölçme değerlendirme etkinlikleri hazırlayamadıklarını ifade etmiştir.

5. madde: 4,71 ortalama ile “Kesinlikle katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile sistemin getirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

6. madde: 4,71 ortalama ile “Kesinlikle katılıyorum” düzeyine sahiptir. Bu madde aynı zamanda öz yeterlilik düzeylerini ölçen maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Öğretim elemanları bu madde ile sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

7. madde: 4,38 ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile etkili öğrenmeler için gerekli görülen teknolojileri derslerine entegre edebileceklerini belirtmişlerdir.

5., 6. ve 7. maddeler uzaktan eğitimde teknoloji yönetimine dair soruları oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının kendilerini en yeterli gördükleri alan teknoloji yönetimi olup en yüksek katılım bu sorulara olmuştur.

8. madde: 4,30 ortalama ile “Kesinlikle katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile karşılaştıkları problemleri çözebileceklerini belirtmişlerdir.

9. madde: 4,17 ortalama ile “Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Bu madde aynı zamanda öz yeterlilik düzeylerini ölçen maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddedir. Öğretim elemanları bu madde ile sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebileceklerini belirtmişlerdir.

10. madde: 4,12 ortalama ile “Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Son üç madde ise uzaktan eğitimde sanal sınıf yönetimleri ilgili soruları oluşturmaktadır. Soruların ortalaması 4,19 ile sanal sınıf yönetimine dair öz yeterlilik yüksek çıkmıştır. Sanal sınıf yönetimi ile ilgili katılmıyorum işaretleyen akademisyenler anketi doldururken sorunun öğrenci ve kullanılan programlardan kaynaklı olduğundan bahsetmişlerdir. Kendilerinin sınıf yönetiminin iyi olduğundan fakat öğrencilerin uzaktan eğitime karşı isteksiz oluşu, derslere aktif katılımın az olması, yüz yüze eğitime göre öğrencilerin uzaktan eğitimde daha çekingen kaldıklarını ve kameraların da açık olmayışından dolayı dersi dinlediklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan üçüncü alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	p
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri</i>	Erkek	75	47,05	3529,0	0,33
	Kadın	21	53,67	1127,0	>,05

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6’daki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan dördüncü alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile yaşlarına göre karşılaştırılması

	Yaş	N	S.O.	Ss	$\chi^2$	p
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri</i>	26-34	17	47,7	0,55	4,40	0,99
	35-43	31	48,81			>,05
	44-52	23	49,02			
	53-61	19	48,92			
	62 ve üzeri	6	45,75			
	Toplam	96				

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7’deki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin yaş değişkenine göre p<.05 ile anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan beşinci alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile unvanlarına göre karşılaştırması

	Akademik Unvan	N	S.O.	Ss	$\chi^2$	p
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri</i>	Doktor Araştırma Görevlisi	8	52,94	0,55	4,40	0,01 >,05
	Doktor Öğretim Görevlisi	6	27,58			
	Doktor Öğretim Üyesi	28	37,88			
	Doçent	27	51,50			
	Profesör	27	59,85			
	Toplam	96				

$p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’deki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin unvan değişkenine göre  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında katılımcıların “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan altıncı alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile bölümlerine göre karşılaştırılması

	Bölüm	N	S.O.	Ss	$\chi^2$	p	
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri</i>	Coğrafya	82	49,01	0,55	4,40	0,37	>,05
	Coğrafya Öğretmenliği	14	41,65				
	Toplam	96					

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9’deki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin bölümlere göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.



Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile akademik deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan yedinci alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile akademik deneyimlerine göre karşılaştırması

	Akademik Deneyim	N	S.O.	Ss	$\bar{x}$	P
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri</i>	1-5 yıl	10	44,00	0,00	5,45	0,03 >,05
	6-10 yıl	24	42,73	0,07	7,40	
	11-15 yıl	18	51,89	0,49	12,86	
	16 yıl ve üzeri	44	51,28	0,46		
	Toplam	96		0,61		

$p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’daki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin akademik deneyimlerine göre akademik deneyimleri fazla olan öğretim elemanlarının öz yeterlilik düzeyi biraz daha fazla olsa da anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitim deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan sekizinci alt probleme dair ulaşılan değerler Tablo 11’de bulunmaktadır.

Tablo 11

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitim deneyimi göre karşılaştırması

	Uzaktan Eğitim Deneyimi	N	S.O.	Ss	$\bar{x}$	P
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri</i>	1 yıldan az	12	12,2	0,39	4,2	0,02 >,05
	1-5 yıl	79	82,3			
	5 yıldan fazla	5	5,2			
	Toplam	96				

$p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11'deki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin uzaktan eğitim deneyimlerine göre değişkenin  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yarar algıları ne düzeydir?” sorusunu oluşturan dokuzuncu alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı düzeyleri

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss
Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Düzeyleri	96	3,39	0,90

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeyi 3,39 ile öz yeterlilik düzeyine göre düşük çıkmıştır. Öz yeterlilik düzeyinde kullanıcının bilgisi ve kendisine olan inancı gibi faktörler etkiliyken, uzaktan eğitim yarar algısı üzerinde sistemin kullanılabilirliği, öğrencinin sisteme olan inancı ve derslere katılımı gibi öğretici dışında olan birçok faktör etkili olabilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının yarar algısı ölçeğine verdikleri yanıtlar kendi beceri ve öz yeterliliklerinden bağımsız olup, sistemin eğitim üzerine olan faydası ile ilgilidir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında Ek 4’te “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeğinin öğrenme ürünlerinin etkinliği, öğrenme yaşantılarının zenginliği ve sistemin ekonomikliğine yönelik yarar algıları ne düzeydedir?” sorusunu oluşturan onuncu alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	Ss
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%		
1	14	14,6	24	25	28	29,2	23	24	7	7,3	2,84	1,16
2	13	13,5	22	22,9	29	30,2	27	28,1	5	5,2	2,88	1,12
3	7	7,3	27	28,1	32	33,3	26	27,1	4	4,2	2,92	1,00
4	16	16,7	29	30,2	38	39,6	11	11,5	2	2,1	2,52	0,97
5	24	25	27	28,1	28	29,2	14	14,6	3	3,1	2,42	1,11
6	30	31,3	25	26	20	20,8	14	14,6	7	7,3	2,40	1,26
7	22	22,9	32	33,3	27	28,1	11	11,1	4	4,2	2,40	1,09
8	23	24	31	32,3	23	24	14	14,6	5	5,2	2,44	1,15
9	11	11,5	20	20,8	19	19,8	31	32,3	15	15,6	3,19	1,26
10	17	17,7	35	36,4	23	24	15	15,6	6	6,3	2,56	1,14
11	11	11,5	20	20,8	22	22,9	34	35,4	8	8,3	3,39	3,26
12	13	13,5	20	20,8	25	26	27	28,1	11	11,5	3,03	1,22
13	4	4,2	14	14,6	14	14,6	35	36,5	29	30,2	3,73	1,16
14	4	4,2	10	10,4	14	14,6	31	32,3	37	38,5	3,90	1,15
15	2	2,1	3	3,1	9	9,4	38	39,6	44	45,8	4,23	0,90
16	22	22,9	17	17,7	26	27,1	19	19,8	12	12,5	2,81	1,33

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime y6nelik yarar algısı d6zeylerinin madde bazında frekans ve y6zde dağılımları yer almaktadır.

1. madde: Uzaktan eğitimin etkili 6đrenmeler sağlamasına y6nelik 6đretim elemanları 2,84 ortalamayla “Kararsızım” d6zeyine sahip oldukları g6r6lmektedir.

2. madde: 2,88 ortalamayla “Kararsızım” d6zeyine sahiptir. 6đretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin bağımsız 6đrenme becerilerini geliştirmesini sorgulanmasıdır.

3. madde: 2,92 ortalamayla “Kararsızım” d6zeyine sahiptir. 6đretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin 6ok y6nl6 6đrenme olanakları sunabileceklerine dair kararsız kalmıştır. Bu durumun sebebini anlamak i6in uzaktan eğitimde kullanılan programların ne olduğu belirlenerek, bu programlarda 6ok y6nl6 6đrenmeyi sağlayabilecek imkanların varlığına bakılabilir.

4. madde: 2,52 ortalamayla “Katılmıyorum” d6zeyine sahiptir. 6đretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin eleştirel d6ř6nme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Buradaki sebep ise 6đretim elemanları, 6đrencilerden kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir. 66nk6 uzaktan eğitimde 6đrencilerinin derse aktif olarak katılmadıklarını; y6z y6ze eğitime g6re uzaktan eğitimde 6đrencilerin daha 6ekingen olduklarını ya da dersi a6tıktan sonra bilgisayar başından kalktıkları i6in derslerde tartışma ortamının yaratılmadığını bu nedenle eleştirel d6ř6nmeyi geliştirecek y6ntemleri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

5. madde: 2,42 ortalamayla “Katılmıyorum” d6zeyine sahiptir. 6đretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin 6đrenmeye motive etmede yetersiz kaldığını d6ř6nmektedirler

6. madde: 2,40 ortalamayla “Katılmıyorum” d6zeyine sahiptir. 6đretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin 6đrenci katılımını arttırmasını sorgulamışlardır. Ortalamanın d6ř6k 6ıkması 6đrencilerin derse aktif katılımının d6ř6k olduğunu g6stermektedir.

7. madde: 2,40 ortalamayla “Katılmıyorum” d6zeyine sahiptir. 6đretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin yaratıcılığı geliştirmesini sorgulamışlar ve ortalama bir cevap elde etmişlerdir. Bu madde ve 6. madde yarar algısı d6zeylerini 6l6en maddeler arasında en d6ř6k ortalamaya sahip maddelerdir.

8. madde: 2,44 ortalama ile “Katılmıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin tartışmaları zenginleştirilmesi konusunda düşüncelerini belirtmişler ve ortalama bir cevap elde etmişlerdir.

9. madde: 3,19 ortalama ile “Kararsızım” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin daha çok öğrenciye ulaşmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim bir sınıf ortamına bağlı olmaması, mekan birliği aranmamasından dolayı Türkiye hatta Dünyanın dört bir yanından birçok öğrenci ile ders yapma imkanı sağlamaktadır. Fakat buna rağmen 9.maddenin ortalaması çok yüksek çıkmamıştır. Uzaktan eğitim sistem olarak daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlarken, pandemi döneminde uzaktan eğitimde devamsızlık zorunluluğunun olmaması, öğrenci motivelerinin az olması gibi sebeplerden dolayı derslere katılma oranının düşük olduğu ifade edilmiştir.

10. madde: 2,56 ortalama ile “Katılmıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin bireysel farklılıklara hizmet etmesini sorgulamışlar. Uzaktan eğitim daha çok bilgi akışını sağlamaya yönelik kullanılması, çoklu zeka yönteminin kullanılmaması bireysel farklılıklara hizmet etmesini zorlaştırmasından dolayı madde ortalamasının düşük çıkması olağan durumdur.

11. madde: 3,39 ortalama ile “Kararsızım” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlaması sorgulamışlardır. Coğrafya dersi işlenirken model, numune, gezi gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak dersin anlaşılabilirliğini artırmak için çok önemlidir. Fakat uzaktan eğitimde bu tür yöntem ve tekniklerin kullanılmaması durumundan dolayı bazı öğretim elemanları uzaktan eğitimin materyal kullanmada yetersiz kaldığını düşünmektedir.

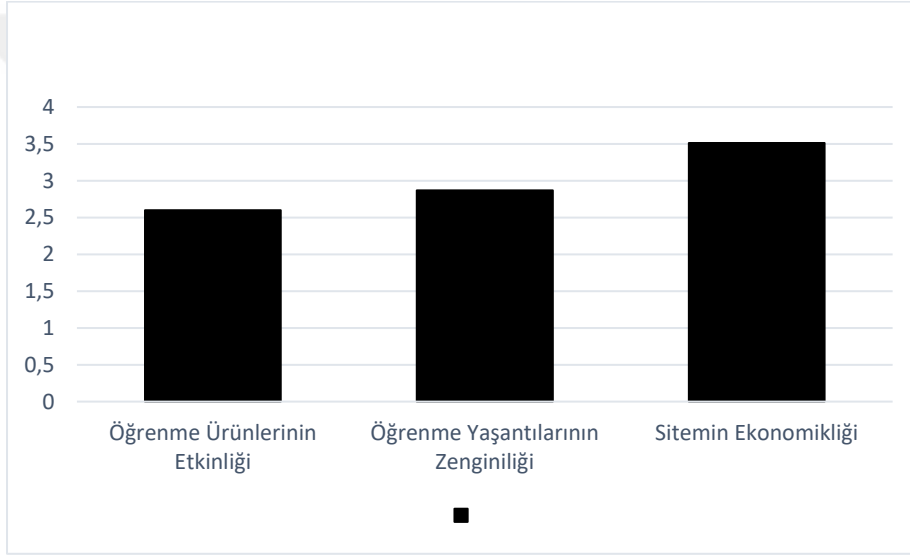
12. madde: 3,03 ortalama ile “Kararsızım” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirdiğini sorgulamışlardır.

13. madde: 3,73 ortalama ile “Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin zamanda tasarruf sağladığını ifade etmişlerdir.

14. madde: 3,90 ortalama ile “Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin öğrenciye zaman kazandırdığını belirtmişlerdir.

15. madde: 4,23 ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin mekan esnekliğinin sağlandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca 4,23 ortalama ile yarar algısı ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip olarak uzaktan eğitimin mekan esnekliği sağlama konusunda çok yararlı gördükleri anlaşılmaktadır.

16. madde: 2,81 ortalama ile “Kararsızım” düzeyine sahiptir. Öğretim elemanları bu madde ile uzaktan eğitimin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını sorgulamışlar ve ortalama bir sonuç elde etmişlerdir.



Grafik 2. Uzaktan eğitim yarar algısı düzeylerinin öğrenme ürünleri etkinliği, öğrenme yaşantılarının zenginliği, sistemin ekonomikliği üzerinde karşılaştırması

Yukarıda verilen ilk sekiz madde uzaktan eğitimin öğrenme ürünlerinin etkinliği üzerinedir. Uzaktan eğitimde öğrenme ürünlerinin etkinliği 2,60 ortalama sahiptir. Burada uzaktan eğitimin öğrenme ürünleri üzerindeki etkinliğinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun sebebi uzaktan eğitimin genellikle tek yönlü olması açısından daha çok bilgi akışını sağlar. Fakat okulun sağladığı sosyal beceri, arkadaşlık becerileri, gerçek hayatı tanıma becerileri sağlamamasından dolayı öğrenme ürünleri üzerinde yetersiz kalmaktadır.

9 ve 10.maddeler uzaktan eğitimin öğrenme yaşantılarının zenginliği ile ilgili olup, bu maddelerin ortalaması 2,87 çıkmıştır.

Son altı madde uzaktan eğitimin sisteme ekonomikliği üzerine yarar algısı düzeyi 3,51 çıkmıştır. Uzaktan eğitimde en yararlı gözükten maddeler daha çok sistemin ekonomikliğine göredir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında katılımcıların “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan on birinci alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile cinsiyetlere göre istatistiksel olarak karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	p
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Düzeyleri</i>	Erkek	75	46,84	3513,0	0,27 >,05
	Kadın	21	54,43	1143,0	

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14’teki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir

Araştırmanın alt problemi kapsamında “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan on ikinci alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile yaşlarına göre karşılaştırması

	Yaş	N	S.O.	Ss	$\chi^2$	p	
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Düzeyleri</i>	26-34	17	39,50	0,90	3,41	0,39	>,05
	35-43	31	49,08				
	44-52	23	56,39				
	53-61	19	48,55				
	62 ve üzeri	6	40,58				
	Toplam		96				

$p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15’teki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.



Araştırmanın alt problemi kapsamında katılımcıların “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan on üçüncü alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile unvanlarına göre karşılaştırması

	Akademik Unvan	N	S.O.	Ss	$\chi^2$	p
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Düzeyleri</i>	Doktor Araştırma	8	49,63	0,90	3,41	0,20 >,05
	Görevlisi					
	Doktor Öğretim	6	57,17			
	Görevlisi					
	Doktor Öğretim Üyesi	28	38,77			
	Doçent	27	55,96			
	Profesör	27	48,87			
Toplam		96				

$p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16’daki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı düzeylerinin unvan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında katılımcıların “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan on dördüncü alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile bölümlerine göre karşılaştırması

	Bölüm	N	S.O.	Ss	$\chi^2$	p	
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Düzeyleri</i>	Coğrafya	82	49,19	0,90	3,41	0,29	>,05
	Coğrafya Öğretmenliği	13	40,50				
	Toplam	96					

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17’deki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında katılımcıların “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile akademik deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan on dokuzuncu alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile akademik deneyimlerine göre karşılaştırması

e	Akademik Deneyim	N	S.O.	Ss	$\bar{x}$	P
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Düzeyleri</i>	1-5 yıl	10	54,60	0,63		
	6-10 yıl	24	34,56	0,00	7,5	0,19 >,05
	11-15 yıl	18	59,81	0,81	26,	
	16 yıl ve üzeri	44	50,09	0,62	33,	
	Toplam	96		1,02	69	

$p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18’deki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı düzeylerinin akademik deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında katılımcıların “Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile uzaktan eğitim deneyimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?” sorusunu oluşturan on altıncı alt probleme dair ulaşılan bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ile uzaktan eğitim deneyimine göre karşılaştırması

	Uzaktan Eğitim Deneyimi	N	S.O.	Ss	$\bar{x}$	P
<i>Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri</i>	1 yıldan az	12	38,77	0,70	3,9	0,15
	1-5 yıl	79	59,81			>,05
	5 yıldan fazla	5	27,58			
	Toplam	96				

$p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19’deki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları düzeylerinin uzaktan eğitim deneyimlerine göre değişkenin  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma için yapılan anket sonuçlarından elde edilen bulgu ve yorumlara dayanarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilere verilecektir

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin coğrafya eğitimi veren öğretim elemanlarının öz yeterlilik ve yarar algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitimin en önemli girdilerinden olan öğretmenlerin yetiştirilme süreci ile coğrafya eğitimi veren öğretim elemanları ile çalışma yapılmıştır. Öğretim elemanlarının öz yeterlilik ve yarar algılarını incelenmesi amacıyla 2 tane 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile katılımcılara uygulanan demografik formlarından elde edilen bilgiler ile ilişkilerine bakılmıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilikleri incelendiğinde, öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının ders ortamını düzenleme, etkili öğrenmeler için ders materyalleri hazırlayabilme, farklı öğretim etkinliklerini düzenleyebilme, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama, uzaktan eğitimin teknoloji unsurlarını ve mevcut bileşenlerini kullanıp derslerine entegre edebilme, karşılaşılan problemleri çözebilme, sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilme gibi beceriler için kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. Bu da öz yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğretim elemanlarının aşına olmadıkları yeni bir sistem karşısında kendilerine olan inanç ile sistemi etkin bir şekilde kullanabileceklerini göstermektedir. Özellikle öz yeterlilik düzeylerinin en yüksek olduğu maddeler teknolojiyi kullanıma yönelik maddeler olmasından dolayı öğretim elemanlarının dijital okur yazarlık oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir. En düşük ortalamaya sahip olan maddenin bile ortalaması yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bu maddenin içeriği ise farklı ölçme değerlendirme etkinliği hazırlayabilme ile ilgilidir. İkinci olarak en düşük çıkan madde ise sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirmeye yöneliktir. Burada da bu maddelerin daha düşük düzeyde

çıkma nedeni ise öğretim elemanlarının üniversitenin belirlediği ölçme değerlendirme yönetimini kullanılması zorunlu olması, sanal sınıf uygulamasında ise Türkiye’de sanal uygulama programlarının ve coğrafi içerikli animasyon ve benzetimlerin sınırlı olmasından kaynaklı olabilir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yarar algıları, öz yeterlilik algılarına göre daha düşük düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin; etkili öğrenmeler gerçekleştirip, öğrenme becerilerine sahip olmaları, motive olmaları, öğrencilerin derse katılımı, yaratıcılığının gelişmesi, çok fazla öğrenciye ulaşması gibi öğrencilere yönelik uzaktan eğitim yarar algıları düşük çıkmıştır. Bu da öğretim elemanlarının sistemde kendilerine güvendiklerinin fakat öğrenciye ulaşmasında bir sorun olduğunu göstermektedir. Buradaki neden uzaktan eğitimin avantajları olsa da yüz yüze eğitimin yerini tutamaması, uzaktan eğitimin teknolojik unsurlarında yetersizliklerin olması ya da öğretmenler iyi eğitim verebilse bile öğrenciler sisteme ve kendilerine karşı güvensiz olmalarından dolayı öğrenmeyi reddetmiş olabilirler gibi birçok sebepleri olabilir.

Yarar algısı ölçeğinde en düşük ortalama 2,40 ile 5. ve 6. maddeleridir. Bu maddeler uzaktan eğitimin öğrenmeye motive etmesi ve öğrencilerin derse aktif katılımlarıyla ilgilidir. Aslında bu iki madde birbiri ile ilgilidir. Öğrencilerin motivesinin az olması, uzaktan eğitimi faydalı görmemesi gibi durumlarda derse katılımı isteksiz olmaları derse katıldıktan sonra ekran başından kalkmalarına, derse katılım sağlamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimin etkinliğini artmak için öğrencilerin motivesini düşüren sebepler üzerinde çalışma yapılabilir. Çünkü ortalaması düşük çıkan tartışma ortamı yaratılabilmesi, etkili öğrenme sağlanabilmesi gibi maddeler genellikle öğrencilerin motive yetersizliği ile derslere aktif katılmamasından kaynaklıdır. Ortalamanın düşük çıktığı maddelerden çoklu zeka yöntemi kullanıp bireysel farklılıklara hizmet etme ise sistemin teknoloji boyutuyla ilgilidir. Uzaktan eğitimin daha fazla zeka tipine yönelik olabilmesi için kullanılan programlar gözden geçirilmeli ve 3 boyutlu gösterimlerle anlatılan konuyu somutlaştırıp, farklı zeka tiplerine hitap edebilmek için simülasyon ve animasyon yapan programlar coğrafya için kullanılmalıdır. Ya da bu programlar ile yapılan çalışmalar öğrencilerin ulaşabileceği sitelerde yayınlanmalıdır.

Yarar algısında en yüksek ortalamaya ise 4,23 ortalamaya sahip olan madde ise uzaktan eğitimin mekan esnekliği sağlamasıdır. Ortalaması yüksek olan diğer maddeler ise zaman tasarrufu ile ilgili olup katılıyorum düzeyindedir. Öğrencilerin üniversite şehirlerine gelmeden evlerinden çıkmadan derslere katılım sağladığı uzaktan eğitim için aslında bu ortalamalar bile düşüktür. Öğretim elemanlarının hepsinin burada tamamen katılıyorum demesini engelleyen faktör ise yine öğrenci katılımıyla ilgili olabilir. Çünkü uzaktan eğitim en önemli faydaları zaman tasarrufu sağlaması, mekana bağlı yapılmamasıdır. Fakat uzaktan eğitim mekan esnekliği, zaman tasarrufu, daha çok kişiye ulaşma gibi faydası olsa da uygulama öğrenci katılımlarının yüz yüze eğitime göre daha düşük olması yarar algısında bir miktar düşüşe neden olmuştur.

Öğretim elemanlarının birçoğu uzaktan eğitim sürecini pandemi döneminde tanışmışlardır. Bu dönemde uzaktan eğitimde ders vermeye başlamışlardır ve birçoğu bilgilendirme faaliyetine katılmışlardır. Pandemi sonrasında birçoğu uzaktan eğitime devam etmek istemediğini belirtirken bir kısmı ise uzaktan eğitimi kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle daha sonraki yapılacak çalışmalar için şu öneriler getirilmektedir.

- Bu çalışmada sadece 5’li Likert Tipi ölçeğine yer verildiği için problem durumlarının nedenleri sorgulanamamıştır. Araştırma yöntemlerine görüşme eklenip öğretim elemanlarıyla görüşme yapıp açık uçlu sorularla problemlerin nedenleri anlaşılabilir.
- Araştırmada eğitimin 2 önemli girdisinden sadece öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırmaya eğitimin bir diğer önemli girdisi olan öğrencileri ekleyerek daha kapsamlı araştırma yapılabilir.
- Uzaktan eğitimin üniversitelere göre nasıl, hangi programlarla yapıldığı gibi faktörlere bakılarak teknolojik yönden aksama sebepleri daha anlaşılabilir.
- Coğrafya eğitimine yönelik bilgisayar destekli programlar, animasyonlar ve benzetim yöntemleri için gerekli alt yapılar sağlanmalıdır.,

- Öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri artırılmasına yönelik pedolojik destek alınabilir.
- Uzaktan eğitimin devam etmesini isteyen akademisyenlere hangi dersler için uzaktan eğitimi kullanmak istediklerini, tamamen mi uzaktan eğitimle o dersleri işlemek istedikleri sorulabilir. Böylece uzaktan eğitimin coğrafya eğitiminde hangi dersler için ve derslerin hangi bölümleri için daha yararlı olduğu analiz edilerek, uzaktan eğitim yüz yüze eğitim ile entegre edilerek kullanılabilir.
- Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili öz yeterlilik düzeyleri yüksek çıkmıştır fakat teknolojiyi ne kadar kullandıkları bilinmediğinden gelecek çalışmaya uygulamalarına dönük sorular eklenebilir. Böylece uzaktan eğitim için yapılacak bilgilendirme faaliyetlerine eklenmesi gerek konular belirlenebilir.



## KAYNAKÇA

- Afacan, E., Avcı, N. (2020). “Koronavirüs (COVID-19) Örneği Üzerinden Salgın Hastalıklara Sosyolojik Bir Bakış”. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 1-14.
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C., Torun, F. (2021). “Uzaktan Eğitimde Eğitimcilerin Eğitimi: Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik ve Yarak Algısına Etkisi”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 7(1), 24-44.
- Akbulut, G. (2004). “Coğrafya ve Aktif Öğretim Yöntemleri”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(5), 65-77.
- Akinoğlu, O. (2006). “Coğrafya Eğitimi ve Toplum”. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (13), 25-48.
- Arpacı, Ö. (2020). “Lise Öğrencilerinin Öğretmenlerine Yönelik İletişim Algıları ve Doyum Düzeylerinin İncelenmesi”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 405-417.
- Arseven, A. (2016). “Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi”. *International Preiodical fort he Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80.
- Arslan, Ö. (2022). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yy Beceri Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Kavramı ve Küçük Çocukları Yaşama Hazırlamak Hakkındaki Görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilşimler Enstitüsü, Trakya.
- Artvinli, E., Kaya, N. (2010). “1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve Türkiye’deki Yansımaları”. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 93-127.
- Aydoğdu, A. (2009). “Felsefe ve Eğitim”. *academia.edu*.
- Bahar, M., Demir, N. S. (2020). “Delphi Tekniği Uygulama Sürecine Yönelik Örnek Bir Çalışma: Çok Fonksiyonlu Tarım Okuryazarlığı”. *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21).

- Baltuk, M., Kayserili, A. (2022). “Marksist Coğrafya Açısından Mekânsal Bir Eleştiri: Ağrı Kenti Örneği”. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 27(47), 28-40.
- Balyemez, S. (2019). “Eğit-Eğitim Kelimelerinin Yapısı ve Türkiye Türkçesine Girme Süreci”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(12).
- Bandura, A. (1986). “Social Foundations of Thought and Action”. *Englewood Cliffs*, 23-28
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E. (2020). “Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkinliği Üzerine Bir Çalışma”. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Brooks, J., Brooks, M. (1993). “The Case For The Constructivist Classrooms”.
- Bulut, M. (2007). “Curriculum Reform in Turkey. A Case of Primary School Mathematics Curriculum. Eurasia Journal of Mathematics”. *Science and Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Calaguas, N., Consunji, P.M. (2022). “A Structural Equation Model Predicting Adults’ Online Learning Self – Efficacy”. *Education and Information Technologies*, 4(2), 6233-6249.
- Can, E. (2020). “Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2020). “Qualitative Obstacles in Turkish Education System and Suggestions”. *Online Submission*, 6(2), 289-296.
- Çardak, U., Çetin, G. (2022). “Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Öğretmen Yetiştirme Bağlamında Akdemisyen Uygulama, Görüş ve Öneri”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(özel sayı), 323-353.
- Çelen, A. (2019). CBA Coğrafya ÖABT Ders Notları. İstanbul.
- Demir, E. (2014). “Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. Dumlupınar Üniversitesi”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.

- Demirci, A. (2005). “Küreselleşen Dünyamızda Coğrafyanın Siyasal Gücü ve Türkiye Ölçeğindeki Rolü”. *Marmara coğrafya Dergisi*, 12, 1-16.
- Demirci, A., Sekin, S., Ünlü, M. (2002). “Mesleki Açından Coğrafyanın Önemi ve Türkiye’de Kullanımı”. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 171-186.
- Demirci, S., Bahçeci, F. (2020). “Covid-19 Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği”. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2, 78-98.
- Demirel, Ö. (2012). “Öğrenme İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı”. Ankara: Pegem.
- Diamond, J. (2012). Tüfek, Mikrop ve Çelik. Tübitak Yayınları, Ankara.
- Dikmen, S., Bahçeci, F. (2020). “Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği”. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Doğanay, H. (1999). Coğrafyaya Giriş. Çizgi Kitapevi, Konya.
- Doğanay, H. (2010). “Anlamı, Tanımı, Konusu ve Felsefî Bakımından Coğrafya İlmi Hakkında Bazı Düşünceler”. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 25, 1-44.
- Dönmez, O. (2019). Eski Mısır Uygarlığında Tıp Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Pzmukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Durak, G., Çankaya, S., İzmirli, S. (2020). “COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye’deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Durmaz, Ş., Ören, K. (2017). “Öz Yeterlilik ve Öz güvenin İşgücü ve İstihdama Etkisine Bir Bakış”. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.
- Durmuş, H. (2021). *COVID-19 Pandemi Değerlendirme Raporu*. Tüba.
- Ekici, F. (2015). “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri le Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).

- Erdoğan, M., Kayır, Ç.G., Kaplan, H., Ünal, Ü.Ö., Akbunar, Ş. (2014). “2005 Yılı ve Sonrasında Gerçekleştirilen Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005 – 2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-197.
- Gökbulut, B. (2020). “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişki Türkiye’de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler”. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 126-132.
- Gökçe, N. (2009). “Türkiye’de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler”. *earsiv anadolu*.
- Güler, M., Kara, T. (2007). “Alansal Dağılım Özelliği Gösteren İklim Parametrelerini Coğrafi Bilgi Sistemleri ile Belirlenmesi ve Kullanım Alanları; Genel Bir Bakış”. *OMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-272.
- Güler, O. (2020). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gündüzalp, C., (2021). “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumları”. *Caucasian Journal of Science*. 8(2).
- Güven, E., Aydoğdu, M. (2012). “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-590.
- Hong, J. C., Liu, X., Cao, W., Tai, K.-H., Zhao, L. (2022). “Effects of Self-Efficacy and Online Learning Mind States on Learning Ineffectiveness During the Covid-19 Lockdown. *Educational Technology*”, 25(1), 142-154.
- Arifin I., Juharyanto, M. Amirul Adha, A. Mu'id Aris Shofa, L. Amalia Rahmania and M. Mokhtar, (2022). “Antecedents of Leadership Strength Toward Teacher Self-Efficacy for Online Learning Quality Based on COVID-19 Pandemic”. *2022 2nd International Conference on Information Technology and Education (ICIT&E)*, 5-11.
- Jones, M. G. (2002). “The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse And Meaning”. *American Communication Journal*, 5(3).

- Kaçan, A., Gelen, İ. (2020). “Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Programlarına Bir Bakış”. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kane, J. H. (1977). “The Role Of The Principal In Open-Space Elementary Schools In Pennsylvania As Perceived By The Principals Of These Schools”. *Temple University ProQuest Dissertations Publishing*, Temple University.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağılım, Ankara.
- Kaya, Ö. (2019). *Lise Öğrencilerinin Turizm Eğitimi Alma ve Turizmde Kariyer Yapma Eğilimlerinin Belirlenmesi: Nevşehir Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kayan, İ. (2000). “Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Amaç, Yeni Hedefler, Sorunlar ve Öneriler”. *Ege Coğrafya Dergisi*, 11(1), 7-22.
- Kaygısız, İ. (1997). “Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri”. *Eğitim ve Yaşam*, (8), 5-15.
- Kurnaz, E., Serçemeli, M. (2020, Haziran). “Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma”. *USBAD* (33), s. 2687-2641.
- MEB. (2021). ‘9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı. Gün Yayınları, İstanbul.
- Morens, D. M., Folkers, G. K., Fauci, A. S. (2009). “What Is a Pandemic”. *The Journal of infectious diseases*, 200(7), 1018-1021.
- Murat, S., Kurnaz, E. (2020, 06 23). “Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılırları Üzerine Bir Araştırma”. *International Journal of Social Sciences Academy Researches*, 4(1), 40-53.
- Naylor, S., Keogh, B. (1999). “Constructivism in classroom: Theory into practice”. *Journal of Science*.
- Nikulina, N., Gordienko, I. V., Davityan, M. G., Elnikova, G. (2020). “Distance Education In Universities: Lessons From The Pandemic”. *European Journal of Molecular Clinical Medicine*, 7(1), s. 1-7.

- Özarslan, Y. (2008). “Uzaktan Eğitim Uygulamaları İçin Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri”. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özarslan, Y., Ozan, Ö. (2016). “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı”. *19. Türkiye’de İnternet’ Konferansı Bildirgeler Kitabı*, 85-91.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin Öz- Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Koaceli.
- Özcan, Ç., Aydoğan, Y. (2012). “Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Anne- Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 13-36.
- Özçağlar, A. (2000). *Coğrafyaya Giriş*. Hilmi Usta Matbaacılık, Ankara.
- Özçağlar, A., Bayar, R., Karabacak, K. (2014). “Coğrafi Bilgi Sistemleri Çalıştayı Raporu”. *Coğrafi Bilimler Dergisi*. 12(1), 89-94
- Özel, A., Özel, E. (2008). *Tarihi Coğrafya*. PEGEM, Ankara.
- Özen, Y., Gül, A. (2007). “Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren - Örneklem Sorunu”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özen, Y., Gül, A. (2010, 12 4). “Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren - Örneklem Sorunu”. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 394-422.
- Pamukcu, C. (2015). Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programının Coğrafya Öğretmen Adaylarının Yeterlilik Algısı ve Bilgi Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Popkewitz, T. (1998). “Dewey, Vygotsy and the Social Aministration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces”. *Sage Journals*.
- Poskitt, J. (2005). “Towards a Model of New Zealand School-Based Teacher Professional Development”. *New Zealand Journal of Teachers’ Work*, 2(2), 136-151.

- Randhawa, G. (2004). “Self-efficacy and Work Performance: An Empirical Study”. *Indian Journal of Industrial Relations*, 39(3).
- Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015). “Temel Eğitimin Temel Sorunları”. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretimi Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., Hamzaj, Y. A. (2018). “Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri”. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1603.
- Shambour, M. K., Hashem, M. (2021). “Analysing Lecturers’ Perceptions on Traditional vs. Distance Learning: During Covid – 19 Pandemic”. *Education and Information Technologies*, 13(1), 3225-3245.
- Sherry, L. (1996). “Supporting a Networked Community of Learners”. *TechTrend: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 41(5), 28-32.
- Sünbül, M. A. (2011). *Öğretim ilke ve Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Şahin, E. (2007). “Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi”. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Taş, A. M. (2005). “Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme”. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 177-184.
- Teyfur, M., Teyfur, E. (2012). “Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir Örneği) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi”. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tümertekinden Özgen, N. (2010). “Bilim Olarak Coğrafya ve Evrimsel Paradigmaları”. *Ege Coğrafya Dergisi*, 2(1).
- Türk, A., Bingül, A., Ak, R. (2020). “Tarihsel Süreçte Yaşanan Pandemilerin Ekonomik ve Sosyal Etkileri”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, s. 612-632.
- Umut, Ç., Güler Çetin. (2022, 02 15). “Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Öğretmen Yetiştirme Bağlamında Akademisyen Uygulama, Görüş ve Önerileri”. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(19), 323-353.

- Usluel, Y. K., Uslu, N. (2013). “Öğretmenlerin bir Yenilik Olarak Teknoloji ile İlgili Yarar Algıları”. *İlköğretim Online*, 52-65.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Üçışık, S., Demirci, A. (2002). “21. Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları”. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 117-134.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Pegem, Ankara.
- Vinichenko, M., Vinogradova, M., Nikiporets-Takigawa, G., Rybakova, M. (2021). “The Impact Of The Pandemic On The Quality Of Education And The Image Of A University”. *Organizaçao Mundial da Saude*, 14(1), s. 17-37.
- Yıldız, M. (2015). “Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Teknolojileri Eğitimi, Ankara.
- Yıldız, M., Erdem, M. (2018). “An Investigation on Instructors' Knowledge, Belief and Practices towards Distance Education”. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 1-20.
- Yılmaz, K. (2021). Coğrafi Bilgi ve Becerileri Günlük Yaşama Aktarma Durumlarının İncelenmesi: Bağcılar Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, R., Keser, H. (2015). “İşlemsel Uzaklık Algısı ve Uzaktan Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 37-59.



## İnternet Kaynakları

*TRTHaber.* (2022). Salgınla Mücadele 2 Yıl Böyle Geçti. Erişim Adresi: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/salginla-mucadelede-2-yil-boyle-gecti-662473.html>

*YÖK.* (2020). *YÖK Üniversitelerde Uygulanacak Uzaktan Eğitime İlişkin Açıklama.* Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>

*WHO* (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. Erişim Adresi: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

*Wikipedia.* Erişim Adresi: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Doğu\\_Karadeniz\\_göknarı#:~:text=Kafkasya%27da%201.200-2.200%20arasında,birlikte%2C%20A.%20nordmanniana%20ssp adresinden alındı](https://tr.wikipedia.org/wiki/Doğu_Karadeniz_göknarı#:~:text=Kafkasya%27da%201.200-2.200%20arasında,birlikte%2C%20A.%20nordmanniana%20ssp adresinden alındı)

# EKLER



**EK 1**  
**ETİK KURULU ONAYI**



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100033072  
Konu : Başvuru İncelenmesi

03.03.2021

Sayın Ebru UZUN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YONP-0081 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 25.02.2021 tarih ve 04/32 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR:32-** Ebru UZUN'un sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Coğrafya Bilimi Öğretim Elemanlarının Coğrafya Eğitimine Dair Öz Yeterlilik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



## EK 2

### ÇALIŞMAYA KATILAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ DEMOGRAFİK FROMU

#### 1. Cinsiyetiniz:

Erkek: ( )  
Kadın: ( )

#### 2.Yaşınız

26- 34 ( )  
35-43 ( )  
44-52 ( )  
53- 61 ( )  
62 ve Üzeri ( )

#### 3. Unvan

Doktor Araştırma Görevlisi ( )  
Doktor Öğretim Üyesi ( )  
Doktor Öğretim Görevlisi ( )  
Doçent ( )  
Profesör ( )

#### 4.Bölüm

Coğrafya Programı ( )  
Coğrafya Öğretmenliği ( )

#### 5.Uzaktan Eğitim Konusunda herhangi bir bilgilendirme faaliyetine katıldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

#### 6.Pandemi dönemi sonrasında da uzaktan eğitimin devam etmesini ister misiniz?

Evet ( ) Hayır ( )

#### 7. Uzaktan eğitim süreci ile birlikte akademik olarak kendinizi güncelleme ihtiyacı hissettiniz mi?

Evet ( ) Hayır ( )

#### 8. Akademik Deneyim

1-5 Yıl ( )  
5-10 Yıl ( )  
11-15 Yıl ( )  
16+ ( )

#### 9. Uzaktan Eğitim Deneyimi

1 yıldan az ( )  
1-5 yıl arası ( )  
5 yıldan fazla ( )

#### 10. Görev aldığı üniversite

.....

### EK 3

## UZAKTAN EĞİTİME YÖNELEİK ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

No	Değerli katılımcılar, ölçek formunda yer alan ifadelerden size en çok hitap eden seçeneği (X) işareti ile işaretlemeniz gerekmektedir. Katılım ve desteğiniz için teşekkür eder sağlıklı günler dileriz.	Kesinlikle	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle
	<b>Madde</b>					
1.	Etkili ders ortamları düzenleyebilirim					
2.	Etkili öğrenmeler için çeşitli ders materyalleri hazırlayabilirim					
3.	Etkili öğrenmeler için farklı öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.					
4.	Farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim					
5.	Sistemin gerektirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabilirim.					
6.	Sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabilirim.					
7.	Etkili öğrenmeler için gerekli gördüğüm teknolojileri derslerime entegre edebilirim.					
8.	Karşılaştığım problemleri çözebilirim.					
9.	Sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilirim.					
10.	Sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebilirim.					

**EK 4****UZAKTAN EĞİTİM YARAR ALGISI ÖLÇEĞİ**

<b>No</b>	Değerli katılımcılar, ölçek formunda yer alan ifadelerden size en çok hitap eden seçeneği (X) işareti ile işaretlemeniz gerekmektedir. Katılım ve desteğiniz için teşekkür eder sağlıklı günler dileriz. <b>Madde</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>
1.	Etkili öğrenmeler sağlar.					
2.	Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.					
3.	Çok yönlü öğrenme olanakları sunar.					
4.	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.					
5.	Öğrenmeye motive eder.					
6.	Katılımı artırır.					
7.	Yaratıcılığı geliştirir.					
8.	Tartışmaları zenginleştirir.					
9.	Daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.					
10.	Bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır.					
11.	Daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar.					
12.	Değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirir.					
13.	Zamandan tasarruf sağlar					
14.	Öğreticiye zaman kazandırır.					
15.	Mekân esnekliği sağlar.					
16.	Sınıf yönetimini kolaylaştırır.					