



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ORTAÖĞRETİMDE UZAKTAN
EĞİTİM OLGUSUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Nazan Burcu GEDİK

MALATYA 2024



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ORTAÖĞRETİMDE UZAKTAN
EĞİTİM OLGUSUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Nazan Burcu GEDİK

DANIŞMAN
Prof. Dr. Kemal DURUHAN

MALATYA 2024

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS- FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	3 / 219

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ORTAÖĞRETİMDE UZAKTAN
EĞİTİM OLGUSUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Kemal DURUHAN

HAZIRLAYAN
Nazan Burcu GEDİK

Jürimiz tarafından 13/08/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin: Unvanı Adı SOYADI

İmza

- 1) Prof. Dr. Kemal DURUHAN
- 2) Doç. Dr. Hanife Gülhan ORHAN KARSAK
- 3) Doç Dr. Yalçın KARALI
- 4) Doç. Dr. Mehmet EROĞLU
- 5) Dr. Öğretim Üyesi Ahmet UYAR

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../2022 tarih ve 2022/..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

PROF. DR. EYÜP İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Kemal DURUHAN danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **COVID-19 Pandemi Sürecinde Ortaöğretimde Uzaktan Eğitim Olgusunun Değerlendirilmesi** başlıklı araştırmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nazan Burcu GEDİK
MALATYA 2024

ÖNSÖZ

Doktora eğitimim süresince bana bilgisi, deneyimi ve desteği ile katkı sağlayan ve doktora tezimin yazım sürecinde dönütleri ve sabırlı tutumu ile tezime katkı sunan danışmanım Sayın Prof.Dr. Kemal DURUHAN'a teşekkür ederim. Tez sürecinde bilgisi, ilgisi, desteği ve dönütleriyle tezimin gelişimine çok büyük katkı sağlayan değerli Doç. Dr. Hanife Gülhan ORHAN KARSAK'a, dikkatli, özenli ve hızlı dönütleriyle tezime hız kazandıran ve katkı sunan Sayın Doç. Dr. Yalçın KARALI'ya şükranlarımı sunuyorum. Hem yüksek lisanstan hem doktoradan hocam olan Prof.Dr. Ahmet KARA'ya desteğinden ötürü teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde bana gönüllü danışmanlık yapan, dönütleri ve ilgisiyle tezime çok katkı sunan Dr. Öğretim Üyesi Ahmet UYAR'a ve desteğinden dolayı arkadaşım Dr. Öğretim Görevlisi Ali KILIÇ'a teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan ve araştırmama katkı sağlayan Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK'e, Doç. Dr. Mehmet EROĞLU'na ve Dr. Öğretim Üyesi Burhan ÜZÜM'e teşekkürlerimi sunuyorum. Öğrenim hayatım boyunca bana hep destek olan annem Ayişe Saadet BİLGİÇ ve babam Hidayet BİLGİÇ'e, en büyük destekçim olan kardeşim Duygu'ya, doğdukları andan itibaren yolumu aydınlatan kızım Gökru ve oğlum Mirtuğ'a yürekten şükranlarımı sunuyorum.

Bu tez şahsına münhasır olan merhum babam Hidayet BİLGİÇ'e ithaf olunur...

ÖZET

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ORTAÖĞRETİMDE UZAKTAN EĞİTİM OLGUSUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

GEDİK, Nazan Burcu
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Kemal DURUHAN
Ağustos 2024, XVI+203 sayfa

Bu araştırma, Türkiye’deki ortaöğretim öğrencileri, velileri ve öğretmenlerinin görüşlerine odaklanarak COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim olgusunu değerlendirmeyi ve uzaktan eğitimin geleceği için öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci, öğretmen ve velilere yöneltilen sorulara cevap aranmıştır. Bu çalışmada, COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim olgusunun değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarını, Adıyaman ili Merkez ilçesindeki dört farklı türdeki ortaöğretim okulundan 20 öğrenci, 15 öğretmen ve 15 veli oluşturmuştur. Öğrenci, öğretmen ve velilerin COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği uygulanmış ve araştırmanın geçerlik ve güvenirlik önlemleri alınmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, öğretmenler ve veliler benzer ve farklı görüşler belirtmişlerdir. Öğrenciler, bireysel ders çalışma ile başarılarının arttığını, ancak ev ortamının rahatlığı ve derslerin verimsizliği nedeniyle akademik başarılarının azaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca, derslere ilginin azalması, uzaktan eğitime alışık olmamaları ve derslerin verimsizliği nedeniyle motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bireysel çalışmaya zaman ayrılabilmesi ve yapılarına uygun olması bakımından bazı öğrenciler motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, ödevlerini akran işbirliğiyle, aile desteğiyle ve internet araştırmalarıyla yaptıklarını ve EBA eğitim platformunun yarar sağladığını ancak altyapısının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Gelecekte uzaktan eğitimin imkânlar iyileştirildiğinde fayda sağlayabileceğini düşünen öğrenciler olduğu gibi, yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını ve sadece acil durumlarda kullanılabileceğini düşünenler de vardır. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersleri düzenli takip etmemesi ve motivasyonlarının azalması sebebiyle akademik başarılarının düştüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin akademik başarılarında herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin öğrenme motivasyonuna olumsuz etkilerinin, öğrencilerin ciddiyetinin düşük olması, derslere düzenli katılmamaları ve aktif katılım sağlamamaları gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Buna karşın yüz yüze eğitimdeyken kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin motivasyonlarında düşme olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde verilen ev ödevlerinin niteliğinin ve verimliliğinin düşük olduğunu, ödevlerin yüzeysel yapıldığını ve bazı becerilerin yeterince geliştirilemediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin ödev kontrolünü kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. EBA eğitim platformunun güçlü yönlerini vurgulayan öğretmenler, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini almaması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca, internet erişimi ve fırsat eşitsizliği gibi sorunların uzaktan eğitimde önemli problemler oluşturduğunu vurgulamışlardır. Uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak için fırsat eşitliğinin sağlanması ve ders sürelerinin kısaltılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için soru-cevap tekniği ve sürekli iletişim gibi yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın bazı veliler zamandan, mekândan ve eğitim masrafından tasarruf sağladığı ve öğrencilerin yapısına uygun olduğu ve öğrenciye kendi sorumluluğunu aldırması için uzaktan eğitim sürecini avantajlı olarak belirtmişlerdir. Veliler uzaktan eğitimde çocuklarının akademik başarılarının azaldığını, bazı veliler ise arttığını belirtmiştir. Veliler, çocuklarının öğrenme isteksizliği nedeniyle motivasyonlarının azaldığını, ancak bazıları bu durumdan etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretimin verimsiz geçmesi ve motivasyonun sağlanamaması sebebiyle öğrenme kalıcılığının sağlanamadığını belirten veliler, öğretmenlerin dönüt sağlamaması nedeniyle ödevlerin özensiz yapıldığını, bazı destekler ve kaynak kullanımı ile bu eksikliklerin telafi edilmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir. EBA'nın iyi hazırlanmış bir sistem olduğunu, ancak bağlantı sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Veliler, uzaktan

eğitimin imkânlar iyileştirildiğinde yarar sağlayabileceğini, ancak yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını ve sadece acil durumlarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ücretsiz internet erişimi sağlanması, derslerin küçük gruplarla işlenmesi ve etkileşimli sunumlar kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Araştırma sonunda araştırmacılara, politika geliştiricilere, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Uzaktan Eğitim, EBA, Ortaöğretim, Öğrenci, Öğretmen, Veli



ABSTRACT

EVALUATION OF THE PHENOMENON OF DISTANCE EDUCATION in SECONDARY EDUCATION DURING the COVID-19 PANDEMIC

GEDİK, Nazan Burcu
Phd., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Kemal DURUHAN
August 2024, XVI+203 pages

This study aims to evaluate the phenomenon of distance education implemented during the COVID-19 pandemic by focusing on the views of secondary school students, parents, and teachers in Turkey, and to develop suggestions for the future of distance education. To this end, questions posed to students, teachers, and parents were sought answers. In this research, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used to evaluate the phenomenon of distance education during the pandemic. The study group consists of 20 students, 15 teachers, and 15 parents from four secondary schools in the central district of Adıyaman province. Semi-structured interview forms were used to gather evaluations of students, teachers, and parents regarding distance education during the pandemic. Content and descriptive analysis technique was applied to analyze the interview data, and validity and reliability measures were meticulously implemented. During the distance education process, students, teachers, and parents expressed similar and different views. Students emphasized that their success increased with individual study, but their academic success decreased due to the comfort of the home environment and the inefficiency of the lessons. They also stated that their motivation decreased due to reduced interest in lessons, lack of familiarity, and inefficiency of the lessons. Students reported completing their homework with peer cooperation, family support, and internet research, and that the EBA education platform was beneficial but needed infrastructure improvement. While some students believed that distance education could be beneficial if conditions were improved in the future, others thought it could not replace face-to-face education and should only be used in emergencies. Teachers

noted that students' academic success decreased because they did not follow the lessons regularly and their motivation decreased during the distance education process. They expressed that the negative effects of distance education on learning motivation were due to students' lack of seriousness, irregular attendance, and lack of active participation in lessons. Teachers stated that the quality and efficiency of homework given in distance education were low, that homework was done superficially, and some skills were not sufficiently developed. While highlighting the strengths of the EBA education platform, teachers argued that distance education should not replace face-to-face education. They also emphasized that issues such as internet access and inequality of opportunity posed significant problems in distance education. They suggested that equality of opportunity should be ensured and lesson durations shortened to increase the efficiency of distance education. Teachers reported using methods such as question-and-answer techniques and continuous communication to increase students' motivation. Parents stated that their children's academic success decreased during distance education, while some parents noted an increase. They expressed that their children's motivation decreased due to lack of interest in learning, but some parents were not affected by this situation. Parents stated that learning retention could not be achieved due to the inefficiency of teaching and lack of motivation. They expressed that homework was done carelessly due to the lack of feedback from teachers, but some deficiencies were tried to be compensated with certain supports and resources. Parents mentioned that while the EBA system was well-prepared, they experienced connection problems. They believed that distance education could be beneficial if conditions were improved, but it could not replace face-to-face education and should only be used in emergencies. Additionally, they recommended providing free internet access, conducting lessons with small groups, and using interactive presentations. At the end of the research, recommendations were provided for researchers, policymakers, teachers, parents, and students.

Keywords: Pandemic, Distance Education, EBA, Secondary Education, Students, Teachers, Parents

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Öğrencilere Yönelik Alt Problemler	6
1.2.2. Öğretmenlere Yönelik Alt Problemler	7
1.2.3. Velilere Yönelik Alt Problemler	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	12
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Uzaktan Eğitim.....	12
2.2. Uzaktan Eğitim Kuramları	14
2.2.1. Bağımsız Çalışma Kuramı.....	14
2.2.2. Özerklik Kuramı.....	14
2.2.3. Endüstrileşme Kuramı	14
2.2.4. İletişim ve Etkileşim Kuramı.....	15
2.2.5. Androgoji / Yetişkin Eğitimi Kuramı.....	15
2.3. Uzaktan Eğitim Uygulamaları	16

2.4. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	18
2.4.1. Dünya’da Uzaktan Eğitimin Gelişimi	19
2.4.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	20
2.5. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları.....	22
2.6. COVID-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	25
2.6.1. Dünya’da COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları ..	26
2.6.1.1. Avrupa’da COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim	28
2.6.1.2. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim	31
2.6.1.3. Asya’da COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim	32
2.6.2. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim	34
2.6.2.1. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitimde Paydaşlar	38
2.6.2.2. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Araçları ve Trafiği	42
2.7. COVID-19 Pandemi Sürecinin Öğrenme Başarısına Etkisi	45
2.8. COVID-19 Pandemi Sürecinin Öğrenme Motivasyonuna Etkisi	47
2.9. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Ortaöğretimde Eğitim.....	49
2.10. Türkiye’de Pandemi Sürecinde Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme	52
2.1. İlgili Araştırmalar	54
2.1.1. Ulusal Araştırmalar	54
2.1.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	64
BÖLÜM III.....	74
YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Katılımcılar	75
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	80
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	81
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu.....	81
3.4. Veri Toplama Süreci	82
3.5. Verilerin Analizi	83
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	84
BÖLÜM IV	86
BULGULAR.....	86

4.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	86
4.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	106
4.3. Uzaktan Eğitime Yönelik Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular....	131
BÖLÜM V.....	153
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	153
5.1. Sonuçlar	153
5.2. Öneriler	161
5.2.1. Öğrencilere Yönelik Öneriler	161
5.2.2. Öğretmenler İçin Öneriler	162
5.2.3. Veliler İçin Öneriler	163
5.2.4. Politika Geliştiriciler İçin Öneriler	163
5.2.5. Araştırmacılar İçin Öneriler	164
KAYNAKÇA	165
EKLER.....	195
EK-1 Öğrenci Görüşme Formu	195
EK-2 Öğretmen Görüşme Formu.....	197
EK-3 Veli Görüşme Formu	199
EK-4 Özgeçmiş	201
EK-5 Uygulama İzni	202

KISALTMALAR

COVID-19: Yeni Koronavirüs Hastalığı

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

AYT: Alan Yeterlilik Testi

TYT: Türkçe Yeterlilik Testi

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1</i> Pandemi Döneminde Ülke Sayısına Göre Okulların Açık/Kapalı Olma Durumu	26
---	----



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Covid-19 Bulaşma Riskine Göre Okulların Açık/Kapalı Olma Durumu (26 Nisan 2021-24 Mayıs 2021 tarihleri arasındaki verilere göre)	27
Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Bazı Demografik Veriler	76
Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler	78
Tablo 4. Görüşme Yapılan Velilere Ait Demografik Veriler	79
Tablo 5. Uzaktan Eğitimin Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	86
Tablo 6. Uzaktan Eğitimin Motivasyona Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	88
Tablo 7. Uzaktan Eğitimin Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	90
Tablo 8. Uzaktan Eğitimde Ev Ödevlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	92
Tablo 9. EBA Eğitim Platformuna Yönelik Öğrenci Görüşleri	95
Tablo 10. Uzaktan Eğitimin Sosyal Yaşama ve Evdeki Çalışma Performansına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	96
Tablo 11. Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	98
Tablo 12. Uzaktan Eğitimin Verimliliği İçin Önerilere Yönelik Öğrenci Görüşleri	101
Tablo 13. Uzaktan Eğitim Sürecinde Motivasyonu Artırmaya Yönelik Uygulamalar Hakkındaki Öğrenci Görüşleri	103
Tablo 14. Uzaktan Eğitimin Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	107
Tablo 15. Uzaktan Eğitimin Öğrencilik Motivasyonuna Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	108
Tablo 16. Uzaktan Eğitimde Öğrenmenin Kalıcılığına Yönelik Öğretmen Görüşleri	111
Tablo 17. Uzaktan Eğitimde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	112
Tablo 18. EBA Eğitim Platformuna Yönelik Öğretmen Görüşleri	115
Tablo 19. Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Öğretmen Görüşleri	118
Tablo 20. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	121
Tablo 21. Uzaktan Eğitimin Verimliliği İçin Önerilere Yönelik Öğretmen Görüşleri	124

Tablo 22. <i>Motivasyonu Artırmaya Yönelik Yapılan Uygulamalar Hakkındaki Öğretmen Görüşleri</i>	127
Tablo 23. <i>Uzaktan Eğitimin Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Veli Görüşleri ...</i>	131
Tablo 24. <i>Uzaktan Eğitimin Öğrencilik Motivasyonuna Etkisine Yönelik Veli Görüşleri</i>	132
Tablo 25. <i>Uzaktan Eğitimin Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisine Yönelik Veli Görüşleri</i>	134
Tablo 26. <i>Uzaktan Eğitimde Ev Ödevlerine Yönelik Veli Görüşleri</i>	135
Tablo 27. <i>EBA Eğitim Platformuna Yönelik Veli Görüşleri</i>	136
Tablo 28. <i>Uzaktan Eğitimin Ev ve Sosyal Yaşamdaki Çalışma Performansına Etkisine Yönelik Veli Görüşleri</i>	138
Tablo 29. <i>Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Veli Görüşleri</i>	140
Tablo 30. <i>Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Veli Görüşleri</i>	144
Tablo 31. <i>Uzaktan Eğitimin Verimliliği için Yapılması Gerekenlere Yönelik Veli Görüşleri</i>	148

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi ve alt problemler, sayıtlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünya genelinde, mikroorganizmaların hayvanlardan insanlara bulaşması sonucu ortaya çıkan pandemiler, geçmişte birçok kez tekrarlanarak milyonlarca insanın yaşamını kaybetmesine sebep olmuştur. Bu pandemiler genellikle hızlı bir şekilde yayılarak küresel çapta ciddi bir tehdit oluşturmuş ve sağlık altyapısını olumsuz etkilemiştir (Görgülü vd., 2022). COVID-19, dünyanın en son tanık olduğu pandemilerden biridir. Kasım 2019'da Çin'de ortaya çıkarak, kısa süre içinde insanların sağlığını ve yaşamını ciddi şekilde tehdit etmeye başlayan bu bulaşıcı hastalık dünya genelinde bir pandemi ilan edilmesine yol açmıştır. Bu durum, pandeminin küresel bir boyut kazandığını ve birçok ülkede ciddi sağlık sorunlarına neden olduğunu göstermiştir. COVID-19'un pandemi ilan edilmesi, 11 Mayıs 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından gerçekleştirilmiştir (Potas vd., 2022). Bu pandemi, sağlık sistemleri üzerinde büyük bir baskı oluşturmuş ve aynı zamanda ekonomik ve sosyal alanlarda derin etkiler bırakmıştır. Bu etkiler, sadece sağlık sektörünü değil, aynı zamanda ekonomik faaliyetleri ve sosyal yaşamı da önemli ölçüde etkilemiştir. Ülkeler, vatandaşlarını korumak amacıyla sosyal izolasyon, sokağa çıkma yasağı, sosyal mesafe gibi kurallar uygulamışlardır (Potas vd., 2022). Pandeminin etkisi, günlük yaşamdan iş dünyasına, eğitimden sosyal etkileşime kadar geniş bir yelpazede hissedilmiştir. Toplamlar, bu yeni koşullara uyum sağlamak ve pandeminin yayılmasını kontrol altında tutmak adına önlemler almışlardır. Bu süreçte, sağlık sistemi, ekonomi ve sosyal ilişkilerde önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu dönem, insanların yaşam tarzlarını ve alışkanlıklarını yeniden değerlendirmelerine neden olmuş, dijitalleşme ve uzaktan çalışma gibi yeni normallere yönelik bir geçişin

hızlanmasına sebep olmuştur. Bu koşullar altında, toplumlar, dayanışma ve bilimsel çözümlerle bu zorlu sürecin üstesinden gelmeye çalışmışlardır (Bozkurt vd., 2020).

COVID-19 pandemi krizi, hayatın birçok alanında köklü değişikliklere neden olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli önlemler alınmasına yol açmıştır. Bu süreçte fiziksel teması azaltmak ve eğitime devam etmek amacıyla uzaktan eğitim uygulamalarına başvurulmuştur. Birçok ülke, COVID-19 virüsünün yayılma hızını azaltmak amacıyla yüz yüze eğitime ara verirken (UNICEF, 2020) uzaktan eğitim, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar geniş bir yelpazede uygulanmaya başlanmıştır (Mishra, Gupta, & Shree, 2020). Bu durum, eğitim kurumlarını çeşitli teknopedagojik yaklaşımlara yönlendiren ve çevrimiçi öğretim moduna geçmeye zorlayan bir dönemi tetiklemiş (Dhawan, 2020); birçok ülkede aniden gelen okul kapanışlarına rağmen, farklı uzaktan eğitim yöntemleri zaman içinde uygulanmıştır (Alan, 2021).

COVID-19 pandemi sürecinde, kurumlar, yöneticiler, eğitimciler, öğrenciler ve hatta ebeveynler, beklenmedik bir şekilde kendilerini uzaktan eğitim sürecinin içinde bulmuşlardır. Yüz yüze öğretim yöntemlerinden daha dolaylı öğretim yöntemlere geçiş, okulları karmaşık ve kısıtlamalarla dolu bir öğrenme sürecine yöneltmiştir (Rasmitadila vd., 2020). Bu süreç, okul, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde önemli bir etki yaratmıştır (Mailizar vd., 2020). Dolayısıyla, COVID-19 nedeniyle uzaktan eğitime geçiş hem öğretmenler hem de öğrenciler için birçok zorluğu da beraberinde getirmiştir.

Uzaktan eğitime geçişte öğrencilerin çeşitli zorluklar ve engellerle karşılaştığı belirtilmiştir. Okulların kapanması, derslere katılım için gerekli ekipman eksikliği, evde çevrimiçi materyallere erişim yetersizliği ve uzun süre evden ayrılamamanın, öğrencilerde psikolojik sorunlara yol açtığı ifade edilmiştir (Apriyanti & Ayu, 2020). Ayrıca, öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarındaki deneyimlerini uzaktan eğitimde öğrenme ortamlarına aktarmakta zorlandığı vurgulanmıştır (Eickelmann & Gerick, 2020). Realyvásquez-Vargas vd. (2020), çevrimiçi öğrenmeye geçişle öğrencilerin akademik performansının olumsuz etkilendiğini ve artan iş yükü nedeniyle öğrencilerin zihinsel yorgunluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Al-Salman ve Haider (2021), öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen

görev yoğunluğuna dikkat çekmişlerdir. Aristovnik vd. (2020), pandemi döneminde öğrencilerin yoğun iş yükünden şikâyet ettiğini ortaya koymuşlardır. Öğrenci kaynaklı sorunlar arasında iletişim eksikliği, dikkat dağınıklığı, sınıf atmosferinin hissedilememesi, sistem alışkanlığının olmaması, bilgi, beceri ve tutum eksikliği, sosyalleşme ihtiyacı ve pasiflik gibi çeşitli zorlukların olduğu vurgulanmıştır (Özüdoğru, 2021). Mailizar vd. (2020) ise araştırmalarında, COVID-19 pandemisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı sorunların bilgi, beceri ve cihaz eksikliği, internet bağlantısı, sistem erişimi ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin uzaktan kurulmasının zor olması, öğrencilerin sosyal faaliyetlerinin sınırlanması, bireysel öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilerde etkin olmaması, çalışma yükü altında olan öğrencilerin kendilerine ayıracakları zamanın sınırlı olması, uygulama gerektiren derslerde istenilen sonuçların alınamaması, yetenek ve tavır kazanımlarını sağlamada yetersiz kalması ve teknolojik altyapıya ait donanımlara bağımlı olma gibi sınırlılıkları da vardır (Martin & Bolliger, 2018; Kaya, 2002).

COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenler de çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin canlı derslere bağlanma, dosya yükleme, sisteme giriş yapma (Özüdoğru, 2021), teknoloji kullanımı (Ayçiçek & Karafıl, 2021), motivasyon (Aytaç, 2021), e-içerik geliştirme (Bozkurt vd., 2020) ve öğrenci katılımını artırma ve sürdürme (Abdul Rahman vd., 2021) konularında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisi geleneksel eğitime göre daha zayıftır. Öğretmenlerin bilgi iletişim tekniklerini Uygulamada yaşadıkları zorluklarla birlikte öğrencilerle etkileşim, uzaktan eğitim materyallerinin organizasyonu ve öğrenciler için yeterli olanakların bulunmaması gibi diğer sorunlara da dikkat çekilmiştir (Johnson vd., 2020; Verma vd., 2020).

Acil uzaktan eğitim sürecinde, çocuklarıyla fiziksel olarak birlikte olan tek kişiler olarak ebeveynler, uzaktan eğitimin en önemli paydaşlarından biri haline gelmiştir. Pandemi sürecinde yaşanan evler yeni bir öğrenme ortamına dönüştüğü için ebeveynler, öğrenme sürecinde dijital teknolojilerle birlikte uygun öğrenme ortamları sağlayarak çocuklarına destek olmuştur. Bu yeni durum, ebeveynler üzerinde ciddi bir yük oluşturmuştur (Dong vd., 2020; Garbe vd., 2020). Ebeveynler, çocuklarının çevrimiçi sınıflara katılabilmesi ve ödevlerini çevrimiçi gönderebilmesi için daha fazla

internet erişimi sağlamak zorunda kalmıştır; ancak bu durum birçok ebeveyn için endişe kaynağı olmuştur. Bazı ebeveynler, çocuklarının derslere katılmadığını veya derslere yeterince dikkat etmediklerini belirterek daha fazla kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir (Shahali vd., 2023).

Uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılabilecek bir dizi teknoloji olmasına rağmen, bunlara ilişkin de zorluklar yaşanmaktadır. Modern teknoloji ile ilişkilendirilen bu zorluklar ve sorunlar arasında içerik indirme hataları, kurulum, sisteme giriş, ses ve video sorunları yer almaktadır. (Dhawan, 2020). İnternet erişimin olmaması, telefon tablet gibi cihaz eksiklikleri (Altıntaş-Yüksel, 2021); internet alt yapı yetersizlikleri (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020) öğrencilerin eşit şartlarda eğitim almalarını engellemektedir. Dolayısıyla pandemide ebeveynlerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının yaşadıkları bu süreç uzaktan eğitimde dikkate alınması gereken sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye de pandeminin öğretim ve öğrenme sürecine olan olumsuz etkilerini azaltmak için bir dizi önlem uygulanmıştır. Bu bağlamda ilk aşamada, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından resmi eğitim COVID-19 nedeniyle askıya alınmıştır (Ayçiçek & Karafil, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik günlük dersler sunmak amacıyla EBA TV (Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu) platformunu kullanarak çeşitli dersleri düzenli olarak televizyon aracılığıyla sunmuş ve bu şekilde öğrencilerin eğitim süreçlerine destek olmayı hedeflemiştir. Bu kapsamda, EBA üzerinden çeşitli öğrenme yöntemleri sanal ortama entegre edilerek eğitim sürecine katılım artırılmaya, eğitim niteliği yükseltilmeye ve öğretmen ile öğrenciler için etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Üç ayrı televizyon kanalı da devlet kurumu olan Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) tarafından hizmete sunulmuştur. Günlük yayınlar için gerekli ve destekleyici materyaller, Bakanlık öğretmenleri ve uzmanları tarafından sağlanmıştır (Karabacak & Aktaş, 2022). Öğrenci ve öğretmen arasındaki bağlantı için Zoom, Skype, WhatsApp gibi ek iletişim uygulamaları da kullanılmıştır (Alan, 2021). Bu girişimler, uzaktan eğitimin niteliğini arttırmak ve eğitim hizmetlerini daha etkili bir şekilde sürdürmek amacıyla atılan kilit adımlar olarak nitelendirilebilir. Bu durum, uzaktan eğitimin geleceğine yönelik endişelerle ilgili yapılan uygulamaların en somut örneğidir. Dolayısıyla uzaktan eğitime geçiş

sürecinde yaşanan bu sorunlara çözüm sunmayı amaçlayan uygulamalar eğitimdeki teknolojik yeniliklere de önemli bir ivme kazandırmış; pandemi sürecinde eğitimin kesintiye uğramaması için alınan önlemler eğitimde teknolojik dönüşümü hızlandırmış ve gelecekteki eğitim modellerine yeni bir bakış açısının oluşmasına yönelik gerekliliğinin yolunu açmıştır.

Türkiye’de, COVID-19 pandemi sebebiyle uzaktan eğitim uygulamaları, eğitim alanındaki geleneksel yöntemlerin dışında, dijital platformlar ve çevrimiçi araçlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, okulların kapatılması, öğrencilerin evden eğitim almaya başlaması ve öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda ders vermeye yönlendirilmesi gibi uygulamalarla şekillenmiştir. Ancak bu acil geçiş, bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sürece yeterince hazırlık yapılmamış olması, uzaktan eğitimin etkin bir şekilde yürütülmesinde sorunlara yol açmıştır (Sayan, 2020). İnternet erişimi olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimden yararlanamaması, TV canlı yayınları ile canlı ders saatlerinin çakışması, destek hizmetlerinin yetersiz kalması, altyapı eksikliği, içerik yetersizliği, içeriklerin güncelliğinin sağlanmaması, kişisel verilerin kötü amaçlı kullanımına yönelik güvenlik endişesi ve EBA puan sisteminin öğretmenleri ve öğrencileri gereksiz paylaşımlara yöneltmesi öğretmenler tarafında dile getirilen sorunlar arasındadır (Canpolat & Yıldırım, 2021). Bunların yanı sıra, öğrenci katılım düzeyinin düşük olması, kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanamaması sorunları da yaşanmıştır (Duman, 2020). Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) sınırlı etkileşim, derse aktif katılımın sağlanamaması, teknik aksaklık kaynaklı derse bağlanamama, bireysel farklılıklar, teknolojik alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik ve materyal eksikliği unsurlarının uzaktan eğitimin tespit edilen olumsuz yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz, Ayşe Bağrıaçık and Banyard, Phil (2020) COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin güdülenememesi, öğretmenlerin mevcut ölçme değerlendirmede yetersiz kalması, EBA TV’deki çalışmaların güncel olmaması, canlı ders sürelerinin kısa olması, canlı ders saatlerinin erken saatlerde olması gibi sorunların olduğunu ortaya koymuşlardır. Zhang vd. (2020) pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimde kullanılan çevrimiçi öğretimin altyapı zayıflığı, öğretmenlerin deneyimsizliği, bilgi boşluğu, öğrencilerin evdeki karmaşık ortamdan olumsuz etkilenmeleri gibi sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Pınar ve Akgül’ün

(2020) araştırmasında öğrenciler uzaktan eğitimde alt yapı eksiklikleri olduğunu, derslerin sağlıklı işlemediğini, yeterli olmadığını ve öğrencileri teknolojiye bağımlı yaptığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, Türkiye’de yaşanan pandemi süreci, eğitim sisteminin hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçişini beraberinde getirmiştir. Ancak bu süreçte ortaya çıkan sorunlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı bir dizi zorlukları ortaya koymaktadır. Özellikle internet erişimi olmayan öğrencilerin dezavantajlı konumda olması, teknoloji ve altyapı sorunları, düşük öğrenci katılım düzeyi gibi meseleler, uzaktan eğitim sürecinin daha dikkatli bir şekilde planlanması ve uygulanması gerektiğini göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye’deki ortaöğretim öğrencileri, velileri ve öğretmenlerinin görüşlerine odaklanarak COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim olgusunun öğrencileri merkeze alarak değerlendirmeyi ve uzaktan eğitimin geleceği için öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci, öğretmen ve velilere sorulan sorulara cevap aranmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilere yöneltilen alt sorular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

1.2.1. Öğrencilere Yönelik Alt Problemler

- a) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları akademik başarıyı nasıl etkilemiştir?*
- b) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilemiştir?*
- c) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenmenin kalıcılığını nasıl etkilemiştir?*
- d) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamında verilen okul ödevlerine ilişkin düşünceler nelerdir?*
- e) *Pandemi sürecinde deneyimlenen işleyişiyle EBA eğitim platformunun niteliği nasıldır?*
- f) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları sosyal yaşamı ve evdeki çalışma performansını nasıl etkilemiştir?*

- g) *Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*
- h) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince öğretmenlerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu artırmak için yaptıkları uygulamalar nelerdir?*
- i) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince velilerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu artırmak için yaptıkları uygulamalar nelerdir?*

1.2.2. Öğretmenlere Yönelik Alt Problemler

- a) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilemiştir?*
- b) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilemiştir?*
- c) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin öğrenme kalıcılığını nasıl etkilemiştir?*
- d) *Pandemi sürecinde öğrencilerin yaptığı okul ödevlerinin niteliğine yönelik düşünceler nelerdir?*
- e) *Pandemi sürecinde deneyimlenen işleyişle EBA eğitim platformunun niteliğine yönelik düşünceler nelerdir?*
- f) *Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*
- g) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince öğrencilerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu artırmak için yapılan uygulamalar nelerdir?*

1.2.3. Velilere Yönelik Alt Problemler

- a) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenci akademik başarısını nasıl etkilemiştir?*
- b) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilemiştir?*
- c) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencinin öğrenme kalıcılığını nasıl etkilemiştir?*

- d) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince yapılan okul ödevlerinin niteliğine yönelik düşünceler nelerdir?*
- e) *Pandemi sürecinde gözlemlenen işleyişiyle EBA eğitim platformunun niteliğine yönelik düşünceler nelerdir?*
- f) *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencinin sosyal yaşam ve ev görev performansına etkisine ve ev ve sosyal hayat içinde yaşadığı iyileştirmeler ile öğrenme performansı ilişkisine yönelik düşünceler nelerdir?*
- g) *Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*

1.3. Araştırmanın Önemi

Farklı gelişim aşamalarındaki bireyleri çeşitli yönlerden etkileyen COVID-19 pandemisinin, dünya nüfusunun yarısını oluşturan çocuklar ve gençler üzerindeki etkisinin uzun vadeli ciddi psikososyal sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir (Akoğlu & Karaaslan, 2020; O'Reilly vd., 2020). Alanyazında pandemi sürecinin öğrenciler açısından çeşitli sorunlar oluşturduğu belirtilmiştir. Buna karşın pandemi sürecinin öğrencilerin motivasyonuna (Akgül & Oran, 2020; Altun Ekiz, 2020; Karakuş vd., 2020; Şimşek, 2022; Yurtbakan & Akyıldız, 2020), öğrenmenin kalıcılığına (Akgül & Oran, 2020; Arık vd., 2021; Tuncer & Bahadır, 2017; Yurtbakan & Akyıldız, 2020), ev ödevlerine (Altun Ekiz, 2020; Kaynar vd., 2020), EBA eğitimi platformunun (Ayaz, 2021; Daşdemir ve Cengiz, 2022; Demir & Armağan Erbil, 2021), sosyal yaşama ve evdeki çalışma performansına (Arık vd., 2021; Tuncer ve Bahadır, 2017; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) etkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bunun yanı sıra literatürde COVID-19 sürecindeki ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin alındığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Arık vd., 2021). Araştırma COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerini öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşlerine dayalı olarak inceleyerek alanyazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, gelecekte benzer durumlarla başa çıkmak için daha etkili eğitim stratejileri geliştirmek adına değerli bir kaynak olabilir.

COVID-19 ile ilgili yapılan çoğu çalışmada (Bakioğlu & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Baysal & Ocak, 2020; Can, 2020; Eti & Karaduman, 2020; Karakuş vd., 2020) daha çok öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Bununla birlikte öğrenci görüşlerine yer veren çalışmalar sınırlıdır (Başaran vd., 2020; Kaynar vd., 2020; Çetin & Akduman, 2022). Alanyazından farklı olarak bu araştırma, ortaöğretim öğrencileri, velileri ve öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirerek, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukların bütüncül olarak daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Elde edilen sonuçlar, uzaktan eğitimdeki spesifik sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlar. Bununla birlikte, araştırma araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak gelecekteki uzaktan eğitim Bu öneriler, eğitimcilerin, yöneticilerin ve politika yapıcıların uzaktan eğitimi daha etkili ve erişilebilir hale getirmelerine yardımcı olabilir.

Çeşitli paydaşların (öğrenciler, öğretmenler, veliler) bakış açılarına odaklanmak, uzaktan eğitimdeki deneyimlerin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek eğitimdeki çeşitli ihtiyaçların ve beklentilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin teknolojik ihtiyaçları ve beklentileri üzerine yapılan çalışmalar, gelişmiş uzaktan eğitim altyapıları ve daha kullanıcı dostu araçlar geliştirmek için önemli ipuçları sağlayabilir. Velilerin uzaktan eğitim sürecindeki rolü, öğrencilerin desteklenmesi açısından önemlidir. Velilerin bu sürece nasıl entegre oldukları ve nasıl yardımcı olabilecekleri belirlenerek, daha etkili bir iş birliği sağlanabilir. Bu nedenlerle, bu araştırmanın eğitim alanına önemli katkılarda bulunarak, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde akademik başarılarına, motivasyonlarına, ev ve sosyal yaşamdaki rollerine, öğrenmelerine ve ortam kullanımına ilişkin yaşadıkları zorluklara ve gelecekteki gelişmelere ışık tutabileceği söylenebilir.

COVID-19 pandemi sürecini en yakından takip eden öğretmenlerin, uzaktan eğitim faaliyetleriyle ilgili düşüncelerinin sistematik bir biçimde belirlenmesi, uzaktan eğitimle ilgili sorunların tespiti ve çözümüne yönelik olumlu katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların anlaşılması, eğitim kalitesini artırmak için gerekli önlemlerin alınmasına yardımcı olarak eğitim materyallerinin ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi, güncellenmesi ve iyileştirilmesi için bir fırsat sunacaktır.

Dünya genelinde yaşanan COVID-19 pandemisinin eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini belirlemek, eğitim sürecinin geleceği açısından son derece

önemlidir. Yapılan çeşitli aratırşmalarda da COVID-19 pandemisinin öğrenciler, öğretmenler ve veliler açısından etkilerini inceleyerek benzer durumlar için alınacak önlemler konusunda bir kaynak oluşturabileceği belirtilmiştir (Karakaya vd., 2021). Bununla birlikte, yapılacak araştırmalarda uzaktan eğitim deneyimini geliştirmeye yönelik hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin faydalanabileceği daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu belirtilmiştir (Saha, Atiqul Haq, & Ahmed, 2023; Bozkurt vd., 2022). Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, COVID-19 pandemisinin eğitim paydaşları üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ortaya koyabilir ve bu da gelecekteki pandemi veya benzer durumlar için daha etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanır.

Araştırma sonuçları ulusal düzeyde eğitim politikalarına katkıda bulunabilir. Pandemi sürecinde edinilen deneyimlere dayalı olarak yapılan öneriler, eğitim sistemlerinin gelecekteki benzer durumları daha iyi yönetmelerine yardımcı olabilir.

1.4. Varsayımlar

1-Araştırmada yer alan katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda samimi oldukları ve gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, COVID-19 pandemisinin yaşandığı süreçte Adıyaman ili merkez ilçedeki 4 ortaöğretim okulundan EBA veya Zoom üzerinden yapılan derslere aktif olarak katılan 20 öğrenci, EBA'yı etkin olarak kullanan 15 öğretmen ve öğrencilerinin EBA veya Zoom üzerinde derslere katılımını ve öğretim süreçlerindeki gelişimlerini takip eden 15 veli ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hibrit Eğitim (Karma): Bu eğitim modeli, derslerin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının ise uzaktan eğitimle gerçekleştirildiği bir yaklaşımın benimsendiği eğitim modelidir (Kastornova & Gerova, 2021).

Eş Zamanlı Eğitim (Senkron): Öğrencilere canlı veya etkileşimli bir şekilde derslere katılma fırsatı sunan bir eğitim modelidir (Demir, 2014).

Eş Zamansız Eğitim (Asenkron): Bu eğitim modeli, öğrenme içeriklerinin önceden hazırlanması ve ardından internet aracılığıyla öğrenenlere ulaştırılmasına dayanan bir eğitim modelidir (Demir, 2014).

Pandemi: Araştırmada pandemi kavramı ile kastedilen dünya çapında geniş bir coğrafi alana yayılan COVID-19 salgın hastalığıdır (TDK, 2020).

EBA: EBA (Eğitim Bilişim Ağı), Türkiye'de her sınıf seviyesi ve yaş grubu için öğretim programlarına uygun etkileşimli ve etkileşimsiz içerikler sunan, öğrenci ve öğretmen iletişimini sağlayan ve öğretmenlerin içerik ve ödevleri öğrencilere iletebilmelerini kolaylaştıran bir eğitim platformudur.



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimin en çok kullanılan çeşitlerine yer verilmiştir. Daha sonra COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarını çeşitli açılardan inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, toplumsal yapı üzerinde derinlemesine değişimlere sebep olmaktadır. Bu teknolojik yenilikler, öğrenim ve öğretim süreçlerinde geleneksel sınıf modellerinin yerine teknoloji destekli yöntemlere geçişi beraberinde getirmiştir (Erbil & Kocabaş, 2019). Başlangıçta savunma sanayisinde ortaya çıkan internet, günümüzde iletişim, haberleşme ve özellikle eğitim alanında bilgi toplama, işleme ve dağıtma amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu teknolojik gelişmelerin eğitim alanındaki önemli bir yansıması, uzaktan eğitim kavramının ortaya çıkmasıdır (Yıldız, 2016).

Uzaktan eğitim metodolojileri, özellikle 20. yüzyılın son on yılında belirgin bir şekilde öne çıkmıştır. Bu dönemde, sürekli öğrenme ihtiyacının ve teknolojik yeniliklerin iletişimle birleşmesi, uzaktan eğitimi eğitim uygulamalarının merkezi bir parçası haline getirmiştir (Garrison, 2000). Uzaktan eğitim, Moore (1990) tarafından bir öğretmen tarafından planlanan, amaçlı bir şekilde tasarlanan, farklı mekân ve zamanda gerçekleştirilen bir eğitim türü olarak tanımlanmıştır. Baki (2007), uzaktan eğitimi, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıftaki faaliyetlerin gerçekleştirilemediği durumlarda, eğitim çalışmalarının planlayıcılar, uygulayıcılar ve öğrenenler arasındaki iletişim ve etkileşimin, özel hazırlanmış öğretim üniteleri ve belirli ortamlar aracılığıyla bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır. Gülnar (2008), uzaktan eğitimi, etkili bir yöntemle bilgi kaynaklarına ulaşma ve ulaştırma konusunda teknolojiden yararlanılarak, öğretene ile öğrenenin yer ve zamandan bağımsız olduğu bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu

tanım, uzaktan eğitimin sınırlarını genişleterek, öğrencilerin öğrenme materyallerine ve kaynaklarına herhangi bir coğrafi konumdan erişebilmelerini ve öğretmenlerin ders materyallerini esnek bir şekilde sunmalarını içermektedir. Kaya'ya (2002) göre, uzaktan eğitim; öğretene ve öğrenen arasındaki etkileşimleri, teknolojik araç-gereçler aracılığıyla uzaktan gerçekleştirilen bir eğitim modelidir. Bu tanım, öğretim sürecinde karşılıklı iletişime vurgu yaparak, öğrenciler ve öğretmenler arasında geri bildirim ve etkileşimi hedefler. Karakuş, Ucuşsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar'a (2020) göre de uzaktan eğitim; öğrenci ile öğretmen arasında fiziksel iletişimin olmadığı, cep telefonu, tablet, bilgisayar ve televizyon gibi teknolojik araçlar kullanılarak yürütülen bir eğitim-öğretim sürecidir. Bu tanım, uzaktan eğitimin materyal ve teknoloji kullanımına vurgu yaparak, öğrencilerin çeşitli cihazlar aracılığıyla öğrenme içeriğine erişimini ve etkileşimini ifade eder.

Uzaktan eğitim, kullanılan öğretim materyal ve yöntemleri açısından bireysel öğrenmeyi öne çıkaran bir eğitim sistemidir. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme ve içeriği anlama fırsatı tanıyarak esnek bir öğrenme anlayışını vurgular (Özdil, 1986). Benzer bir yaklaşımda uzaktan eğitim, öğrenenlere bireysellik ve esneklik hakkı veren, bu hakkın kullanımında yazılı ve basılı materyallerin yanı sıra teknolojik araç ve yöntemlerin de kullanıldığı sistemli bir eğitim ürünüdür (Uşun, 2006). Bu açıklama, uzaktan eğitimin öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunma amacını içermektedir. Kırık (2016) da uzaktan eğitimi, internet teknolojilerinin eğitimde kullanılmasıyla ortaya çıkan karmaşık, hiyerarşik, kararlı ve doğrusal olmayan kapsamlı bir öğretim metodu olarak ifade etmiştir. Bu tanım, uzaktan eğitimin teknoloji odaklı ve esnek bir yapıya sahip olduğunu vurgular, öğrencilere çeşitli öğrenme kaynaklarına ve materyallerine erişim sağlar. Sonuç olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, eğitimde uzaktan eğitim yaklaşımlarını önemli hale getirmiştir. Uzaktan eğitim, öğrenenlere daha fazla esneklik ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, geleneksel eğitim modellerini dönüştürmekte ve eğitimde çeşitli avantajlar sağlamaktadır.

2.2. Uzaktan Eğitim Kuramları

Günümüzde, dünya genelinde yaşanan küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki hızlı ilerleme, 1970’lerde ortaya çıkan uzaktan eğitimin, hayatlarımıza etkin bir şekilde dahil olmasına sebep olmuştur (Keegan, 1996). Bu kuramsal temeller, uzaktan eğitimle ilgili farklı görüşleri kapsamaktadır. Uzaktan eğitime ilişkin en önemli olan kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Bağımsız Çalışma Kuramı

Wedemeyer’in geliştirdiği bağımsız çalışma kuramı, bireylerin ekonomik durumu veya yaşadıkları yer gibi faktörlerin eğitim sürecine engel olmaması gerektiğini savunmaktadır. Bu kuram, öğrenenlere hedeflerini seçme özgürlüğü tanıyarak öğrenmenin bireyselleştirilmesini vurgular. Uzaktan eğitimde, öğrenci ve öğretmenin aynı yerde bulunma zorunluluğu olmaksızın, öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre, istedikleri yer ve zamanda öğrenme fırsatı sunulmalıdır (Gökmen vd., 2016). Bu kuram, uzaktan eğitimin temel prensiplerinden biri olarak kabul edilmiş ve diğer uzaktan eğitim kuramlarının oluşumuna etki etmiştir (Keegan, 1996).

2.2.2. Özerklik Kuramı

Moore’un geliştirdiği özerklik kuramı, bağımsız çalışma kuramına ek olarak öğrenenin bağımsızlığına vurgu yapar. Uzaktan eğitim, öğrenenin öğretmenden hem mesafe hem de zaman olarak ayrı olduğu bir sistemdir. Özerklik kuramı, öğrenci ve öğretmen arasındaki mesafenin sadece fiziksel uzaklıkla sınırlı olmadığını belirtir (Karataş, 2003).

2.2.3. Endüstrileşme Kuramı

Otto Peters’in endüstrileşme kuramı, uzaktan eğitimin endüstrileşme süreciyle ortaya çıktığını savunur. Peters’e göre, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyallerin gelişimi, endüstrileşmeyle paralel olarak ilerlemiştir. Bu kuram, uzaktan eğitimde öğretim materyallerinin üretilmesine ve uygun altyapı koşullarının oluşturulmasına dikkat çeker (Karataş, 2003).

2.2.4. İletişim ve Etkileşim Kuramı

Holmberg'in geliştirdiği iletişim ve etkileşim kuramı, uzaktan eğitimde iletişimin yanı sıra iş birliği ve aidiyet hissinin önemine vurgu yapar. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin öğrenmenin temeli olduğunu savunan kuram, aynı zamanda öğrenme ortamındaki aidiyet hissinin öğrenci motivasyonunu artırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtir (Karataş, 2003).

2.2.5. Androgoji / Yetişkin Eğitimi Kuramı

Knowles'a göre, yetişkin bireylerin öğrenme sistemlerinde nasıl öğreneceklerini tasarlama ve değerlendirme gereksinimleri vardır. Uzaktan eğitimde yeni kuramların geliştirilmesinde mevcut kuramların etkisi büyük önem taşımaktadır. Sanal ortamda öğrenci-öğretmen-içerik etkileşiminin arttığı göz önüne alındığında, uzaktan eğitimde öğrenme kuramlarının sürekli evrimleştiği ve geliştiği söylenebilir (Gökmen vd., 2016).

Belirtilen bu kuramlar, uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen-içerik etkileşiminin evrimleştiği ve geliştiği bir sanal ortamda sürekli olarak yeniden değerlendirilmekte ve geliştirilmektedir. Uzaktan eğitimde, belirli kuramlara dayalı olarak planlama ve uygulama yapılırken bir dizi önemli faktöre dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu faktörler, öğrenme deneyimini daha etkili ve verimli kılacak, öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve başarıyı destekleyecektir. Bağımsız Çalışma Kuramı ve Özerklik Kuramı çerçevesinde, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları sağlanmalıdır. Öğrencilere kendi hedeflerini seçme özgürlüğü tanınmalı ve öğrenme materyalleri, öğrencinin kendi hızına göre ilerleyebileceği esneklikte olmalıdır. İletişim ve Etkileşim Kuramı gereği, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi önemlidir. Sanal sınıflar, forumlar, canlı sohbetler ve etkileşimli içeriklerle iletişim kanalları oluşturularak, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olmaları desteklenmelidir. Endüstrileşme Kuramı doğrultusunda, uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin gelişimi, teknolojik altyapının sağlam olmasıyla paralel ilerler. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için Endüstrileşme Kuramı ve İletişim ve Etkileşim Kuramı'nın önerileri değerlendirilmelidir. Eğitim materyalleri ilgi çekici

olmalı, öğrencilerin katılımını teşvik edici öğeler içermeli ve öğrencilere aidiyet hissi kazandıracak etkileşimli aktiviteler planlanmalıdır. Androgoji / Yetişkin Eğitimi Kuramına göre uzaktan eğitim programları, yetişkin öğrencilerin deneyimlerinden yararlanabilecekleri, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilecekleri bir yapıda olmalıdır. Uzaktan eğitimde, bu temel kuramlara uygun olarak planlama yapmak, öğrenci odaklı ve etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak adına kritik öneme sahiptir.

2.3. Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Uzaktan eğitim, öğrenme süreçlerini desteklemek ve yönlendirmek amacıyla çeşitli uygulama modellerini içermektedir. Bu model, öğrencilere eşzamanlı (senkron) veya eşzamansız (asenkron) olarak birbirleriyle etkileşim kurabilme ve öğretmenleriyle iletişim kurabilme imkânı sağlayan bir öğrenme ortamı sunar (Morrison & Morrison, 2003). Derslerin internet tabanlı yazılımlar aracılığıyla işlendiği, izlendiği ve yönetildiği çevrimiçi öğrenme sistemlerinde, içeriği yönlendirmek, tasarlamak ve sunmak için teknolojiye gelişmelerin uygulanması süreçleri önemli bir yer tutar (Kuama, 2016).

Eş zamanlı uzaktan eğitim modeli, öğrencilere canlı veya gerçek zamanlı bir şekilde derslere katılma fırsatı sunar (Demir, 2014). Bu model, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı coğrafi konumlarda olmalarına rağmen belirlenen bir zaman diliminde bir araya gelmelerini sağlar, böylece karşılıklı etkileşim ve anında iletişim kurma imkânı sunar (Yorgancı, 2015). Eşzamanlı öğrenme, çevrimiçi konuşma, anlık mesajlaşma ve video konferans gibi gerçek zamanlı öğrenme araçları kullanılarak gerçekleştirilen bir öğrenme modelidir (Jethro vd., 2012). Bu yaklaşım, öğrencilere ve öğretmenlere anında etkileşimde bulunma şansı verir, böylece iletişim kurma ve sorulara hızlı cevap alma imkânı sağlar. Eş zamanlı uzaktan eğitimin avantajları arasında gerçek zamanlı tartışma ve beyin fırtınası yapma olanağı bulunmaktadır. Öğrenciler, aynı anda geri bildirim alabilir ve eğitime daha kolay erişebilir. Ancak, eş zamanlı uzaktan eğitim modelinin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Ders saatlerinin belirlenmesi ve bu saatlerin öğrenci programlarına uymaması gibi zamanlama sorunları ortaya çıkabilir. Sınavlarda gözetmenlik sorunları yaşanabilir ve bazı öğrenciler gerekli teknolojik araçlara erişim sağlayamayabilirler. Ayrıca,

öğrenciler teknolojiye hâkim olmadıkları durumlarda pasif kalabilirler ve tartışmalara katılamayabilirler (Demir, 2014). Bu avantajlar ve dezavantajlar, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının uzaktan eğitim modeli seçerken dikkate almaları gereken önemli faktörlerdir. Her iki durumda da öğrenci memnuniyeti ve etkili öğrenme deneyimleri sağlamak için esnek ve dengeli bir yaklaşım benimsemek önemlidir.

Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim modeli, öğrenme içeriklerinin önceden hazırlanması ve ardından internet aracılığıyla öğrenenlere ulaştırılmasına dayanan bir eğitim modelidir. Bu yöntem, zaman ve mekân kısıtlamalarından tamamen bağımsızdır ve eş zamanlı uzaktan eğitime göre daha esnek bir yapı sunar (Yorgancı, 2015). Dersler canlı olarak yapılmaz; bunun yerine öğrenciler, kendi uygun zamanlarında çevrimiçi olarak derslere katılırlar (Demir, 2014). Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimin bir dizi avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar arasında yer ve zaman engeli olmaması, herkesin eğitime katılabilmesi, eğitimin uluslararası bir kimlik kazanması, öğrencilerin derslere istedikleri zaman katılabilmesi ve çekingen öğrencilerin derslere katılımında artış olması gibi faktörler bulunmaktadır (Demir, 2014).

Ancak, bu modelin bazı dezavantajları da vardır. Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim modeli, belirli bir öğrenci grubunu bir araya getirmek yerine sanal ve dağınık bir öğrenci kitlesi oluşturabilir. Bu durum, öğrencilerin farklı coğrafi konumlardan eğitim almalarına olanak tanır, ancak aynı zamanda öğrenciler arasındaki etkileşimi azaltabilir. Uygulamalı derslerin etkili bir şekilde işlenmesi, özellikle pratik becerilerin uygulama gerektirdiği durumlarda, eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimde zorluklar ortaya çıkarabilir. Ayrıca, gözetmen gerektiren sınavlarda dışa bağımlılık sorunu yaşanabilir, çünkü öğrenciler kendi ortamlarında sınavlara girebilir, ancak bu durumun adil ve güvenilir bir değerlendirme sağlaması zordur. Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim modeli aynı zamanda öğrencilere izolasyon hissi verebilir. Öğrenciler, yalnızca dijital platformlar üzerinden etkileşimde bulundukları için yeterince sosyal bağ kurma fırsatı bulamayabilirler. Geri bildirimlerin anında yapılamaması da öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir, çünkü bu durum öğrencilere hemen düzeltme yapma ve anlama fırsatı vermez. (Demir, 20014). Bu avantajlar ve dezavantajlar, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının öğrenme hedeflerine en uygun uzaktan eğitim modelini

seçerken dikkate almaları gereken önemli faktörlerdir. Bu modeller arasında geçiş yaparken, eğitim kurumları bu faktörleri dengeleyerek öğrencilerin etkili ve adil bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamak için stratejiler geliştirmelidir.

Hibrit (karma) uzaktan eğitim modeli, derslerin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının ise uzaktan eğitimle gerçekleştirildiği bir yaklaşımı benimser (Kastornova & Gerova, 2021). Bu modelde, web tabanlı öğretim ve yüz yüze eğitim anlayışları bir arada kullanılarak, öğrenenlere otantik ve yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleri sunulur (Doering & Veletsianos, 2008). Karma öğrenme, geleneksel yüz yüze eğitim ve modern uzaktan eğitim modellerini birleştirerek öğretmenlere ve öğrencilere geniş bir teknoloji yelpazesıyla çalışma olanağı sağlar (Köse, 2010). Bu öğretim modeli, bir dizi avantajı bir araya getirerek öğrenme deneyimini zenginleştirir ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki etkileşimi güçlendirir. Bu öğrenme modeli, farklı eğitim tekniklerini ve teknolojilerini bir araya getirerek öğrencilerin beceri ve başarı düzeylerini artırma fırsatı sunar. Bu yaklaşım, interaktif ders içeriği aracılığıyla öğrencilerin konulara daha derinlemesine odaklanmalarına imkân tanır. Bu öğrenme, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve seviyelerine uygun bir ortam sağlar. Bu model, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme fırsatları sunarak uygunluk ve esneklik açısından zengin bir öğrenme deneyimi sunar. Karma öğrenme, genel eğitim giderlerini azaltma potansiyeli taşır. Geleneksel sınıf ortamlarındaki altyapı ve malzeme maliyetlerindeki düşüş, maliyet tasarrufuna katkı sağlar (Köse, 2010: 2796). Sonuç olarak, uzaktan eğitim modellerinin seçimi, öğrenci profili, ders içeriği ve öğrenme hedefleri gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterir. Eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının bu modeller arasında dengeli bir yaklaşım benimsemeleri ve öğrenci memnuniyetini en üst düzeye çıkarmak için esnek öğretim stratejilerini kullanmaları önemlidir.

2.4. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitimin tarihsel evrimine dair göz attığımızda, kökeninin bireysel öğreticiler tarafından atılan temellerden türediği ve özellikle bireylere meslek kazandırmak amacıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Zaman içinde bu bireysel çabaların kurumsallaşarak, teknolojinin de katkısıyla geniş kitlelere hitap eden farklı

amaçlar taşıyan bir nitelik kazandığı gözlenmektedir. Ayrıca, teknolojinin uzaktan eğitim alanındaki etkisinin artmasıyla birlikte, uzaktan eğitim kavramının tanımının zaman içinde değişip evrildiği dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, öncelikle dünya genelinde ve ülkemizde uzaktan eğitimin tarihine detaylı bir bakış yapmak gerekmektedir.

2.4.1. Dünya’da Uzaktan Eğitimin Gelişimi

Uzaktan eğitim, tarihsel bir perspektif içinde incelendiğinde, geçmişi oldukça köklü ve çeşitli uygulama modelleriyle şekillenmiş bir eğitim anlayışı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, İsveç’de 1833 yılında ilan edilen mektupla dersler, Avrupa’da 1850’li yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Mektup yoluyla uzaktan eğitim uygulaması, 1960’larda dünya genelinde benimsenmeye başlamıştır. ABD’nin Boston gazetesinde 1927 yılında yayınlanan “Steno Dersleri” ise gazete aracılığıyla yapılan ilk uzaktan eğitim örneğidir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim, kökenlerini ilk olarak okula ulaşamayan, okulu terk etmek zorunda kalan ya da askerler gibi özel durumdaki bireylere eğitim sağlama amacıyla ortaya çıkarmıştır. Bu başlangıç noktası zaman içinde evrim geçirerek, öncelikle bu özel gruplara yönelik olmaktan çıkarak geniş kitlelere yayılmıştır (Antalyalı, 2004). Tarihsel bir perspektifle bakıldığında, uzaktan eğitim uygulamalarının ilk örneği olarak, İngiltere’nin Bath şehrinde yaşamış olan stenograf Isaac Pitman’ın 1840 yılında gerçekleştirdiği mektup yoluyla stenografi öğretimi kabul edilmektedir. Pitman, uzaktan eğitim aracılığıyla öğrencilerine İncil’in kısa bölümlerini stenografi ile yazmayı öğretmiş ve bu derslerin değerlendirmesini notlarla yapmıştır. Aynı dönemde, 1856 yılında Almanya’nın Berlin şehrinde kurulan Langenscheid dil okulu, örgütlü uzaktan eğitim girişimini başlatan önemli bir uygulama olarak kaydedilmiştir. Avustralya, 1910 yılında ilk ve ortaöğretim düzeylerinde uzaktan eğitim uygulayan ilk ülke olma özelliği taşımaktadır. Fransa’da ise 1939 yılında Uzaktan Eğitim Merkezi’nin kurulması, uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaların resmiyet kazanmasını sağlamıştır (Antalyalı, 2004). Japonya, 1948 yılında uzaktan eğitimi öğretim yasası olarak kabul eden bir ülke olmuş, İspanya ise 1972 yılında Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi’ni kurarak uzaktan eğitime yönelik önemli bir adım atmıştır (Antalyalı, 2004). Amerika’da, mektupla başlayan

stenografi dersleri ve uzaktan eğitim faaliyetleri, teknolojinin gelişimiyle birlikte günümüze kadar devam etmiştir (Demir, 2014). ABD, Avrupa ülkeleri, Kanada, Avustralya, Hindistan, Japonya gibi uzaktan eğitimde deneyim ve birikime sahip olan ülkelerin yanı sıra, gelişmekte olan ülkelerde de uzaktan eğitim, karşılanamayan eğitim ihtiyaçlarını gidermek için ciddi bir seçenek olarak değerlendirilmektedir (Karataş, 2003).

Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında, geçmişi farklı evrelerden oluşan bir gelişim sürecine sahiptir. Bu evreleri detaylı bir şekilde sıralamak mümkündür (Demiray & İşman, 2003).

Yazışma Öncesi Dönem: Mektup ile uzaktan eğitim yapılmadan önceki dönemi kapsar. Bu dönemde eğitim sistemindeki eksiklikleri gidermek amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Yazışma Dönemi: Bu dönem, mektup, gazete, kitap gibi basılı materyallerin kullanıldığı uzaktan eğitim sürecini ifade eder. İlk uzaktan eğitim denemelerinin yapıldığı ve öğrencilere materyallerin posta yoluyla ulaştırıldığı bir evredir.

Yayın Yolu Kullanılarak Yapılan Tek Yönlü İletişim Dönemi: Radyo ve televizyon yayınlarının kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim yöntemlerinin olduğu bir dönemi temsil eder. Bu evrede, öğrencilere bilgi aktarımı tek yönlüdür ve öğrenciler pasif bir rol oynar.

Çift Yönlü İletişim Dönemi: Ses ve videolu iletişimin mümkün olduğu bir dönemdir. Öğrenenler ile öğretmenler arasında etkileşim ve iletişim sağlanarak daha interaktif bir uzaktan eğitim deneyimi sunulmuştur.

Bilgisayarlı Dönem: Bilgisayar, uydu, fiber optik gibi gelişmiş telekomünikasyon teknolojilerinin kullanıldığı bu dönem, uzaktan eğitimi daha erişilebilir, interaktif ve kişiselleştirilmiştir.

2.4.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitim, köklü bir sürece sahiptir. Bu süreç, çeşitli dönemleri kapsamaktadır. 1927 yılında Türkiye’de uzaktan eğitim düşüncesi ilk defa eğitimdeki sorunların tartışıldığı bir toplantıda gündeme gelmiştir. Mektup yoluyla okuma yazma

bilmeyenleri eğitmek amacıyla ortaya çıkan bu fikir, halk arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranının yüksek olması ve öğretmensiz öğretim yapmanın zorluğu gibi nedenlerle hayata geçirilmemiştir. Ancak, 1953 yılında Millî Eğitim Bakanlığı kararı ile FONO Açık Öğretim Kurumu kurularak uzaktan eğitim uygulaması başlamıştır (Başaran vd., 2020). 1960'lı yıllarda Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortak çalışmasıyla mektupla öğretim konusunda ilk adımlar atılarak Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. Bu dönemde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, Açık Öğretim Fakültesi, Açık Öğretim Lisesi gibi kurumlar oluşturulmuş, Mektupla Öğretim Merkezi'nin başarısıyla bu alandaki çalışmalara ivme kazandırılmıştır (Arar, 1999). 1968'de TRT, teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitsel programlar yayınlamaya başlamıştır (Özbay, 2015). 1980'li yıllar, uzaktan eğitimin Türkiye'de hızla geliştiği bir dönem olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1978'de önerisiyle 1981 yılında Anadolu Üniversitesi'ne bağlı olarak ilk Açık Öğretim Fakültesi kurulmuş ve resmi olarak 1982'de hizmet vermeye başlamıştır (Gelişli, 2015). Bu dönemde Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Türkiye'deki ve yurtdışındaki Türk vatandaşlarına diploma alma olanağı sunarak uzaktan eğitimde öncü bir rol üstlenmiştir (Çukadar & Çelik, 2003). 1990'lı yıllarla birlikte internet teknolojilerindeki gelişmeler, uzaktan eğitim uygulamalarının daha geniş kitlelere yayılmasını hızlandırmıştır. Bu dönemde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ne bağlı olarak Enformatik Enstitüsü kurularak web üzerinden uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmış ve öğrencilere bilişim alanında sertifika, diploma gibi resmî belgeler alma imkânı sunulmuştur (Kırık, 2014). Türkiye, uzaktan eğitime Avrupa ülkelerine göre daha sonra geçmiş olsa da Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla bu alandaki fark kapanmıştır (Kandemir, 2020).

Türkiye'de pandemi öncesi dönemde de uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleşmiş, ancak pandemi süreciyle birlikte bu alandaki kullanım ve gelişim hız kazanmıştır. 2020 yılı itibarıyla, EBA, Vitamin, Dyned, Okulistik, Morpa Kampüs gibi uzaktan eğitim uygulamaları pandemi sürecinde yaygın bir şekilde kullanılmıştır. EBA, özellikle pandemi nedeniyle okulların kapatılması sonucunda eğitimin kesintiye uğramaması ve yaşanan aksaklıkların giderilmesi amacıyla önemli bir role sahip olmuştur (Tanrıku, 2017). Ayrıca, TRT EBA TV, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde ders anlatım videoları içeren üç farklı televizyon kanalı ile öğrencilere

destek sağlamıştır. EBA Canlı Ders uygulaması ise öğretmenlere sınıflarında canlı ders anlatma olanağı tanımıştır (Özer, 2020). Türkiye, uzaktan eğitimde yaşanan gelişmelerle bu alandaki önemli bir deneyime ve başarıya sahip bir ülke olarak öne çıkmaktadır.

2.5. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Uzaktan eğitim tüm eğitim kurumlarının karşılaştığı hem fırsatları hem de zorlukları içeren, öğrencilere nerede, ne zaman, nasıl ve kimden öğrendikleri konusunda geniş seçenekler sunan, eğitimi daha geniş bir kitle için erişilebilir kılan güncel bir gerçekliktir (Mehrotra vd., 2001). Uzaktan eğitimde kullanılan elektronik araçlar, öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimde kalmalarını sağlamak, öğrenciler arasındaki iletişime erişim sağlamak ve uzaktan eğitim programları aracılığıyla eğitim materyallerini iletmek için kullanılır (Sadeghi, 2019). Uzaktan eğitim, teknolojik altyapı ve erişim imkânlarına sahip olduğu sürece öğrenenlere medya araçlarıyla desteklenmiş eğitimin avantajlarından yararlanma fırsatı sunar. Bu bağlamda, dünya çapında başarılı üniversitelerin kaynaklarına bile kolaylıkla erişim sağlanabilir. Ayrıca, sınıf ortamında katılım sorunları yaşayan bireyler, medya araçlarının devreye girmesiyle bu sorunları aşabilirler. Uzaktan eğitim, kırsal kesimde yaşayan ve özellikle çalışan bireylere de çalışırken eğitim hayatlarına devam etme hakkı tanır. Uzaktan eğitim, mekân ve zaman anlamında sorunsuz olması, zengin içeriklere erişim sağlaması, öğrenenler için ilgi çekici olması, çalışan bireyler için esneklik sağlaması ve öğrenenin örgün eğitim için masraflar yapma zorunluluğunu ortadan kaldırması gibi avantajlara sahiptir (Odabaş, 2003).

Uzaktan eğitim, bir dizi avantaj sunarak öğrenme sürecini daha etkili ve esnek hale getirmektedir. Geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak, uzaktan eğitim, bir yer ya da mekâna bağlı kalmadan öğrencilere eğitim fırsatları sunarak, eğitim sürecinin devamlılığında önemli bir etken haline gelmiştir. Bu yeni model, daha düşük maliyetlerle ve konumdan bağımsız bir şekilde eğitim alma avantajı sağlamıştır. Özellikle son zamanlarda, öğrenciler geleneksel eğitimde yaşadıkları zorlukları aşmak ve eğitimlerine devam edebilmek için ailelerini, şehirlerini hatta ülkelerini terk etmek zorunda kaldıklarından motivasyon eksikliği gibi olumsuz durumlarla

karşılaşmışlardır (Yamamoto & Altun, 2020). Bununla birlikte öğrencilere yapılan geri bildirimler, uzaktan eğitimde daha hızlı ve detaylı bir şekilde gerçekleşir, bu da öğrencilerin motivasyonunu artırır. Zamandan bağımsız olma avantajı, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanırken, değerlendirmeler ve puanlamaların daha hızlı ve objektif bir şekilde yapılmasını sağlar. Eğitimcilerin de eğitimlerini gerçekleştirip konu hakkındaki bilgi ve hâkimiyetlerini artırmalarına yardımcı olur. Aynı anda daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşma fırsatı, eğitim sürecini daha kapsamlı hale getirir. Eğitimine ara vermiş olanlar için kaldıkları yerden devam etme olanağı sağladığı gibi, eğitimine devam edemeyenler için de uygun bir çözüm sunar. Eğitimi esnek hale getirerek öğrencilere kendi öğrenme tarzlarına uygun bir ortam sağlar. Uzaktan eğitim, farklı uygulamaların kullanılmasına imkân tanır, bu da eğitim kalitesini artırır. Çeşitli kaynaklara ve uzmanlara istenilen zaman ve ortamda ulaşabilme fırsatı sunar. Bireysel öğrenmeleri gerçekleştirmeye uygun ortamlar sağlar ve eğitime yeni işlevler ve yöntemler kazandırarak çok boyutluluğu artırır. Böylece bireyler, farklı ve güncel teknolojilerle tanışma şansına sahip olurlar (Aydemir, 2018; Epçaçan & Pesen, 2020).

Özetle, uzaktan eğitim, çağın gereksinimlerine uygun bir öğrenme modeli olarak ön plana çıkmış, esneklik ve erişilebilirlik avantajlarıyla birçok öğrenci için çekici hale gelmiştir. Bu eğitim modeli, coğrafi uzaklıkları ortadan kaldırarak öğrencilere dünya genelinde çeşitli eğitim kaynaklarına erişim imkânı sunarken, aynı zamanda mekân ve zaman kısıtlamalarını da ortadan kaldırmaktadır. Ancak, tüm bu avantajların yanı sıra uzaktan eğitim, bazı sınırlılıkları beraberinde getirmekte ve öğrenciler, eğitimciler ve eğitim kurumları için çeşitli zorlukları beraberinde taşımaktadır. Bu noktada, uzaktan eğitimin sunduğu avantajlar ile karşılaştırıldığında, bu modelin içerdiği sınırlılıkların da göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Uzaktan eğitim sistemlerini geliştirmek için, sistemin olumsuz ve eksik yönlerine odaklanmak son derece önemlidir. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarını anlamak, planlama, geliştirme, güncelleme ve eğitim araçlarının düzenlenmesi açısından kritiktir (Çetiner, 1999). Uzaktan eğitim, öğrencilere fırsat eşitliği sağlasa da bireysel farklılıklar göz ardı edilebilir. Öğrencilerin beceri düzeyleri, bilgisayar okuryazarlıkları ve teknoloji kullanımındaki yetenekleri, uzaktan eğitimden

faydalanma düzeylerini etkileyebilir (Odabaşı, 2004). Bununla birlikte uzaktan eğitimde çift yönlü iletişim sağlansa da öğretmenler yüz yüze eğitim kadar etkili iletişim kuramazlar ve öğrencilerle yeterince tanışamazlar (Başaran vd., 2020). Sınıf ortamında kurulan güvene dayalı ilişkilerin eksikliği, uzaktan eğitimde iletişimi zayıflatabilir. Teknoloji kullanımındaki yetersizlik dezavantajlı durumlara yol açabilir, bu da uzaktan eğitime katılamayan bireyleri etkiler. Teknolojik altyapının olmadığı yerlerde uzaktan eğitim yürütülemez, bu da öğrenmeye geç başlama hissi yaratabilir. Uzaktan eğitimi planlamak ve kullanmak maliyetlidir ve zaman alır. Uzaktan eğitim sunmak için yetenekli kişilerin olması, içeriklerin hazırlanması, yasal izinlerin alınması ve internet altyapısının oluşturulması zorlayıcı süreçlerdir. Bu nedenle, teknolojik donanımına sahip olmayan coğrafyalarda yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim fırsatları sınırlıdır. Uzaktan eğitim, bireyleri teknolojiye bağımlı hale getirebilir ve bazı sağlık sorunlarına da neden olabilir. Elektrik kesintileri, bağlantı sorunları, yetersiz internet kotası gibi teknik sorunlar, öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilir. Uzaktan eğitimde uygulama gerektiren derslerde beceri ve deneyim eksikliği yaşanabilir. Özellikle meslek liselerinde, teorik uzaktan eğitim, pratik becerilerin kazanılmasında yetersiz kalabilir. Uzaktan eğitim, öğrenci velileri için de zorluklar doğurabilir. Çalışan ebeveynler için çocuklarına güvenli ve eğitim için uygun bir ortam sağlamak zor olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin uzaktan eğitimde yeterince motive olmalarını sağlamak ve süreci takip etmek veliler için zorlayıcı olabilir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin ekran başında kalma süreleri arttıkça öğrenme istekleri azalabilir. Çocukların dikkat süreleri göz önüne alındığında, uzun saatler süren uzaktan eğitim derslerinin verimliliği şüpheli olabilir. Aynı zamanda, uzun süre sabit bir pozisyonda kalma hem küçük yaş grupları hem de yetişkinler için zorlayıcı olabilir. Yoğun teknoloji kullanımı öğretmenleri ve öğrencileri hem zihinsel hem bedensel olarak yorabilir. Özellikle dinlenme zamanlarında uzaktan eğitim programlarına katılan bireyler zaman içinde odaklanma sorunlarıyla karşılaşabilirler. Aynı zamanda, uzun süre ekran başında sabit kalmak ve beslenme yapma sıklığının artması sağlığı olumsuz etkileyebilir. Uzaktan eğitim, öğrencinin yanlış veya eksik öğrenmelerini takip etmeyi ve düzeltmeyi zorlaştırabilir (Uşun, 2006). Sınıf ortamında hızla tespit edilebilen bu eksiklikler, uzaktan eğitimde daha geç fark edilebilir ve düzeltilmesi zor olabilir. Uzaktan eğitim, öğrenci velileri için de zorluklar doğurabilir. Özellikle çalışan

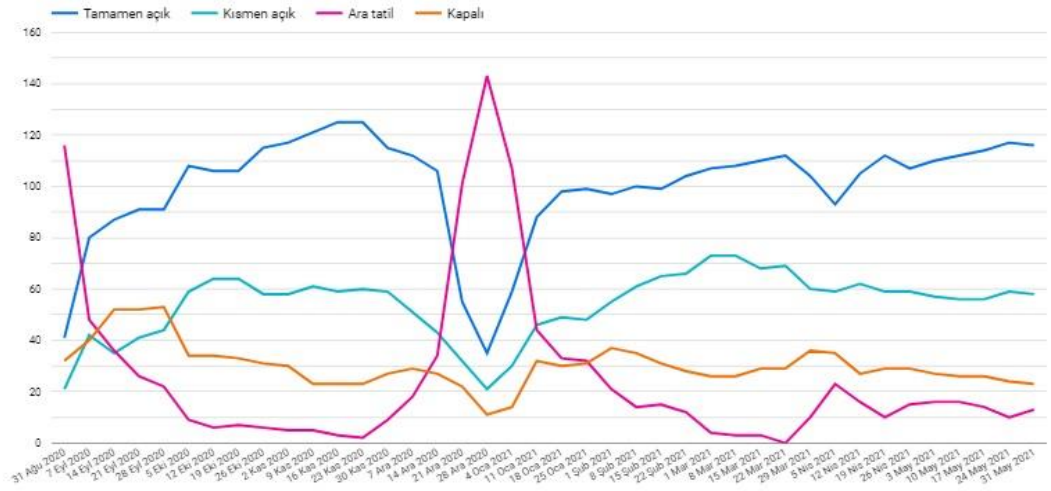
ebeveynler için çocuklarına güvenli ve eğitim için uygun bir ortam sağlamak zor olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin uzaktan eğitimde yeterince motive olmalarını sağlamak ve süreci takip etmek veliler için zorlayıcı olabilir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin uzun süre ekran başında kalması, dikkat sürelerini azaltabilir ve öğrenme isteğini azaltabilir. Bu durum, özellikle çocukların sağlıklı gelişimi için endişe kaynağı olabilir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin teknolojik bilgi eksikliği, verimliliği düşürebilir ve öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilir. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirebilir. Uzaktan eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirme süreçleri objektif olmayabilir. İnternet üzerinden yapılan sınavlarda kopya sorunları yaşanabilir, bu da sınavın güvenilirliğini azaltabilir. Ayrıca, uzaktan eğitim mezunlarının, yüz yüze eğitim alan mezunlara göre daha az başarılı olarak algılanması, uzaktan eğitime duyulan güveni azaltabilir. Uzaktan eğitimde programlarda güvenlik sorunları yaşanabilir. Derslerin üçüncü taraflarca bozulması veya eğitmen ve öğrencilere ait bilgilerin kötüye kullanılması gibi güvenlik açıkları ortaya çıkabilir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrenci velileri yeterince ilgili olmayabilirler. Eğitim ortamını oluşturmak ve öğrencinin uzaktan eğitime katılımını sağlamak veliler için zorlayıcı olabilir. Aynı zamanda, öğrencinin uzaktan eğitim sürecini takip etmek de zor olabilir (Horzum vd., 2013; Kaya, 2002; Ülkü, 2018; Yenil, 2008). Sonuç olarak, uzaktan eğitimdeki avantajlar ve sınırlılıklar bir arada değerlendirildiğinde, sürekli gelişen ve evrilen bir eğitim modeliyle karşı karşıya olduğumuz anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eğitim paydaşlarının çeşitli zorlukları aşmak ve uzaktan eğitimi daha etkili kılmak için bir araya gelmeleri, sürecin başarılı bir şekilde devam etmesini sağlamak adına büyük önem taşımaktadır. Uzaktan eğitimdeki avantajlarla birlikte yaşanan sınırlılıkların bilinciyle, bu eğitim modelini geliştirmek ve daha etkin hale getirmek için çeşitli önlemler alınması gerekmektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının bu sınırlılıkları aşmak adına iş birliği içinde olmaları, uzaktan eğitimin gelecekteki başarısını artırabilir.

2.6. COVID-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Bu başlık altında pandemi döneminde Dünyada ve Türkiye’de yaşanan uzaktan eğitim uygulamaları ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.6.1. Dünya’da COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları

COVID-19 pandemi süreci, öğrenme sistemlerinde köklü değişikliklere yol açarak, okulları yeni eğitim modellerine uyum sağlamaya zorlamıştır. COVID-19 salgını sırasında, kontrol önlemleri kapsamında, öğrencilerin eğitim sürekliliğini sağlamak amacıyla dijital ve uzaktan eğitimde öğrenme seçeneklerini içeren e-öğrenme planları hayata geçirilmiştir (Cai ve Wang, 2020). Dünya Bankası raporuna göre, COVID-19 pandemisi nedeniyle kapatılan okulların farklı öğrenme sistemlerine geçtiği belirtilmiştir (The World Bank, 2020). Bu dönem, eğitim alanında daha önce görülmemiş bir hızda dönüşümü tetiklemiş, bu da geleneksel sınıf ortamının yerini dijital öğrenme ve uzaktan eğitim pratiklerinin aldığı bir çağı başlatmıştır. Pandemi döneminde ülke sayısına göre okulların açık/kapalı olma durumu Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1.

Pandemi Döneminde Ülke Sayısına Göre Okulların Açık/Kapalı Olma Durumu (UNESCO, 2021a)

Şekil 1’ de görüldüğü üzere; okullarını açık/kapalı tutan ülkelerin oranı şu şekildedir: 24 Mayıs 2021 tarihi itibarıyla 210 ülkenin %55’inde okullar tamamen açık, %28’inde kısmen açık, %6’sında ara tatil, %11’inde ise kapalıdır. Bunun yanı sıra Almanya, İsrail, Avusturya, ABD, Danimarka, İngiltere gibi ülkelerin bulunduğu

21 ülkede, okullarda rutin olarak hızlı antijen testleri uygulanarak yüz yüze eğitim tamamen açık/kısmen açık statüsünde sürdürülmeye devam etmiştir. Covid-19 bulaşma riskine göre okulların açık/kapalı olma durumu Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Covid-19 Bulaşma Riskine Göre Okulların Açık/Kapalı Olma Durumu (26 Nisan 2021-24 Mayıs 2021 tarihleri arasındaki verilere göre)

Tamamen Açık	Kısmen Açık	Kapalı	
İsveç	Arjantin	Uruguay	
Yunanistan	Brezilya	Türkiye	
İspanya	Hollanda	Irak	
İsviçre	Belçika	Meksika	
Fransa	Danimarka	Azerbaycan	
İtalya	Kanada	Filipinler	
Rusya	Norveç	Suudi Arabistan	
Japonya	Estonya	Venezuela	
Birleşik Krallık	Amerika Birleşik Devletleri	Renk Kodları	
İzlanda	Almanya	Çok yüksek bulaş riski	
Çin	Avusturya	Yüksek bulaş riski	
Avustralya	Finlandiya	Orta düzeyde bulaş riski	
İrlanda		Düşük bulaş riski	

Tablo 1’deki verilere göre çok yüksek bulaşma riskine rağmen Yunanistan, İsveç ve Fransa’da okullarda yüz yüze eğitim devam etmiştir. İsviçre ve İtalya’da da yüksek bulaşma riskine rağmen okullarda yüz yüze eğitim devam etmiştir. İspanya, Rusya, Birleşik Krallık, İrlanda, Japonya’da orta düzeyde bulaşma riski olmasına rağmen okullar yüz yüze eğitime devam etmiştir. Kanada, Hollanda, Danimarka ve Estonya’da toplumda çok yüksek bulaşma riskine rağmen okullar kısmen açık şekilde eğitim devam etmiştir. Almanya, Avusturya, ABD ve Belçika’da orta düzeyde bulaşma riskine rağmen okullar kısmen açık şekilde eğitim devam etmiştir. Bununla birlikte Dünya’da çeşitli bölgelerde pandemi süreciyle birlikte eğitim sistemlerinde yaşanan gelişmeler ve uygulamalar aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.6.1.1. Avrupa’da COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim

Avrupa genelinde, pandeminin ortaya çıkmasıyla birlikte, COVID-19’un yayılma hızını kontrol altına almak amacıyla birçok ülkede okullar kapatılmıştır. Bu süreçte, Avrupa genelinde acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçilmiştir. Eğitim kurumları, öğretmen-öğrenci etkileşimini sürdürebilmek için çeşitli e-öğrenme platformlarına yönelmiş ve ulusal televizyon yayınları ile sosyal medyanın hızlı gelişimi sayesinde dersler çevrimiçi olarak işlenmiştir. Bazı Avrupa ülkelerinde, altyapı hazırlıklarını tamamlamak için ilk birkaç hafta derslere ara verilmiş, ardından uzaktan eğitime geçilmiştir.

Almanya 10 Ağustos 2020’de, Avrupa genelinde birçok okul hâlâ akademik tatildayken, belirli önlemlerle öğrencilerin okula dönmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin güvenli bir şekilde okula dönebilmesi için çeşitli tedbirler alınmıştır. Okul bahçesi, yemekhane ve tuvaletlerde bireysel alanlar belirlenmiş, olası pozitif vakalar durumunda okul ve öğrenci grupları için karantina uygulanması gibi önlemler hayata geçirilmiştir. Kasım ayında genel kısıtlamaların arttığı gözlemlenmiş olsa da okullar Noel tatiline kadar kapanmamıştır (TEDMEM, 2020).

İtalya, pandemi sürecinden önemli ölçüde etkilenen ülkelerden biridir, özellikle sosyal, ekonomik ve eğitim alanlarında büyük olumsuz etkiler yaşanmıştır. Avrupa’da İngiltere’den sonra en yüksek vaka ve ölüm oranlarına sahip olmuştur. İtalya Eğitim Bakanlığı, salgının hızla yayılmasından endişe duyarak okullarda alınması gereken tedbirleri içeren bir internet sitesi oluşturmuştur. 23 Şubat 2020’de alınan kararla yüz yüze eğitime tamamen ara verilmiş, bu durumdan 8,5 milyon öğrenci ve 902 bin öğretmen etkilenmiştir. İtalya, ulusal karantina uygulayan ilk Avrupa ülkesi olmuş ve eğitimin kesintiye uğramaması için Eğitim Bakanlığı çevrimiçi derslerin devam etmesini sağlamıştır. Ayrıca, eğitim haklarını güvence altına almak için internet siteleri ve video konferans araçlarıyla eğitimi sürdürmüştür. Hükümet, pandemi sürecinde ailelere temizlik, sağlık ve güvenlik konularında bilgilendirmeler yaparak eğitim ve sosyal hayatta olumsuz etkilerin en aza indirilmesini sağlamıştır. İtalya Eğitim Bakanlığı, eğitimin devamlılığı için ailelere sıfır faiz imkânıyla elektronik ürün desteği

sağlayarak, çevrimiçi eğitim için tablet, televizyon veya telefon gibi ürünlerin alınmasını teşvik etmiştir (Pozzoli, Gini & Scrimin, 2022).

UNESCO'nun 2021 verilerine göre, Avrupa'da okulları yeniden açan ilk ülke Danimarka olmuştur. 15 Nisan itibariyle kademeli bir şekilde okullarını açan Danimarka, önce çocuk bakım evleri, okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokulları, daha sonra ortaokulları, en sonunda ise liseleri açarak eğitim-öğretime başlamıştır. 1 Eylül'de 2020-2021 eğitim-öğretim yılına başlayan Danimarka'da, okullar ara tatilin ardından 5 Ocak 2021 tarihinde alınan yeni tedbirler kapsamında üniversiteler de dahil olmak üzere yüz yüze eğitime ara vermiştir. Ancak, kreşler bu kısıtlama dışında tutulmuştur. 28 Ocak- 8 Şubat 2021 tarihleri arasında üniversiteler, uygulamalı dersler hariç uzaktan eğitime devam etmiştir. 8 Şubat- 28 Şubat 2021 tarihleri arasında ise anaokulu öğrencileri, ilkokulların 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan öğrencileri ve dezavantajlı durumda olan öğrenciler dışındaki diğer öğrenciler uzaktan eğitime devam etmiştir. Danimarka'daki okulların durumuna dair 5 Mart 2021 tarihine gelindiğinde, bazı bölgelerde okullar kısmen açılmış ve sınıflarda %50 doluluk oranı ile yüz yüze eğitime başlanmıştır. Öğrenci grupları haftalık olarak ikiye bölünmüş, ortaokul öğrencilerine haftada iki kez test yapılması önerilmiş ancak zorunlu tutulmamıştır. Okulların açılmasına ilişkin kararların, yerel enfeksiyon durumuna bağlı olarak belirleneceği bildirilmiştir. Danimarka Hükümeti, 22 Mart 2021 tarihinde COVID-19 kısıtlamalarının hafifletileceğini açıklamış, yüksek enfeksiyon oranına sahip belediyelerin bu kapsamın dışında kalması istenerek, uzaktan yapılamayan uygulamalı dersler için meslek okulları öğrencilerine yüz yüze derslere katılma izni verilmiştir. Danimarka'da 6 Nisan 2021 tarihinde ise tüm okul kademelerinde tam zamanlı yüz yüze eğitime geçilmiş, bu süreçte kısıtlamalar hafifletilmeye başlanmış ve 12 yaş ve üzeri öğrencilere hızlı antijen test konusunda bilgilendirme yapılarak, öğrencilerden haftada iki kez test yapmaları istenmiştir (UNESCO, 2021a).

Fransa'da, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 1 Eylül 2020'de başlamıştır. Sınıfların düzenli olarak havalandırılması zorunlu hale getirilmiş ve başlangıçta 11 yaş üstü çocuklar için maske takma şartı, daha sonra tüm öğrenciler için zorunlu kılınmıştır. 15 Aralık 2021 itibarıyla, kısıtlamalar bir miktar hafifletilmiş ve kreşler ile okullarda yüz yüze eğitime devam edilmiştir. Öte yandan, üniversiteler için yüz yüze

eğitim tarihi en erken Şubat 2021 olarak belirlenmiştir. 19 Aralık 2020- 3 Ocak 2021 tarihleri arasında gerçekleşen ara tatilin ardından, 4 Ocak 2021 tarihinde yüz yüze eğitime tekrar başlanmıştır. Fransa’da, 20 Mart 2021 itibarıyla ülkenin 16 bölgesinde en az bir ay boyunca ilkokulların ve kolejlerin normal olarak açık kalacağı, ancak liselerin yarı evde, yarı okulda karma bir programa geçeceği açıklanmıştır. 31 Mart 2021 tarihinde Fransa Cumhurbaşkanı Macron’un yaptığı açıklamaya göre, 26 Nisan 2021 tarihinde anaokulu, kreş ve ilkokullar yüz yüze eğitime geri dönmüş, ortaokul ve liseler ise uzaktan eğitime devam etmiştir. 3 Mayıs 2021 tarihinde ise ortaokullar ve liseler yüz yüze derslere dönmüştür (UNESCO, 2021a).

İngiltere’de, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 1 Eylül 2020’de başlamıştır. Okullarda, teneffüs saatleri ve giriş-çıkış düzenlemeleri yaş gruplarına göre farklılaştırılmıştır. Ayrıca, çocuğunu belirli nedenler dışında okula göndermeyen ailelere Fransa’da para cezası uygulanmıştır. Lise öğrencileri ve öğretmenleri için sınıf dışında maske takma zorunluluğu getirilmiştir. 21 Aralık 2020’de başlayan ara tatilin ardından, 5 Ocak 2021’de yüz yüze eğitime devam etme planları yapılsa da yeni kısıtlamalar nedeniyle okulların açılması Şubat ortasına kadar ertelenmiştir. İngiltere Eğitim Bakanı Gavin Williamson, bu konuda yaptığı açıklamada, okulların ne zaman açılacağına dair kesin bir bilgi veremeyeceğini ifade etmiştir. Paskalya Bayramı öncesinde öğrencilerin okullara dönmesini umduklarını belirten Williamson, okulların açılmadan iki hafta önce halkı bilgilendireceklerini söylemiştir. Ayrıca, İngiltere’nin tıbbi başdanışman yardımcısı Jenny Harries, okullara geri dönüşün yerel enfeksiyon oranına bağlı olarak bölge bölge aşamalı olarak yapılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuştur. 17 Şubat 2021 tarihi itibarıyla, ebeveynleri kritik sektörlerde çalışan çocuklar ve dezavantajlı durumdaki öğrenciler hariç, tüm öğrenciler uzaktan eğitime devam etmiştir. Üniversitelerde ise uygulama dersleri dışındaki dersler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. İngiltere’de, 22 Şubat 2021’de devlet yönetimi tarafından alınan yeni kararlar doğrultusunda, okulların 8 Mart 2021’de açılacağı belirtilmiştir. Ortaokul ve üst kademelerdeki öğrencilere maske takma zorunluluğu getirilmiş ve öğrencilere haftada iki kez hızlı COVID-19 testleri yapılacağı duyurulmuştur. Okulların başlama sırasına ilişkin planlamalar, her bir okul tarafından yapılacak olup, devam zorunluluğu bulunacak ve aksi durumda para cezası uygulanacaktır. Üniversitelerde, uygulamalı eğitim alanları için yüz yüze eğitim

genişletilecek, diğerk alanlarda yüz yüze eğitim kararı Nisan sonunda alınmış ve Mayıs başında İngiltere genelinde tüm kademelerde yüz yüze eğitime geçilmiştir (UNESCO, 2021b).

Kosova, okulların kapatılması ve sokağı çıkma yasağı nedeniyle uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Bu bağlamda, çevrim içi ortamda canlı toplantılar düzenleme, video destekli ders araç-gereçlerini uyarlayıp geliştirme, paylaşma ve idari işlemleri gerçekleştirme gibi hedefleri gerçekleştirmiştir. Ayrıca, Kosova Türk Toplumu içindeki öğrenci ve öğretmenlere destek olma amacı güden Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan EBA platformu kullanılmıştır (Ülker, 2020).

2.6.1.2. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 2020 yılı şubat ayında COVID-19 salgınıyla mücadele kapsamında eğitim kurumlarında bir dizi hazırlık yapmış ve bu süreci ailelerle birlikte yönetmiştir. Virüsün hızlı yayılması nedeniyle birçok eyalette yüz yüze eğitimi durdurmak zorunda kalmış ve öğrencilere çevrimiçi eğitim sunma stratejileri geliştirmiştir. Mart ayında virüs, ülkenin genelinde yayılmış ve ilk etapta New York şehri okulları yüz yüze eğitime son vermiştir. Devlet yetkilileri, virüsün yayılmasını önlemek amacıyla eğitim bakanlıklarına, öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili rehberlik ve talimatlar vermelerini önermiştir. Evlerinde bilgisayarı olmayan öğrencilere bilgisayar temin edilmesi ve internet erişimine sahip olmayan çocukların çevrimiçi eğitim almalarına yardımcı olunması gerektiği yönünde genel bir talimat ile eğitim kurumlarına yönlendirilmiştir. Zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapan okulların kapanışları, bir dizi zorluğa yol açmıştır (The New York Times, 2020).

Eyaletlerdeki okulların ani kapanması ve COVID-19 virüsünün hızlı yayılması, genel olarak ülkede ciddi sorunlara yol açmıştır. Bu sorunlar arasında teknolojik eksiklikler, öğrenme başarısındaki düşüş, sağlık sorunları ve sosyal eşitsizlikler öne çıkmaktadır. Tüm eyaletlerin okulları kapatma kararı, özellikle bazı öğrencilerin okul beslenme programlarının durmasıyla endişelere neden olmuştur. Üniversiteler, çevrimiçi öğrenmeye geçişte öncü olmuş, bu süreçte okullar çoğunlukla sanal ya da hibrit öğrenme yöntemlerini benimseyerek çevrimiçi eğitime geçmiştir. Ancak,

yapılan anketler, öğretmenler tarafından verilen ödevlerin tamamlanma oranlarında düşüş olduğunu ve bu durumun aile içi sorunlar veya ekonomik eşitsizliklerden kaynaklandığını göstermiştir. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde yetersiz kaldığı ve bu süreçte öğrencilere ders aktarmada sorun yaşadığına dair eleştiriler, öğretmenlere yönelik tepkilere yol açmıştır. Öğretmenlerin bilgisayar ve çevrimiçi materyal kullanımı konusunda yeterli eğitim almadığı belirlenmiştir. Bu süreçte dijital teknolojik eşitsizliklerin daha belirgin hale geldiği görülmüş, öğrenciler arasında teknolojik erişim sorunları yaşanmıştır. Uzaktan eğitim, çocuklar için eğitimi sürdürmeyi kolaylaştırmış ancak teknolojik eksiklikler nedeniyle birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu, özellikle ekonomik nedenlerle bazı öğrenci velilerinin teknolojik ürünlere erişim sağlayamamaları ya da yetersiz donanıma sahip olmalarıyla ilgili bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Binkley, 2020).

Haziran 2020’de Amerika Pediatri Akademisi, eğitimdeki sosyal eşitsizliklerin artışı nedeniyle okulların mümkün olan en kısa sürede yeniden açılmasını önermiştir. Ancak, bu öneri özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %28’inin elli yaş üzerinde olduğu ve bu nedenle yüksek risk grubunda bulunduğu göz önüne alındığında endişe yaratmıştır. Ayrıca, birçok okulda yeterli derslik veya alan olmaması nedeniyle sosyal mesafenin zor sağlanacağı belirtilmiştir. Bu eksiklikler dikkate alındığında, her eyalet kendi koşullarına göre kademeli olarak eğitime başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri, uzaktan eğitim alanında öncü devletlerden biri olduğu için diğer ülkelere göre eğitimi sürdürmede daha az zorluk yaşanmıştır. Virüs öncesi birçok üniversite ve kolej, uzaktan eğitimle dersler sunuyordu. Örneğin, Stanford, Harvard, Caltech gibi üniversiteler uzun süre çevrimiçi eğitim vermiş ve çevrimiçi sertifika programlarını sunan platformları kullanıma sunmuşlardır. Bu platformlar arasında Edx, Coursera, MOOC (Massive Open Online Course), Alison, Khan Academy gibi tarayıcılarla erişilebilen ve genellikle ücretsiz ya da düşük ücretli derslere erişim sağlayan platformlar yer almaktadır (Yamamoto & Altun, 2020).

2.6.1.3. Asya’da COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim

Asya’daki ülkelerde durum, diğer kıta ülkeleriyle benzerlik göstermektedir. Asya genelinde, hızla yayılan COVID-19 salgını nedeniyle birçok okul kapatılmış ve

birçok üniversite, COVID-19 virüsünün bulaşmasını engellemek amacıyla yüz yüze derslere ara verilerek çevrimiçi öğrenmeye geçmiştir (Jalli, 2020). Ancak, Asya'da da Afrika'daki benzer ekonomik zorluklar nedeniyle tüm öğrenciler uzaktan eğitime erişim sağlayamamıştır. Gelişmekte olan bölgelerde yaşayan Asya nüfusunun, internet ve elektronik cihazlara erişiminin olmaması, bu kıtadaki ülkeler arasında ve ülkeler içindeki bölgeler arasındaki ekonomik eşitsizliklerin eğitimde eşitsizliğe neden olduğu bir gerçektir. Jalli'ye göre (2020), Asya'da, Güneydoğu Asya ülkelerinin çevrimiçi öğretimle ilgili mevcut e-öğrenme politikalarının dışında özel bir çevrimiçi öğretim politikası bulunmamaktadır. Orta Asya'ya bakıldığında, birçok ülkede uzaktan eğitime geçildiği duyurulmuştur. Kırgızistan'da, eğitim bakanının açıklamalarına göre, ülkedeki tüm okullar ve üniversiteler 8 Nisan 2020'den itibaren uzaktan eğitime geçmiştir. Bu süreçte, Türkiye'deki gibi, yerel EITR televizyon kanalı dersleri vermeye başlamıştır. Ayrıca, dersler YouTube üzerinden öğrencilere ulaştırılmakta ve Kırgız, Rusça, Tacik ve Özbek dillerinde çeşitli konularda ücretsiz eğitim materyalleri e-kütüphanede yayınlanmaktadır. Kazakistan ve Özbekistan'da da öğrencileri eğitimle buluşturmak için TV kanalları ve Facebook kullanılmıştır. Tacikistan ve Türkmenistan gibi COVID-19 vakası bildirilmeyen ülkelerde ise sınırlar kapatılmış olmasına rağmen okullar eğitimlerine devam etmiştir (Azhgaliyeva vd., 2020).

Çin, COVID-19 pandemisinin ortaya çıkma noktası olması nedeniyle uzaktan eğitime geçen ilk ülkelerden biridir. Çin, 2016'da başlatılan ve 19 milyondan fazla kullanıcıya sahip olan Rain Classroom isimli en gelişmiş ve etkili çevrimiçi öğrenme platformuna ev sahipliği yapmaktadır (Yamamoto & Altun, 2020). Salgın döneminde Çin, başlangıçta televizyon aracılığıyla video yayınları ve talebe bağlı olarak online dersler uygulamıştır. Bu süreçte, öğrenci odaklı ve öğretmenler ile öğrencilerin çeşitli platformlarda online bağlantı kurabildiği özel düzenekler geliştirilmiştir (Yaman, 2021). Çin'de, 270 milyon ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencisi, COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan online eğitime geçmiştir. Birçok okul, online canlı dersler, çevrimiçi talebe bağlı öğretim ve televizyonda videolu öğretim gibi yöntemleri kullanmıştır. Uzaktan eğitime hızlı bir geçişin ve online derslerin Çin'de başarıyla yürütülebilmesinin, ülkenin yeterli bir internet altyapısına sahip olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu süreçte, öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim modeli, uzaktan eğitimde de devam etmiştir (Durak, Çankaya, İzmirli, 2020). Çin'deki

okullar kapalıyken, öğretmenler öğrencilere evde çalışma planları göndermiş ve ders materyallerini online platformlardan paylaşarak, öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine imkân tanımışlardır (Xie & Yang, 2020). Pandemi sürecinde, uzaktan eğitim süresince öğretmenler, öğrenciler ve veliler, online ortamlardan birbirleriyle iletişim kurmuş; dersler genellikle asenkron bir şekilde işlenmiş, ancak iletişim süreci senkron olarak devam etmiştir (Durak, Çankaya, İzmirli, 2020). Zhou (2020) tarafından belirtildiğine göre, Çin’de pandeminin eğitim-öğretime olumsuz etkisinin yanı sıra, COVID-19 pandemisi sırasında öğrencilere “Okul Yok, Ama Dersler Var” sloganları kullanılarak salgının psikolojik etkisi de azaltılmaya çalışılmıştır. Çin’de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, 18 Eylül 2021’de kısmi olarak, 10 Ekim 2021 tarihi itibarıyla de okullar tamamen açılmıştır (UNESCO, 2021a).

2020 yılının başlarında Güney Kore, COVID-19 pandemisi ile karşı karşıya kalan ilk ülkelerden biri oldu. İlk vaka bildiriminin ardından hükümet, artan vaka sayılarına tepki olarak ulusal alarm seviyesini en üst düzeye çıkardı ve acil durum ilan etti. Yüksek bulaşıcılık ve ölüm oranları nedeniyle, aşı bulunamaması ve sağlık risklerinin artmasıyla birlikte yüz yüze eğitime hızla ara verildi. Eğitim Bakanlığı, öğretim yılının başlangıcını beş hafta erteleyerek bu süreçte öğrencilere çevrimiçi öz yönetimli öğrenme materyalleri sağladı. Öğretmenler, çeşitli elektronik yöntemlerle öğrencilere ve velilere bireyselleştirilmiş sosyal ve duygusal destek sunarak öğrencilerin eğitimine devam etmelerini sağladı. Güney Kore Eğitim Yayın Sistemi (EYS), öğrencilere eğitim imkânı sunan bir kamu yayın kuruluşu olarak kullanıldı. Hükümet yetkilileri, 9 Nisan 2021 itibarıyla alınan önlemlerle birlikte 20 Nisan 2021’e kadar tüm sınıflarda yüz yüze eğitime devam kararı aldı (World Bank, 2021).

2.6.2. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim

Okulların kapanması, eğitimin geleneksel sınıflarda yürütülememesi ve uzaktan eğitime geçiş, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir konu haline gelmiştir (Özer, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 16 Mart 2020’de okulların iki hafta süreyle tatil edileceğini duyurarak, eğitimin aksamaması için önlemler almaya başlamıştır (MEB, 2020b). Bu süreçte, 23-27 Mart 2020 tarihleri arasında, uzaktan eğitim yoluyla derslerin devam edeceği açıklanmıştır. Türkiye

Radyo Televizyon Kurumu'nun (TRT) da destek verdiği EBA TV, 23 Mart 2020'de yayın akışına başlamıştır. İlkokul, ortaokul ve lise için ayrı üç kanal oluşturularak, EBA platformu üzerinden de ders içeriklerine erişim sağlanacağı duyurulmuştur (MEB, 2020b). 23 Mart 2020'de, Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından verilen ilk uzaktan eğitim dersi, bu dönemin başlangıcını simgelemiştir (MEB, 2020c). Ancak, 25 Mart 2020'de artan vaka ve ölüm sayıları nedeniyle, uzaktan eğitim süresinin 30 Nisan 2020'ye kadar uzatılma kararı alınmıştır (MEB, 2020d). 30 Mart 2020'den itibaren, etkileşimli canlı sınıf uygulaması 8. ve 12. sınıflar için başlatılmıştır (MEB, 2020e). 6 Nisan 2020'de, çocukları uzaktan eğitim sürecinde desteklemek amacıyla veliler için "Bizden" adlı program TRT EBA TV aracılığıyla başlatılmıştır (MEB, 2020f). 29 Nisan 2020'de, uzaktan eğitim süresinin 31 Mayıs'a kadar uzatıldığı açıklanmıştır (MEB, 2020g). İlkokul kademesinde olan 1., 2., 3. ve 4. sınıflar için telafi eğitiminde kullanılabilecek "Öğrenmeye Hazır" ve 1. sınıflar için "Tohum" adlı setler, EBA platformu üzerinde yayınlanmıştır (MEB, 2020h). Bu dönemde alınan önlemler, Türkiye'deki eğitim sistemini pandemi koşullarına uygun hale getirme çabalarını göstermektedir.

Bu dönemde, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu, kitle kaynakları ve dış kaynaklardan beslenerek önemli bir rol oynamış ve mevcut duruma uygun olarak güçlendirilmiştir (Bozkurt vd., 2020). EBA, pandemi sürecinde uzaktan eğitim için yeniden tasarlanmış ve çeşitli öğrenme materyalleriyle zenginleştirilmiş bir şekilde hayata geçirilmiştir. Bu portal, okul öncesi eğitimden lise düzeyine kadar olan müfredatlara dayalı videolar, belgeler, e-kitaplar, testler ve etkinlikler gibi geniş bir öğrenme içeriği sunmaktadır. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, EBA portalı üzerinden 5.000'den fazla kitaba, yüz binlerce belgesele, çizgi filme erişebilirken, sanal müze turları, eğitici oyunlar ve çevrim içi kitap platformlarına katılma imkanına sahiptir (Bozkurt vd., 2020; Özer, 2020). EBA, sadece bir eğitim içerik platformu olmanın ötesinde dinamik bir portal olarak işlev görmektedir. Öğretmenler, bu platform aracılığıyla öğrencilere çeşitli değerlendirme görevleri atayabilir ve ödevlendirmeler yapabilirler. Portal, öğrencilerin görevlere verdikleri yanıtları kullanarak veri analizi yaparak öğrenci akademik ihtiyaçlarını değerlendirmek için bir araç sağlar. Bu sayede öğretmenler, öğrenci bazlı raporları inceleyebilir ve eğitim stratejilerini buna göre belirleyebilirler. Öğrenciler ise kendi ilgi alanlarına yönelik

konuları seçebilir, çevrim içi kurslara katılabilir ve ilgili değerlendirmeleri bulabilirler. Ayrıca, EBA üzerinde derslerin video kayıtları hazırlanabilir ve yüklenebilir. Bu, öğrencilere dersleri istedikleri zaman izleme ve konuları derinlemesine anlama fırsatı tanırken, öğretmenlere de ders içeriğini çevrim içi olarak paylaşma imkânı sunar (Özer, 2020). Bu sayede, EBA sadece bir öğrenme kaynağı olmanın ötesinde, etkileşimli bir eğitim platformu olarak eğitim sürecine katkıda bulunmaktadır.

Bu süreçte MEB, eşitsizliği ve öğrenciler arasındaki dijital uçurumu azaltmak adına önemli adımlar atmıştır. Öğrencilere ücretsiz, ancak sınırlı bir internet erişimi sağlayarak dijital eğitime daha geniş bir kesimin erişimini mümkün kılmıştır. Ayrıca, EBA destekli eğitim içerikleri olan televizyon eğitim yayınını devreye alarak öğrencilere farklı öğrenme platformları sunmuştur. MEB, çocukların psikolojik gelişimine odaklanarak, velilerin gözetiminde çevrim içi danışmanlıklar düzenleyerek öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına destek olmuştur. Bu önlemler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin daha sağlıklı bir şekilde gelişim göstermelerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Öğretmenler için ise uzaktan eğitimin, basit bir süreç olmadığı, aksine yüz yüze uygulamalardan daha zorlu ve iş yükü bakımından daha ağır bir süreç olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin planlama ve hazırlık gerektirdiği, öğretmenlerin yeni beceriler edinmelerini ve öğretim yöntemlerini adapte etmelerini gerektirdiği anlaşılmıştır (Bozkurt vd., 2020). Bu süreçte yaşanan deneyimler, uzaktan eğitimin sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de yeni bir öğrenme ve adaptasyon sürecini simgelediğini göstermiştir.

Pandemi günlerinde, sürdürülebilir bir dijital eğitim portalına sahip olmanın ve nitelikli eğitimcilerin bu portalı etkili bir şekilde kullanabilmesinin büyük bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmıştır. MEB, bu bağlamda UNESCO ile iş birliği içinde öğretmenler için çeşitli konulara odaklanan 17 programı içeren bir mesleki gelişim programı hazırlayarak, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde mesleki becerilerini desteklemiştir (Özer, 2020). Bu programlar, öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve uzaktan eğitim sürecinde daha etkin olmaları için tasarlanmıştır.

Pandemi sürecinde Türkiye, ilkökul, ortaokul ve liselerde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu ve TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu) kanalı aracılığıyla

uzaktan eğitim gerçekleştirdi. EBA, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak kullanıma sunulan, sosyal nitelikli bir elektronik içerik ağıdır (MEB, 2021a). EBA, 2012 yılında eğitim dünyasına giriş yapmış ve mobil uygulaması 2016 yılında kullanılmaya başlanmıştır (Aktay & Keskin, 2016). Öğretmenler, hazırladıkları içerik materyallerini istedikleri gibi EBA'ya yükleyebilir ve diğer öğretmenler tarafından paylaşılan notlara ve sunumlara kolayca ulaşabilirler. Ayrıca öğrenciler, EBA aracılığıyla çok zengin bir eğitim içeriğine erişebilirler. Bunun yanı sıra, EBA Online Sınıf uygulaması öğrencilerin öğretmenlerinden çevrimiçi eğitim alabilmelerini sağlar (MEB, 2021a). MEB (2021b), 21 Eylül 2020 ile 26 Mart 2021 tarihleri arasında EBA'da etkin olan 12.643.925 öğrenci ve 984.871 öğretmen olduğunu, bu platformda tüm sınıflarda 195.933.666 ders saatinin gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Öğrencilere, 2020 yılının mart ayında TRT bünyesinde kurulan TRT EBA İlkokul TV, TRT EBA Ortaokul TV ve TRT EBA Lise TV olmak üzere üç farklı kanalda 112 derse ait eğitim içeriği sunuldu. MEB (2021b) verilerine göre, 21 Eylül 2020 ile 26 Mart 2021 tarihleri arasında bu üç kanalda toplam 8.007 saatlik ders yayını ve 5.826 derse ait video içeriği üretilmiştir. Pandemi döneminde eğitimin etkinliğini artırmak amacıyla literatürde yapılan çeşitli çalışmalar, adil ve erişilebilir dijital öğrenme uygulamalarına yatırım yapılmasını, tüm öğrenci ve okulların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli kaynakların sağlanmasını önermektedir (Angelico, 2020) ve öğrencileri pandemi sonrası dünyaya hazırlamak için bu dönemi değerlendirmeyi önermektedir (Telesra, 2020).

Görüldüğü gibi, gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler, pandemi döneminde uzaktan eğitim politikalarını benzer yöntemlerle şekillendirmişlerdir. Bu dönem, uzaktan eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Ülkeler, genel olarak benzer yöntemleri benimsemiş olsalar da teknolojiyenin yararlanmanın sağladığı avantajlar da açıkça ortaya çıkmıştır. Ancak, teknolojiye aşina bir neslin varlığına rağmen, bu süreçte başarılı bir uzaktan eğitim için uygun bir müfredat, etkili planlama, hazırlıklı öğretmenler ve istekli öğrencilerin olmaması durumunda, beklentilerin karşılanması zor olacaktır. Bu noktada, öğretmenlerin rolü kritik hale gelmektedir. Onlar, öğrencilere ilham verme ve liderlik etme sorumluluğunu taşımalı, net hedefler belirlemeli, değişimi yönlendirmeli ve bu hedeflere ulaşmak için iş birliği yapabilmelidirler.

2.6.2.1. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitimde Paydaşlar

Uzaktan eğitim süreçlerinde, öğretmenlerin rolü, eğitimdeki kritik unsurlardan biridir ve bu durum özellikle uzun süreli eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına öğretmenlerin teknolojiyle entegre olmalarını gerektirmektedir (Başaran, Ülger vd., 2021). Uzaktan eğitimde, öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklenmiş, öğrencilerin yeni sisteme uyum sağlaması, eğitimin kesintisiz devam etmesi ve salgının kontrol altına alınmasında önemli görevler üstlenmişlerdir. COVID-19 pandemi sürecinde, öğretmenlerin çoğu, sürecin verimli bir şekilde geçmesi için çeşitli uygulama ve programları kullanarak öğrencileri aktif tutmaya çalışmışlardır (Balaman & Tiryaki, 2021). Ayrıca, pandemi sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerine daha fazla sorumluluk alması ve destek olması beklenmektedir (König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin teknolojinin etkili bir şekilde kullanımında kolaylaştırıcı olarak rol almaları, özellikle COVID-19 krizi sonrasında, öğrenme hedeflerine ulaşmak için teknoloji entegrasyon sürecinde temel bir öneme sahiptir (Espino-Díaz & ark., 2020).

COVID-19 pandemisi, tüm meslek grupları gibi öğretmenlik mesleğini de psikolojik olarak olumsuz etkilemiştir. Arslan vd. (2020) öğretmenlerin salgın sürecinde psikolojik sorunlar, kaygı ve depresyon yaşadığı belirlenmiş, ayrıca anksiyete ve depresyon arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Okullar, eğitim-öğretimi sağlayan temel kurumlardır ve COVID-19 pandemisi nedeniyle kapanmıştır. Bu süreçte dünya genelindeki ülkeler, eğitimdeki aksaklıkları önlemek için yeni sistemler geliştirmeye çalışmıştır. Çünkü okulların tamamlaması gereken öğretim programları ve her yıl yeni öğrencilerin okula başlaması gibi faktörler, eğitimin kesintisiz devam etmesini zorunlu kılmaktadır. Tüm dünyada COVID-19 pandemisinin etkilediği ülkelerde, eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlamak, en önemli hedeflerden biri olmuştur. Bu süreçte, ülkelerin farklı teknolojik altyapıları destekli uzaktan eğitim imkânlarını kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir (Can, 2020). Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimden farklı olarak öğrencinin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasını gerektirir. Uzaktan eğitimde öğretmen, öğrencinin kendi başına öğrenmeyi sürdüreceği bir ortamın profesyonel düzenleyicisi ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu rehberlik sağlayan

bir konumda bulunur. Bu bağlamda, öğretmen artık sadece öğretici değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme yolculuğunda destek sağlayan bir rehber haline gelir (İşman, 2022). Öğretmenin rolündeki bu değişim, sadece geleneksel eğitimdeki rol ve yeterliliklerde bir anlam değişikliğine yol açmakla kalmayıp, aynı zamanda yeni yetkinlikleri de beraberinde getirmiştir (Ersoy & Toprakçı, 2008). Uzaktan eğitimde öğretmen, öğrencilere rehberlik ederken teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme, çevrimiçi kaynakları değerlendirme ve öğrencilere çeşitli dijital platformlarda rehberlik etme gibi yeni beceriler kazanma ihtiyacı duymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşımlarından uzaklaşarak, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamlarını destekleme konusunda daha yetkin hale gelmelerini gerektirir.

Ersoy ve Toprakçı'nın (2008) uzaktan eğitimdeki öğretmen rollerini inceledikleri çalışmalarında şu önemli noktalar üzerinde durdukları görülmektedir:

- Öğretmenler, çeşitli iletişim araçlarıyla, özellikle forumlar, e-posta, sohbet odaları ve video konferans gibi araçlarla öğrencilerle etkileşim içinde olmalı ve öğrenci sorunlarına hızlı bir şekilde yanıt vermelidir. Ayrıca, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunmalıdır.
- Öğretmenler, ders öncesi materyalleri öğrencilerle paylaşarak öğrencinin dersi takip edebilmesini sağlamalı ve öğrencilerin dersi anlayıp anlamadığını denetlemelidir. Planlamaya büyük bir özen göstermelidir.
- Materyal hazırlamada etkin bir rol oynamalı ve içerik geliştiricilerle işbirliği yaparak öğrenci ve ders işleniş sürecine uygun materyaller hazırlamalıdır.
- Genel bir değerlendirmeyi kapsayan, ancak aynı zamanda bireysel değerlendirme yöntemlerini uygulamalıdır.
- Öğretmenler, özellikle teknolojik bilgi ve okuryazarlık açısından kendilerini düzenli olarak geliştirmelidir. Bu, öğretim süreçlerini yönetme ve süreçte oluşabilecek küçük teknolojik sorunları çözebilme becerisi için önemlidir.

Bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, gelecekteki eğitim kurumlarının, mekân kısıtlamalarını aşarak sanal eğitim ortamlarında faaliyet göstereceği bir döneme doğru evrilmesine neden olmaktadır. Sanal eğitim ortamlarında öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş olmaları önemli

bir faktördür. Diğer bir deyişle, bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceri, ortaokul ve lise düzeyinde kazanılmalıdır. Öğrenmeyi öğrenme becerisi gelişmiş bireyler, uzaktan eğitim süreçlerini etkili bir şekilde sürdürebilirler. Öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve bu beceriye sahip olan bireyler, sürdürülebilir bir öğrenme pratiği benimseyebilirler (Balaban, 2012). Hayatın belirli gelişim dönemlerinde kazanılan ancak daha sonraki yaşamında da kullanılabilen sınırlı beceriler anlayışı, günümüzde önemli bir değişim geçirmiştir. Eğitim anlayışı, artık yaşam boyu devam eden bir süreci kapsar ve bireye kazandırılması hedeflenen özellikleri temel alarak, çeşitli seçenekler sunan esnek bir yaklaşım benimsemektedir. Bu yaklaşım, bireyin içinde bulunduğu koşullara, ilgi, istek, ihtiyaç, beklenti ve özelliklere göre eğitimi gerçekleştirmeyi amaçlar. Eğitim anlayışındaki bu değişimle birlikte, bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri, bilgiyi yeniden yapılandırmaları ve üst düzey öğrenme becerilerini kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Yurdakul, 2015). Ayrıca, eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmelere bağlı olarak, aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, elektronik öğrenme, yaşamda kullanılabilir bilgi edinme, bilgisayar destekli öğretim ve uzaktan eğitim program geliştirme çalışmaları öne çıkmaktadır (Karacaoğlu, 2014).

COVID-19 pandemisi, 21. yüzyıl becerilerinin eğitimciler, öğrenenler ve ebeveynler için zorunlu hale geldiğini vurgulamıştır. 21. yüzyıl becerileri, yeniçağın eğitim hedeflerini, ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara göre yeniden tanımlayan kavramsal bir yaklaşımı ifade etmektedir. Dijital okuryazarlık, yaşam ve kariyer becerileri ile öğrenme ve yenilik becerileri, bu yaklaşım altında toplanmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Pandemi krizi, öğrenenlerin (Alipio, 2020) ve öğretmenlerin (Ali, 2020) kriz döneminde gerekli dijital yeterlilik ve becerilere (Haleem vd., 2020) büyük ölçüde sahip olmadığını ortaya koymuştur (Bozkurt vd., 2020). Yaşanan olumsuz deneyimlerin ışığında, teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi modeli (TPACK) (Koehler & Mishra, 2009) ile ilişkilendirilmenin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim programlarında her kademede dijital okuryazarlığa odaklanmanın ve eğitimcilerin dijital dönüşüm için gerekli hazırlıklara yönelik programların ne kadar önemli olduğu ön plana çıkmaktadır. Horzum'a (2011) göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşim, diyalog, geri bildirim, destek ve motivasyonun sağlanması açısından büyük öneme sahiptir. Bu etkileşim sırasında, iletişim sadece

öğretici tarafından değil, aynı zamanda öğrenen tarafından da etkileşim kurmayı amaçlayan bir iletişim biçimidir. Karşılıklı iletişimde, öğreticinin temel hedefi öğreneni rehberlik etmek, gerektiğinde destek olmak ve motivasyonunu artırmaktır. Bu etkileşim, iletişim araçları kullanılarak sağlanmanın ötesinde, ders sırasında aktif bir şekilde devam eder. Bu sayede öğrenen, kendisini yüz yüze eğitimdeymiş gibi hisseder. Moore ve Kearsley'e (2012) göre, uzaktan eğitimde sunulan kaynaklar geniş kitlelere hitap ederken iletişim, öğrenen ve öğretici arasında senkron ya da asenkron şekilde gerçekleşir. Bu bağlamda öğretmen yeterliliği, geleneksel eğitimden farklıdır. Öğretici, ders içeriğini hazırlarken ve sunarken öğrenci motivasyonunu desteklemeli, kullandığı materyallerle öğrenciyi analitik düşünmeye teşvik etmeli ve bireysel çalışmalar sırasında ya da ders materyallerine erişimde sorun yaşayan öğrencilere çeşitli iletişim yollarıyla önerilerde bulunmalıdır. Ayrıca, öğrencileri kendi kendine öğrenen olma yolunda yönlendirmeli, desteklemeli ve öğrencinin bilgiyi kendi içinde yapılandırıp kalıcı olmasını sağlama aşamasında çeşitli öğrenme yöntemlerini sunmalıdır.

COVID-19 pandemisi ile öğrencilerin okullarından ayrılıp evlerine dönmeleri ile ebeveynlere yeni eğitsel roller düşmüştür (Bozkurt vd., 2020). Uzaktan eğitim sürecinde, ebeveynlerin öğretme ve öğrenme sürecinde önemli bir rol üstlendikleri açıkça ortaya çıkmıştır. Bu dönemde ebeveynler, çeşitli zorluklarla karşılaşmış ve öğrencilerin eğitimine yönelik birçok sorumluluğu üstlenmişlerdir. Stephen Downes'e (2013) göre, öğretmen ve öğrenci arasındaki boşluğu doldurmak adına ebeveynlerin hayatı bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Ebeveynler, sadece çevrimiçi eğitim sürecinde değil, aynı zamanda her aşamada farklı sorumluluklar üstlenerek çocukların öğrenmelerini destekleme ve gelişimlerini takip etme konusunda önemli fedakârlıklar yapmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin üstlendiği sorumluluklar arasında, çocuklara güzel ve sağlıklı alışkanlıklar kazandırmak önemli bir yer tutmaktadır. Bu alışkanlıkların, ailenin günlük yaşam takvimine uygun, esnek ve uyumlu olması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenci ve öğretmenlerin sağlıklı bir eğitim ortamında sürdürülebilmesi için ebeveynlerin, uygun, sakin, dikkat dağıtmayan ve sessiz bir ortam oluşturmaları gerekmektedir. Ebeveynler ayrıca, okul ve öğretmenlerle iletişim halinde olmalı, öğrenme sürecini kolaylaştırmak adına öğrencilere destek olmalı ve onların motivasyonunu yüksek tutarak bağımsız

öğrenmeyi teşvik etmelidir. Bu noktada, ebeveynlerin tam zamanlı bir öğretmen veya eğitim uzmanı olmaları gerekmemektedir; ancak, çocukların eğitim sürecine etkili bir şekilde katkıda bulunmaları önemlidir. Özellikle özel ihtiyaçları olan çocuklar için, ebeveynlerin daha fazla destek ve rehberliğe ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır. Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte geçen günü değerlendirmeli, yaşadıkları zorlukları ve kolaylıkları anlamak adına düzenli iletişim kurmalıdırlar. Son olarak, aile bireyleriyle birlikte yapılan spor, aile içindeki etkileşim, eğlence faaliyetleri, etkili iletişim ve cesaret verici sözlerle çocukların arkadaşları ve akranlarıyla etkileşimde bulunmaları teşvik edilmelidir (Downes, 2013). Bu faktörler, ailenin uzaktan eğitim sürecinde çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmelerini desteklemesine katkı sağlayabilir.

Paydaşların, özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde üstlendikleri rollerin anlaşılması ve bu rollerin öneminin kavranması, etkili bir eğitim ortamı oluşturulması ve sürdürülebilir öğrenme sağlanması açısından kritiktir. Öğretmenler, öğrencileri çevrimiçi ortamda etkili bir şekilde eğitmek ve onlara öğrenmelerini desteklemek için çeşitli teknolojik araçları kullanmalıdır. Uzaktan eğitimde öğretmenler, öğrencilerle düzenli iletişim kurmalı, onların sorularına ve ihtiyaçlarına hızlı yanıt vermeli ve motivasyonlarını artırmak için çeşitli yöntemler kullanmalıdır. Öğrenciler, uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalı, öğretim materyallerini düzenli takip etmeli ve kendi öğrenmelerini yönetme becerilerini geliştirmelidir. Ebeveynler, çocuklarına uygun bir çalışma ortamı sağlamalı ve öğrencilerin derslere odaklanmasını desteklemelidir. Sonuç olarak, bu paydaşların rollerinin anlaşılması, eğitimdeki sorunlara daha etkili çözümler üretilmesine ve uzaktan eğitim sürecinin daha etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlar. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme süreci daha etkili hale gelir ve eğitimde sürdürülebilir bir başarı elde edilir.

2.6.2.2. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Araçları ve Trafiği

COVID-19 pandemisi, Türkiye’de eğitim sisteminde köklü değişikliklere sebep olmuş ve uzaktan eğitim sürecini hızlandırmıştır. Mart 2020’de, salgının etkilerini en aza indirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, yüz yüze eğitime ara

verme kararı alarak “EBA” (Eğitim Bilişim Ağı) adlı bir platformu aktif hale getirmiştir. Bu platform, öğrencilere televizyon ve internet üzerinden canlı dersler, video dersler, ödevler ve sınavlar gibi çeşitli eğitim materyalleri sunarak öğrenmeyi evlere taşımıştır. Benzer şekilde, üniversiteler de eğitimlerini sürdürebilmek adına uzaktan eğitime geçiş yapmış ve sanal öğrenme platformları aracılığıyla öğrencilerine çeşitli eğitim imkânları sunmuştur (Özer, 2020).

COVID-19 pandemisi, 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de ilk vaka görülmesiyle birlikte devletin ilgili kurumlarının hızlı önlemler almasını gerektirmiştir. Bu önlemler arasında, üniversitelerde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmesi ve ardından Yükseköğretim Kurumu’nun (YÖK) 23 Mart 2020 tarihinde dijital imkânlarla uzaktan eğitime geçilmesi kararı bulunmaktadır. Ülkede uzaktan eğitim sistemi, özellikle eskiye dayalı bir alt yapıya sahip olup, bu durum üniversitelerin hızlı bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştırmıştır (Serçemeli & Kurnaz, 2020). Türkiye, uzaktan eğitim konusunda gelişmiş Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında geç tanışmış bir ülke olmasına rağmen, son yıllarda bu alanda büyük bir gelişim göstermiştir. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin kuruluşu, iletişim altyapısının güçlendirilmesi ve teknolojik yatırımların artırılması, uzaktan eğitimin yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır. Türkiye’de internetin sürekli gelişimi ve web tabanlı uygulamaların uzaktan eğitimde yaygın kullanımı, daha bilinçli bir öğrenim politikasının benimsenmesine olanak sağlamıştır. Bu bağlamda, internet, birçok iletişim teknolojisini tek bir ortamda birleştirerek kullanıcılara basılı kaynaklar, sesli ve görüntülü içeriklere internet üzerinden erişim imkânı sunmuştur (Dağlar, 2023). Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020) tarafından başlatılan üniversite öğrencilerine yönelik ücretsiz 6 GB’lık uzaktan eğitime destek kotası uygulaması, öğrencilerin internet erişimini sağlamak amacıyla hayata geçirilmiştir. Ayrıca pandeminin başlangıcında Yükseköğretim Kurulu, “YÖK Dersleri Platformu” adlı bir web portalı oluşturarak Türkiye genelinde farklı üniversitelerde yayınlanan birçok uzaktan eğitim ders içeriğini bir araya getirmiştir. Bu adım, uzaktan eğitim sürecine hazır olmayan üniversitelerin dijital kaynak ihtiyacını karşılamış ve tüm öğrencilere bu kaynaklara ücretsiz erişim imkânı sunmuştur (Saraç, 2020). COVID-19 sürecinde, üniversitelerde en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemleri olarak Moodle ve ALMS belirlenirken, canlı ders yazılımları arasında Big Blue Button ve Perclus öne çıkmıştır.

Ancak aynı zamanda mevcut öğrenme yönetim sistemleri ve canlı ders yazılımları üzerinden öğretim süreçlerini sürdüren üniversiteler de gözlemlenmiştir (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020).

COVID-19 pandemisi, dünya genelinde yaşamları kökten değiştiren bir etki yaratmış, özellikle eğitim alanında önemli değişikliklere neden olmuştur. Salgınlarla mücadelede toplulukların kullanabileceği bir alternatif olarak uzaktan öğrenme, bu zorlu dönemde önemli bir role sahip olmuştur. Fiziksel öğrenmenin yerini, çevrimiçi ve sanal öğrenme yöntemleri almıştır. Çevrimiçi toplantı uygulamalarının yaygın kullanımı, öğrenci ve öğretmenlerin derse fiziksel olarak katılmadan öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayan bir dizi kolaylık sunmuştur. Zoom, Skype, Google Meet, WhatsApp ve Facebook gibi çeşitli çevrimiçi uygulamalar, özellikle eğitimde yoğun olarak tercih edilmiştir. Bu uygulamalar arasında, fotoğraf, ses, belge ve video gönderme konusunda sunduğu kolaylıkla öne çıkan WhatsApp, bireysel kullanımın yanı sıra gruplar halinde de etkili bir şekilde kullanılabilmesiyle öne çıkmaktadır. Özellikle eğitimciler için pratik bir araç olan WhatsApp, çeşitli imkanlar sunmasıyla öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirmekte ve etkileşimi artırmaktadır (Pratama vd., 2020).

Türkiye'deki COVID-19 pandemi sürecinde kullanılan EBA platformu, COVID-19 pandemi öncesinde dahi kullanılan işlevsel bir yapı olarak öne çıkmıştır. Bu platform, her sınıf seviyesi ve yaş grubu için öğretim programlarına uygun etkileşimli ve etkileşimsiz içerikler sunmakta, öğrenci ve öğretmen iletişimini sağlamakta ve öğretmenlerin içerik ve ödevleri öğrencilere iletebilmelerini kolaylaştırmaktadır. EBA, Türkiye'nin hızlı bir şekilde uzaktan eğitim uygulamalarını hayata geçirmesine katkı sağlamıştır. Radyo ve televizyon gibi geleneksel öğrenme araçlarına karşı çevrimiçi öğrenme araçları ve platformları, daha fazla özellik sunarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini artırmaktadır. Ancak, çevrimiçi öğrenme etkinlikleri her öğrencinin teknolojik araçlara eşit erişim sağlayamadığı durumlarda sınırlı kalmaktadır. COVID-19 pandemisi ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin teknolojik imkânları, sağlanan verim açısından belirleyici bir faktördür. İnternet, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi araçlara erişimi olmayan öğrenciler, bu süreçte dezavantajlı konuma düşebilirler. Bu nedenle, uzaktan eğitim

için kullanılacak iletişim araçlarında çeşitlilik ve bütün öğrencilerin içeriklere ulaşabilmesi için çeşitli stratejilerin uygulanması önemlidir. Türkiye'de öğrencilerin teknolojik araçlara erişim durumuna dair net veriler bulunmasa da TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na dayanarak genel bir fikir edinilebilir. TÜİK verilerine göre, Türkiye'deki hanelerin %90,7'sinde internet erişimi bulunmaktadır, ancak her on hane- den birinde internet bağlantısı bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin teknolojik erişimindeki eşitsizlikleri vurgulamaktadır ([https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) E.T.:5.5.2021).

2.7. COVID-19 Pandemi Sürecinin Öğrenme Başarısına Etkisi

COVID-19 pandemi süreci, küresel ölçekte bir dizi değişikliğe neden olan benzersiz bir dönemi işaret etmektedir. Bu süreç, sadece sağlık sistemlerini değil, aynı zamanda eğitim alanını da kökten etkilemiştir. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve akademik başarıları, salgın sebebiyle uygulanan önlemlerle birlikte radikal bir dönüşüm geçirmiştir. Okulların kapanması, uzaktan eğitim uygulamalarının hızla yaygınlaşması ve sınav sistemlerindeki değişiklikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine büyük ölçüde yansımıştır. Bu dönemde öğrenciler, fiziksel olarak sınıflarda bulunamamanın yanı sıra, pandeminin getirdiği belirsizlik ve stresle başa çıkma zorunluluğuyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu bağlamda, COVID-19 pandemisinin öğrencilerin öğrenme ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini anlamak, eğitim sistemlerini daha dirençli ve uyumlu hale getirebilmek adına önemli bir adımdır. (Coker vd., 2020; Wodon, 2020).

Yapılan çeşitli araştırmalarda uzaktan eğitiminin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir (Thai vd., 2020; Widodo vd., 2020; Berga vd., 2021). Abbasi vd., (2020) Pakistan'da öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun yüz yüze öğrenmeye kıyasla uzaktan eğitimi tercih etmediği, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimini yeterince ilgi çekici bulmadığı yönünde bulgular elde etmişlerdir.

González vd. (2020) gerçekleştirdikleri nicel araştırmada, öğrencilerin COVID-19 pandemisi öncesi ve sırasındaki akademik başarılarında önemli farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar, 2017, 2018 ve 2020 yıllarındaki sınav

sonuçlarını karşılaştırarak, öğrencilerin performanslarında yıllar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Özellikle, 2017 ve 2018'deki başarıların, 2020'deki başarı düzeylerinden daha üstün olduğu ortaya çıkmıştır. Ardan vd. (2020), yaptıkları Endonezya'daki öğrencilerin COVID-19 salgınından ruhsal ve psikolojik açıdan etkilendiğini gözlemlemişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı, salgın sürecinde yüksek ve orta düzeyde kaygı yaşadıklarını rapor etmişlerdir. Day vd. (2021) öğrencilerin COVID-19 salgını sırasında maruz kaldıkları stresin, öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu dönemde, üniversitelerin ve test merkezlerinin, öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarını askıya aldığı ve bu durumun öğrenciler üzerindeki etkilerini vurgulamışlardır. Birçok öğretmen, çevrimiçi ders sürelerini planlandığından daha kısa tutmuş ve öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilecek birçok faktörle karşılaşmıştır. Goldstein vd. (2020) ve Wyse vd. (2020) öğrencilerin çoğunlukla öğretmenler tarafından paylaşılan materyallere erişim sağlayamadığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemine düşük düzeyde katılım göstermelerine neden olmuştur. Noori (2021) COVID-19 pandemisinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada öğrenciler pandemi sürecinin sınıf projeleri, ödev yoğunluğu, öğrenme kalitesi, öğrenme motivasyonu, konu bilgisi, öğrenme performansı, eğitim fırsatları öğrenme sürecini etkileyen çeşitli faktörleri etkilediğini belirtmişlerdir. Khalaif vd. (2020), Byrnes vd., (2020) de COVID-19 pandemisinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Praghlapati (2020), COVID-19 pandemisi nedeniyle birçok öğrencinin, öğrenme sonuçlarını ve akademik başarılarını olumsuz şekilde etkileyen kaygı yaşadığı görüşünü öne sürmüştür. Gonzalez vd. (2020) COVID-19 pandemisinin yükseköğretim düzeyindeki öğrenci başarısına olan etkilerini araştırmak amacıyla kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. 458 öğrencinin yer aldığı bu deneysel alan araştırmasında, kontrol ve deney grupları oluşturularak pandemi kısıtlamalarının öğrenci performansına etkileri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, COVID-19 kısıtlamalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilere öğrenme stratejilerini geliştirmelerinde yardımcı olduğu yönündedir. Benzer şekilde, Realyvásquez-Vargas vd. (2020) çevresel faktörlerin özellikle COVID-19 pandemisi döneminde öğrenci performansını nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elhadary vd (2020) ise COVID-19'un Türk

öğrencilerin fen ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik performansı üzerindeki etkilerini araştırmış ve çeşitli faktörlerin bu süreçte önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Çalışma, kaygı (%60,3), sosyal sorunlar (%41,8) ve internet bağlantısı (%43,2) gibi faktörlerin öğrenci performansını etkilediğini göstermiş ve bu etmenlerin öğrenci ve öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Çeşitli araştırmalar da yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, okul seviyesi veya sınıfı, yaşam yönelimi ve sosyoekonomik durum gibi öğrencilerin belirli sosyodemografik özelliklerinin, COVID-19 pandemisi sırasında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceğini göstermiştir (Aristovnik vd., 2020; Olaseni & Olaseni, 2020). Bu kapsamlı değerlendirmeler, pandeminin eğitim üzerindeki karmaşıklığını anlamamıza yardımcı olmakta ve gelecekteki eğitim stratejilerini şekillendirmede önemli ipuçları sunmaktadır.

2.8. COVID-19 Pandemi Sürecinin Öğrenme Motivasyonuna Etkisi

COVID-19 pandemi dönemi, dünya genelinde eğitim sistemlerini kökten değiştiren ve uzaktan eğitimi öncelikli hale getiren bir dönem olarak tarih sayfalarına geçmiştir. Bu dönüşüm, öğrenciler üzerinde çeşitli etkiler doğurmuş, öğrenme ortamlarını ve motivasyonlarını derinden etkilemiştir. Bu nedenle, uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisinin detaylı bir şekilde araştırılması, eğitim sistemlerini daha etkili ve sürdürülebilir kılmak adına önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

COVID-19 pandemisinin yayılmasını önlemek amacıyla alınan okul kapanmalarının yanı sıra 18 yaş altı çocuklar için zorunlu olan sokağa çıkma kısıtlamaları, çocukların günlük rutinlerini büyük ölçüde değiştirmiş ve sonuç olarak öğrenciler okul hayatından uzaklaşmış, akranlar arasındaki etkileşim azalmış, yaşam alanları evle sınırlı kalmış ve zorunlu izolasyonu deneyimlemeye başlamışlardır. Pandeminin bir önlem olarak başladığı izolasyon sürecinin, çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik sağlıkları için doğrudan bir risk faktörü olduğuna inanılmaktadır (Di Giorgio, Di Riso, Mioni & Cellini, 2020). Sprang ve Silman'a (2013) göre, hastalık nedeniyle karantina altında kalan çocukların, yaşlılarına göre dört kat daha yüksek post-travmatik stres skorlarına sahip oldukları, bu çocukların %30'unun post-travmatik

stres bozukluğu kriterlerini karşıladığı belirlenmiştir. Imran, Zeshan ve Pervaiz (2020) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, pandemi sürecinde okul çağındaki çocukların, korku ve endişede keskin bir artış, enfekte olma korkusu, kardeşler arasında sorunlar, saldırganlık, psikomatik şikâyetler, uyku problemleri, sorumlulukları yerine getirmekten kaçınma, odaklanma zorluğu, huzursuzluk ve sosyal mesafe gibi tepkiler gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

COVID-19 pandemisi bağlamında, sosyal mesafenin hastalığın yayılmasını azaltmanın tek yolu olması nedeniyle, uzaktan öğrenmeyi benimsemek dünya çapında bilgi aktarmanın tek yolu haline gelmiştir (Biswas & Debnath, 2020). Ancak bu tür bir benimsemede öğrenenlerin motivasyonu önemli bir rol oynamaktadır (Zhu vd., 2020). Motivasyon genel olarak kişiyi kendiliğinden hareket etmeye yönlendiren itici gücü ifade eder (Keskin & Yurdugül, 2020). Motivasyon, bireyin davranışlarını ve performansını etkileyen temel bir faktördür ve öğrencilerin başarıya ulaşmalarında kritik bir rol oynar (Pintrich & Schunk, 2002). Motivasyon, davranışların nedenlerini anlamak ve bir ihtiyacı karşılamak için harekete geçen içsel faktörleri, aynı zamanda bu davranışları teşvik eden dışsal etkenleri içeren bir güçtür (Waterman, 2005). Bu, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için gönüllü olarak çeşitli tutumlar sergilediği bir durumu yansıtır (Baumeister & Vohs, 2007). Motivasyon, öğrencilerin eylemlerini, seçimlerini etkileyen ve davranışlarının nedenlerini açıklayan önemli bir duyuşsal faktördür. Yeterli motivasyon olmadan, uygun bir program ve etkili öğretim süreci bile uygulansa, bireylerin uzun vadeli hedeflerine ulaşması zorlaşabilir (Dörnyei, 1998). Motivasyonsuz öğrenenlerin ilgisi genellikle daha düşüktür (Mat & Yunus, 2014), ancak motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha fazla çaba harcayarak hedeflerine ulaşma eğilimindedirler. Ayrıca, daha az yetenekli ancak yüksek motivasyona sahip bir öğrenci, daha zeki ama düşük motivasyona sahip bir öğrenciden daha başarılı olabilir (Gömlüksiz, 2001). Schunk vd. (2014) öğrencilerin öğrenme başarısının motivasyonlarıyla ilişkili olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda, motivasyonun, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde yönlendirilmesi için kritik bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonu da onların çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki başarılarını ve derse katılımlarını olumlu etkilemektedir

(Keskin ve Yurdugöl, 2020). Uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi vardır. Ancak, çevrimiçi öğrenme sürecine öğrencilerin öğrenme motivasyonunun düşük olması sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini engellemektedir (Feridah vd., 2020). Uzaktan eğitim sistemlerinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi onları çevrimiçi derslere kendi farkındalıklarıyla katılmaya, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunurken yeni bilgiler edinmeye zorlar (Knowles & Kerkman, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin motivasyon düzeyleri, öğrenme başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynar. Motive olmuş öğrenciler, çevrimiçi eğitimde daha aktif bir şekilde yer alır, öğrenmeye daha istekli yaklaşır ve kendi öğrenmelerini daha etkili bir şekilde yönetirler. Bu nedenle, uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenci motivasyonunu anlamak ve geliştirmek, eğitimcilerin daha etkili öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu konuda yapılan araştırmalar, uzaktan eğitimde öğrenci başarısını artırmak için uygulanabilecek stratejilere ışık tutabilir.

2.9. Türkiye’de COVID-19 Pandemi Sürecinde Ortaöğretimde Eğitim

Türkiye’de COVID-19 vakasının ilk olarak 11 Mart 2020 tarihinde görülmesiyle birlikte, devlet kurumları hızla önlemler almaya başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), vaka görüldükten sadece iki gün sonra yaptığı açıklamayla 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okulların bir haftalık süreyle tatil edilmesini talep etmiştir. Sağlık Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı, salgının etkilerini en aza indirmek adına sürekli iletişim halinde çalışarak ortak bir strateji oluşturmuşlardır. Bu süreçte alınan ortak karar doğrultusunda, okulların yüz yüze eğitime 30 Nisan 2020 tarihine kadar ara verilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak, salgının seyrindeki olumsuz gelişmeler ve vaka sayılarındaki artış nedeniyle, Millî Eğitim Bakanlığı ikinci bir karar alarak bahar döneminin sonuna kadar yüz yüze eğitime ara verilmesine ve derslerin çevrimiçi eğitimle devam etmesine karar vermiştir. Bu süreç, eğitim camiasında alınan kararların sık sık değişmesi nedeniyle oluşan belirsizliklerle birlikte, eğitim paydaşları arasındaki güven ilişkisinin zarar görmesine neden olmuştur. Uzaktan eğitim döneminde, öğrenciler arasında devamsızlık sorunları ortaya çıkmıştır. Derslere katılımın zorunlu olmaması ve velilere bırakılması, öğrenciler arasında rahatlık ve sorumsuz

davranışlara yol açmıştır. Bu durum, sınıfta kalma uygulamasının kaldırılmasıyla birleşince, eğitimde devamsızlık oranları önemli ölçüde artmıştır (Korlu, Bakioğlu & Gencer, 2021).

COVID-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki ilk ve orta dereceli öğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim uygulamalarının şekillenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından alınan kararlar ve sağlanan imkânlar doğrultusunda belirlenmiştir. İlk etapta yüz yüze eğitime ara verilmiş, ancak salgının seyri nedeniyle 23 Mart 2020 itibarıyla tamamen uzaktan eğitim yöntemi benimsenmiştir (Bakiler, 2020). Yüz yüze eğitimin tekrar başlaması için çeşitli girişimlerde bulunulmuşsa da salgının kontrol altına alınamaması sebebiyle 4 Ocak 2021 tarihine kadar uzaktan eğitim zorunlu hale getirilmiştir (Özer, 2020). Bu süreç, eğitim sektöründeki tüm paydaşların hızlı adaptasyonunu ve uzaktan eğitime geçişin koordineli bir şekilde gerçekleştirilmesini gerektiren bir dönemi işaret etmektedir.

Bu bağlamda, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan genelge ile (i) ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında derslerin canlı sınıf uygulamaları, EBA platformu, TRT EBA TV ve çeşitli çevrimiçi konferans sistemleri üzerinden yürütülmesi, (ii) ocak ayına kadar herhangi bir sınavın yapılmaması ve (iii) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılımını destekleyici önlemlerin alınması vurgulanmıştır. Süreç içinde sınıfların iki gruba ayrılarak yarı harmanlanmış bir öğrenme modeline geçilmiş, ancak artan vaka sayıları sebebiyle tekrar tamamen uzaktan eğitime geçilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerle etkileşim kurabilmek ve derslerini yürütebilmek adına Zoom, Google Meet, ya da Skype gibi uygulamaları kullanmıştır (Yaman, 2021).

Pandemi sürecinde ortaöğretim öğrencilerinin en çok zorlandığı dersin matematik olduğu belirtilmiştir. Matematik dersleri, diğer dersler gibi EBA dijital platformu ve TRT EBA kanalları üzerinden yürütülmüş, ancak öğrencilerin çoğunluğunun bu platformdaki öğretmenler yerine kendi sınıf öğretmenlerine katılmayı tercih ettiği gözlemlenmiştir (Karataş, 2020). Matematik öğretmenlerinin, soyut kavramlar ve özgül terimlerin kullanımındaki zorluklar nedeniyle uzaktan eğitimde sıkıntı yaşadığı ifade edilmiştir (Özdemir Baki & Çelik, 2021). Ayrıca, matematik konularının birbiriyle ilişkili olmasına rağmen düzenli ders katılımının

mümkün olamamasının öğrenci ve öğretmen açısından çeşitli zorlukları beraberinde getirdiği belirtilmiştir (Özdemir Baki & Çelik, 2021).

12 Ekim 2020'den itibaren 9. Sınıf öncesi hazırlık sınıfları ile 12. sınıflarda şubeler iki gruba ayrılarak, birinci grup pazartesi ve salı ikinci gruplar perşembe ve cuma günleri okula gelecek şekilde planlanarak, günde 8 saat ve her ders saati 30 dakika, dersler arası dinlenme sürelerinin de 10 dakika olacak şekilde yüz yüze eğitime geçileceği açıklanmıştır. Yüz yüze eğitime katılım isteğe bağlı olup devam zorunluluğu aranmayacağı belirtilmiştir. Yüz yüze eğitim faaliyetlerine katılmayacak öğrenciler, sınıfın konu ve kazanımlarının işlenen bölümünün tamamından sorumlu olacak, EBA üzerinden gerçekleştirilen uygulamalar ile EBA TV üzerinden yürütülen eğitimi takip edecekler ve yüz yüze eğitime katılan öğrencilerle birlikte eğitim kurumunda gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme sınavlarına katılacağı belirtilmiştir. Lise 9. Sınıflar ise 02 Kasım 2020 tarihinden itibaren lise hazırlık sınıfı ve 12 sınıflardaki belirtilen aynı kurallar çerçevesinde yüz yüze eğitime başlanmıştır (<http://www.meb.gov.tr/liselerde-yuz-yuze-ve-uzaktan-egitime-iliskin-usul-ve-esaslar-belirlendi/haber/22545/tr> E.T.:02.06.2021).

Uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) iş birliğiyle başlatılan TRT EBA TV kanalı, pandemi sürecinde uzaktan eğitimin ana yüklenicisi olarak ön plana çıkmıştır. EBA platformu, canlı dersler yapma imkânı sağlayarak yaklaşık 1 milyon öğrenci ve 2 milyon öğretmen tarafından aktif olarak kullanılmıştır (Ersam, 2021). Bu iş birliği sayesinde, Türkiye'de uzaktan eğitim süreci etkili bir şekilde yürütülmüş ve öğrencilere geniş kapsamlı bir dijital öğrenme deneyimi sunulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde, tüm eğitim öğretim kademelerindeki yerel sınavlar ertelenmiş ve çevrimiçi sınavlar öğrenci başarısının değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamıştır (Can, 2020). Ayrıca, üniversiteye giriş sınavı tarihlerinde değişiklik yaşanmış ve 2019-2020 bahar dönemi 12. sınıf konuları sınavın kapsamı dışında bırakılmıştır (Çetinkaya & Asıcı, 2021). Belirsizlikler devam ederken, 2020-2021 eğitim öğretim yılı, okulların kademeli olarak açılmasıyla başlamış ancak artan vaka sayıları nedeniyle açılan okullar tekrar kapatılmıştır (Ersam, 2021).

2.10. Türkiye’de Pandemi Sürecinde Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme

8.ve 12. sınıf öğrencilerini hedefleyen canlı kurslar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Liselere Giriş Sınavına (LGS) yönelik olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden sunulmuştur. Özellikle LGS ve YKS gibi kritik sınavlara hazırlanan öğrenciler, canlı kurslar aracılığıyla interaktif bir şekilde derslere katılım sağlayarak, öğretmenlerinden anında geri bildirim alabilmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin sınavlara daha etkili bir şekilde hazırlanmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı, hafta sonları sınava hazırlanan öğrencilere destek olmak amacıyla TRT aracılığıyla konu anlatım videoları ve benzer içerikleri sunmuştur. Bu sayede öğrenciler, ders dışında da konuları pekiştirme ve derinleştirme fırsatına sahip olmuştur (MEB, 2020). Ortaöğretim kurumlarında birinci dönemde yapılamayan sınavların takvimi, 1 Mart 2021 tarihinden itibaren iki haftayı geçmeyecek şekilde zümre başkanları tarafından belirlenip planlanmıştır. Sınavlar, gerekli tedbirler alınarak uygulanmış ve tüm işlemler 19 Mart 2021 Cuma gününe kadar e-Okul sistemine işlenmiştir. Sınavların, 1 Kasım 2020 tarihine kadar işlenen konularla sınırlı tutulacağı ve her sınav bir ders saati (40 dakika) süreceği belirtilmiştir. Öğrenci hareketliliğini azaltmak için bir günde her öğrenciye en fazla iki dersten, zorunlu durumlarda ise üç dersten sınav yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2021). Sonuç olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu önlemleri, uzaktan eğitim sürecinde eşitlik ve etkileşim sağlamak, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek ve onların duygusal ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretmek amacını taşımaktadır. Bu sayede, öğrencilerin pandemi koşullarında bile etkili bir öğrenme deneyimi yaşamaları amaçlanmaktadır.

2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, uzaktan eğitim yöntemiyle tamamlanma kararı alınmıştır. Bu dönemde, tüm eğitim kademelerinde yerel sınavlar ertelenmiş ve öğrenci başarısını değerlendirmek için çevrimiçi sınavlar kullanılmaya başlanmıştır (Can, 2020). Ayrıca, üniversiteye giriş sınavlarının tarihlerinde değişiklikler yapılmış ve 2019-2020 bahar dönemi 12. sınıf müfredatı, sınavın kapsamı dışında tutulmuştur (Çetinkaya & Asıcı, 2021).

2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem sınavları birkaç kez yüz yüze yapılması planlanmış ancak sürekli ertelenmiştir. En son, ikinci dönem için tek bir sınav yapılması kararlaştırılmış, fakat bu uygulamaya geçilememiştir. Eğitim-öğretim yılının sonunda, öğrencilerin başarısı, sadece birinci dönem puanlarına veya her iki döneme ait puanlara göre değerlendirilmiştir. İkinci dönem sınavlarının 18 Haziran 2021 tarihine kadar tamamlanması, sorumluluk sınavlarının ise 21 Haziran-02 Temmuz 2021 tarihleri arasında yapılması öngörülmüştür. COVID-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitimle yürütülen faaliyetlerde öğrenci katılımı veli isteğine bağlı olup, okula devam zorunluluğu aranmamıştır. Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri için devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarına kalma kuralı uygulanmayacağı ve başarılı derslerin yanı sıra yılsonu başarı puanı en az 50 olan öğrenciler doğrudan bir üst sınıfa geçebileceği; başarısız dersleri bulunan öğrencilerin ise bu derslerden sorumlu olarak bir üst sınıfa geçecekleri belirtilmiştir (MEB, 2021).

Pandeminin ne zaman sona ereceğinin bilinmemesi (Can, 2020) ve pandeminin tahmin edilenden daha uzun sürmesi gibi faktörler, öğrencilerin psikolojisini olumsuz etkilemiştir (Karataş, 2020). Yasmin (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, COVID-19 pandemisinin ve pandeminin mevcut durumunun öğrencilerin stres düzeyini artırmada etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin gelecekle ilgili belirsizlikler ve sürecin kontrolsüz seyri karşısında duydukları endişeyi vurgulamaktadır. Karataş (2020) tarafından yapılan araştırmada, 12. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının sınav sırasında maske takmak zorunda olmalarının ruhsal durumlarını olumsuz etkilediği ve 12. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının pandemi süresince girecekleri sınavın başarıları üzerinde olumsuz bir etkisi olacağına inandıkları görülmüştür. Bu, öğrencilerin sınav koşullarındaki değişikliklerin psikolojik ve akademik refahlarını nasıl etkilediğine dair önemli bir anlayış sunmaktadır. Çetinkaya ve Asıcı (2021) lise öğrencilerinin COVID-19 pandemisinin üniversite sınavındaki başarılarını olumsuz olarak etkileyeceği görüşüne sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, COVID-19 pandemisinin öğrencilerin sınav hazırlık sürecini derinden etkileyerek motivasyon eksikliği, sosyal etkileşim kaybı, sınav kaygısı ve stres gibi sorunlara neden olmuştur. Bu bağlamda, pandemi dönemindeki öğrenci

ihtiyaçlarına yönelik daha etkili destek sistemleri ve     mler geliştirmek, gelecekte benzer durumlarla başa çıkabilmek adına önemli bir hale gelmiştir.

2.1. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde COVID-19 pandemi sürecine ilişkin  ğretmen,  ğrenci ve veli görüşlerini içeren çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1. Ulusal Araştırmalar

Çağırkan ve Albaş'ın (2024) araştırması, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, bir devlet  niversitesindeki Fen Edebiyat Fakültesi ve Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 20 akademisyenden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği kullanılarak     mlenmiştir. Araştırma bulguları, akademisyenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini ve uyum pratiklerini dört farklı kategori altında sunmaktadır: gündelik yaşam pratikleri, uzaktan eğitim, bilgi teknolojileri kullanımı, motivasyon ve belirsizlik. Sonuçlar, uzaktan eğitime geçişle birlikte akademisyenlerin çalışma saatlerinin belirsizleştiğini ve zaman yönetimi konusunda zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, iş ve özel hayat ayırımını yapamamalarına ve sürekli çalışıyormuş gibi hissetmelerine yol açmıştır. Ders işlemedeki belirsizlikler, akademisyenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyerek, uzaktan eğitime uyum süreçlerini yavaşlatmıştır. Ayrıca,  ğrencilerin derslere düşük katılım göstermeleri ve kamera ile mikrofonlarını amamaları, uzaktan eğitimin kalitesini olumsuz etkilemiştir. Akademisyenler,  ğrencilerin derslerde daha aktif olmaları için çeşitli stratejiler denemiştir. Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde, hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin temel bilgi teknolojilerini kullanma becerileri gelişmiş ve süreç boyunca yeni programlar ve uygulamalar öğrenilmiştir. Akademisyenlerin bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaları ve ders materyallerini çeşitlendirmeleri, uzaktan eğitimin olumlu katkıları arasında değerlendirilmiştir.

Kancınar'ın (2024) araştırmasında, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 40 ön lisans öğrencisiyle yüz yüze, çevrimiçi görüşmeler ve telefon görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle tema ve alt temalar oluşturularak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin avantajları arasında teknoloji okuryazarlığının artması, pandemi gibi sıra dışı bir süreçte derslere devam edebilme imkanı sunması, mekandan bağımsız olması, derslerin tekrarının ve telafisinin yapılabilmesi, zaman yönetimi ve otokontrol duyarlılığının gelişmesi yer almaktadır. Ancak, araştırma aynı zamanda pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin dezavantajlarına da dikkat çekmektedir. Bu dezavantajlar arasında ders verimliliğinin düşük olması, teknolojik altyapı sorunlarının varlığı, fırsat eşitsizliği, mobil cihazlarla tam uyum sağlamayan programların kullanılması ve etkileşimin yetersiz olması yer almaktadır.

Emer (2023) yüksek lisans tez araştırmasında Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubu, nicel boyut için tesadüfi örnekleme dayalı olarak belirlenen 420 öğretmen ve nitel boyut için amaçlı örnekleme dayalı olarak belirlenen 20 öğretmenden oluşmuştur. Karma yöntem modelinde tasarlanan araştırmanın nicel boyut betimsel tarama modelinde, nitel boyut ise olgu bilim deseni (fenomenoloji) modelindedir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine yönelik değerlendirmelerinde, Web portalının etkili olduğu, TV kanallarının etkili olmadığı, uzaktan eğitimin mekân özgürlüğü avantajı sağladığı ancak eğitimde fırsat eşitliği sağlamadığı, eğitim yöneticilerinin beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmazken, diğer değişkenlerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Nitel verilerin içerik analizi sonuçlarına göre, “Avantaj”, “Sınırlılık”, “Teknoloji”, “Beklenti” ve “Dezavantaj” temaları elde edilmiştir. Nitel verilerde öğretmenlerin uzaktan eğitimin

tamamlayıcı etkisine vurgu yaptıkları ve gerekli donanımın eksikliğini olumsuz bir görüş olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Ülgen (2023) yüksek lisans tez araştırmasında Milli Eğitim Müdürlüğü personelleri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin, salgın döneminde zorunlu uzaktan eğitim sürecini değerlendirmelerini ortaya koymak ve uzaktan eğitimin etkinliğini artırmaya yönelik öneriler sunmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını “Örnek Olay (Özel Durum) Araştırması” şeklinde tasarlamıştır. Araştırma verileri, zorunlu uzaktan eğitim sürecinde eğitim paydaşlarıyla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma grubu, Siirt ilindeki kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 29 öğretmen ve yönetici, 16 Milli Eğitim Müdürlüğü personeli, 23 öğrenci ve 22 veliden oluşmuştur. Eğitim paydaşlarının uzaktan eğitim konusundaki görüşleri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uzaktan eğitimin tanımlamasına yönelik olarak, özellikle teknoloji kullanımı ve zaman-mekân bağımsızlığı konularına vurgu yapılmıştır. Uzaktan eğitimin avantajlarına dair katılımcılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır; MEM personelleri, öğretmenler ve veliler, zaman ve mekândan bağımsızlık avantajına vurgu yaparken, öğrenciler, uzaktan eğitimin daha rahat bir eğitim ortamı sunmasını avantaj olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarına dair yapılan değerlendirmelerde, MEM personelleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında teknolojik ve altyapı yetersizliği, motivasyon eksikliği, yaşayarak öğrenememe ve teknolojik alt yapı yetersizliği gibi konularda farklı vurgular yapılmıştır. Uzaktan eğitimin verimliliği konusundaki değerlendirmelerde ise, içeriğin etkin sunulamaması, teknik ve altyapı sorunları, uzaktan eğitimin doğasından kaynaklanan verimsizlik konularında katılımcıların çoğunluğunun ortak görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği konusunda, sosyo-ekonomik imkânsızlıklar, teknik ve altyapı sorunları, velilerdeki dijital bilgi eksikleri ve uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliği yaratması gibi sebeplerle katılımcıların büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin sürdürülebilir olmadığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde öneriler bölümünde, eğitim paydaşları eğitimin paydaşlarının eğitilmesi ve desteklenmesi, teknolojik materyal desteği ve alt yapı hizmetlerinin güçlendirilmesi gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır.

Çevre (2023) ortaokul öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma, Balıkesir ilinde COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime devam eden 22 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 42 ortaokul öğrencisinden oluşan bir çalışma grubunu kapsamaktadır. Görüşme yöntemi, araştırma verilerini toplamak için kullanılmıştır ve çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Süreci Hakkındaki Görüşleri” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde EBA ve Zoom yazılımlarını yaygın olarak kullandıkları, her öğrencinin evinde en az bir teknolojik cihaz (bilgisayar, tablet ve telefon) bulunduğu ve derslerini bu cihazlar üzerinden takip ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantı sorunları ve donanım eksikliği yaşadıkları, eğitim sürecine ilişkin endişeler taşıdıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıklarını ve pandemi sonrasında uzaktan eğitimin devam etmemesi gerektiğine dair görüşlerini ifade etmişlerdir.

Malkamak (2023), ortaokul öğrencilerinin COVID-19 pandemisi sırasındaki uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini, nitel bir olgu bilim deseni kullanarak araştırmıştır. Katılımcılar, İstanbul’a bağlı Arnavutköy ilçesinde bulunan iki ortaokulda öğrenim gören toplam 40 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, altyapı sorunları, uygun olmayan ev ortamı, yetersiz dönüt ve düzeltme, donanım eksikliği, sistemsel sorunlar, motivasyon eksikliği gibi zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sistemlerini kullanma konusunda başlangıçta yetersiz hissetseler de süreç içinde bu eksikliklerini giderdiklerini ve geliştiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, online sınıf mevcutlarının azaltılması, internet ve cihaz desteğinin sağlanması, Türkçe dil destekli uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesi yönünde çeşitli öneriler ortaya konulmuştur.

Alptekin ve Türkmen (2023) COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime katılmış olan ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime dair algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmalarında nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modelini kullanarak, araştırma verilerini 526 ortaöğretim öğrencisine “Lise Öğrencileri Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” kullanarak çevrim içi ortamda toplamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin uzaktan eğitim algıları cinsiyet, gelir durumu, sınıf düzeyleri ve örgün öğretim sürecinde okulu sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemekte olduğu, hazırlık sınıfı, onuncu sınıf ve on ikinci sınıftaki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde verilen ödevlerle ilgili algıları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları seviye olarak dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve devlet liselerine sınavsız olarak giren öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri seviye olarak devlet liselerine sınav puanı ile giren öğrencilerden daha yüksek olduğu ve EBA sistemine sorunsuz giren öğrencilerin, bazen veya sürekli sorun yaşayarak giren öğrencilere göre uzaktan eğitim algıları bakımından ve uzaktan eğitimde kendileriyle, öğretim uygulamalarıyla ve ödevleriyle ilgili algı düzeyleri bakımından daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmacılar araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim deneyiminin kalitesini arttırıcı yeni dijital materyaller geliştirilebileceğini, bu dijital materyalleri sınıf içi etkinliklerde de uygulayarak öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili oluşan olumsuz algılarını olumlu yöne değiştirmek için kullanılabileceğini ve araştırmacıların gelecekte öğrencileri uzaktan eğitim ile bütünleştirerek, onlara kariyer hedefleri konusunda yardımcı olacak dijital eğitim koçluğu sistemleri üzerine araştırmalar yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Can ve Nikolayidis (2022) öğretmen ve veli görüşlerine dayanarak COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının mevcut durumunu detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Bu amaçla çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle belirlenen 37 öğretmen ve 70 veli oluşturmuştur. Veriler, yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim uygulamalarını genellikle kısmen yeterli bulduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecinde altyapı, erişim, araç-gereç, öğrenci, veli, öğretmen, dersler ve müfredatla ilgili çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Veliler, özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA), ders içeriği, süresi, yeterliliği ve öğrenci motivasyonu gibi konularda daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu sorunlarla başa çıkmak için genellikle bireysel görüşmeler, farklı sınıf içi etkinlikler ve öğretmenlik becerilerini kullanma yöntemlerine başvurmuşlardır. Veliler ise öğrencilere özel ders desteği sağlama, teknik destek, öğrenciyi motive etme ve öğretmenlerle etkili iletişim kurma gibi çeşitli stratejiler geliştirmişlerdir. Ancak, birçok katılımcı, karşılaştıkları sorunların hala çözüme kavuşturulmadığını ve bazı sorunların çözüleceğine dair inançlarının zayıf olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, eğitim sisteminde iyileştirmeler yapılması, öğretmen-veli işbirliği, ders desteği, erişim ve teknik destek, altyapının geliştirilmesi, motivasyonu artırma ve etkili bilgilendirme konularında çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Çetin ve Akduman (2022) öğretmenlerin ve LGS sınavına hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda, devlet okullarında görev yapan farklı branşlardan 28 ortaokul öğretmeni ve 15 sekizinci sınıf öğrencisiyle bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerden ve öğrencilerden uzaktan eğitime ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşler belirli başlıklar altında kategorize edilmiştir. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde online sınavların güvenilirliğinin düşük olduğunu, online ölçme araçlarının yetersiz olduğunu ve mevcut araçları yeterince etkili kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının Kahoot, quizlet, padlet gibi web 2.0 araçları, EBA ve performans görevleri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler ise uzaktan eğitim sürecinde sosyal etkileşim eksikliği ve okuldan uzak kalmalarının neden olduğu sınav kaygısı gibi nedenlerle psikolojilerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Daşdemir ve Cengiz (2022) Türkiye’de ortaokul öğretmenleri tarafından yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından nasıl

değerlendirildiğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, nitel araştırma yaklaşımına dayanan özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın odak noktasını, ortaokullarda görev alan ve uzaktan eğitimde yer alan öğretmenler oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve beş açık uçlu soru içeren anket formu aracılığıyla toplanmış, ardından içerik analizi yöntemi kullanılarak detaylı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan uzaktan eğitim sürecine olumlu bakmaktadır. Ayrıca, okul idarelerinin öğrenci-veli-öğretmen iletişimi için çaba gösterdiği ve öğrencilerin anlama seviyelerinin belirlenmesinde bazı zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, EBA canlı ders alt yapısının güçlendirilmesi ve öğrenci-veli iletişiminin artırılması gibi önemli öneriler sunulmuştur.

Kayır ve Uçar (2022) araştırmalarında pandemi sürecinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. COVID-19 pandemi sürecinde Eskişehir ilinde çeşitli okul türlerinde ve sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonsuzlukları, uzaktan eğitime katılım durumları, cinsiyetleri, sınıf ve okul türlerine göre incelendiği araştırma niceldir. Veriler “Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği” ile toplanmış olup, araştırma bulgularında öğrencilerin okul türlerine, uzaktan eğitimi başarılı bulmalarına, uzaktan eğitime katılma ve yüz yüze eğitime katılmalarına ve öğretmenlerine rahat ulaşabilmelerine ve okul türlerine göre motivasyonsuzluk alt faktör puanlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, üst sınıfta yer alan öğrencilerin 9. Sınıf öğrencilerine göre, uzaktan eğitimi başarılı bulan öğrencilerin bulmayanlara göre, uzaktan ve yüz yüze eğitime katılmayan öğrencilerin katılanlara göre ve öğretmenlerine yeterince rahat ulaşmadıklarını düşünen öğrencilerin ulaşanlara göre daha yüksek motivasyonsuzluk puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Araştırma bulguları literatürdeki araştırmalarla uyumluluk göstermekte, araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarını öğrenciler tarafından başarısız bulunduğu, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılmaya isteksiz oldukları, öğrencilerin yüz yüze öğrenim sürecinde okula daha fazla devam ettikleri görülmüştür. Yüz yüze öğrenim sürecinde akademik motivasyonları düşük olan öğrencilerin COVID-19 pandemi sürecinde de bu durumu korudukları görülmüştür. Araştırmacılar uzaktan

eğitim sürecinde derslere katılmayan öğrenciler için çalışmaların yapılmasını ve normal öğrenim düzenine geçildiğinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için çalışmaların düzenlenmesini önermişlerdir.

Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz (2021) COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayanan bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim gören 55 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle detaylı bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları, özellikle öğrenme/öğretme ortamı ve disiplin, ders süresi, duyuşsal özellikler ve geri dönütler konularında farklı düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci-öğretmen iletişimi, uzaktan eğitimin biyoloji dersine uygunluğu ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki görev ve sorumluluklarına ilişkin katılımcıların çeşitli görüşlerine rastlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini daha etkili ve verimli hale getirebilmek için daha fazla soru çözümü, detaylı anlatım, ders saati ve zaman yönetimi ile hizmet içi eğitim önerilerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Akbel ve Beşaltı (2021) araştırmalarında, COVID-19 pandemisi sürecinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri karma araştırma deseni kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler “ Uzaktan Eğitim Memnuniyet Anketi” ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Artvin’de Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 270 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki memnuniyetlerinin düşük olduğu, uzaktan eğitimle uygulamalı derslerin öğrenilmesinin zor olduğu, yüz yüze öğrenimin mesleki öğrenmede daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uzaktan eğitim süresince idare ve öğretmenler ile iletişim problemi yaşamadıkları, uzaktan eğitimde katıldıkları dersler ile sınav sorularının

tutarlı olduğu görülmüştür. EBA' nın altyapı problemleri, internet kesintileri ve bunun neticisinde derslerin sürekli bölünmesi öğrencilerin öğrenme isteklerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet algılarının iyileştirmesi, öğrenme motivasyonunun artırılması ve meslek derslerinin etkili öğreniminin sağlanması için uzaktan eğitimde öğrenci etkileşimini artırıcı yöntemlere başvurulması, meslek derslerinde web 2.0 araçlarına daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almasını sağlayan etkinliklerin uygulanması, EBA'da mevcuttaki altyapı problemlerinin giderilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adıgüzel (2020), pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusundaki öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nitel bir yöntemle yürütülen araştırmada, veriler yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştiren 20 gönüllü öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler uzaktan eğitimde alışık oldukları yüz yüze eğitimde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini sıklıkla tercih etmektedir. Öğretmenlere göre, öğrenci başarısını değerlendirmek için uzaktan eğitimde ödevlerin iyi yapılandırılması ve güvenilirliğin sağlanması önemlidir. Araştırmada, ödevlerin uzaktan eğitimde öğrenci başarısını değerlendirmek için etkili bir ölçme aracı olarak tanımlandığı belirlenmiştir. Teknoloji ve internet güvenilirliğinin sağlanması durumunda, çoktan seçmeli testler ve kısa cevap gerektiren testlerin uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenler bireysel gelişim dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi uzaktan eğitimde kullanmayı uygun görmemektedir.

Akgül ve Oran (2020) Uşak merkezindeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri, ortaokul öğrencileri ve velilerinin, pandemi sürecindeki uzaktan eğitime dair düşüncelerini ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Fenomenoloji (olgubilim) modelini içeren nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın katılımcıları, Uşak merkezindeki ortaokullarda görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni, 15 ortaokul öğrencisi ve 15 ortaokul öğrenci velisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir.

Araştırmada, katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime kıyasla daha faydalı olduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca, öğrenciler pandemi sürecinde okul ortamını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini özlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin ve velilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin ifadeleri arasında ortak bir fikir birliği sağlanamamıştır.

Başaran vd. (2020) Gaziantep ilindeki devlet okullarındaki 80 öğrenci, 80 veli ve 80 öğretmenle yürüttükleri çalışmada COVID-19 pandemi sürecinin bir getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, pandemi döneminde uzaktan eğitim sisteminin eğitimi devam ettirme, rahat bir ortamda derslere katılma gibi avantajlarına rağmen, sınırlı etkileşim, öğrencilerin aktifliğinde azalma, bireylere uygun olmama, teknik sorunlar gibi eksikliklerin bulunduğu ve altyapı, içerik, eğitimde fırsat eşitsizliği, materyal geliştirme ve eksiklikleri giderme ihtiyacının olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Özdoğan ve Berkant (2020) COVID-19 pandemi süreci nedeniyle Türkiye’de hayata geçirilen uzaktan eğitim sürecine dair çeşitli paydaşların (İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri, okul yöneticileri, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları, öğretim üyeleri, öğrenciler, veliler) karşılaştıkları sorunlar ve önerdikleri çözümleri incelemeyi amaçladıkları çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemini kullanmışlardır. Veri toplama sürecinde, 137 paydaştan elde edilen görüşler, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmış ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, paydaşların uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri arasında zaman ve mekândan bağımsızlık, derslerin defalarca izlenebilmesi, eğitim ihtiyacının pandemi döneminde karşılanabilirliği, hastalığın bulaşmasına yönelik korunma, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi ve teknolojik beceri geliştirme öne çıkmıştır. Ancak, belirtilen avantajlara rağmen paydaşlar, uzaktan eğitimin motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin eksikliği, internet ve bilgisayar kaynaklarının yetersizliği, fırsat eşitsizliği yaratma, iletişim ve etkileşim eksikliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve hazırlıksızlık gibi dezavantajlarını da vurgulamışlardır. Paydaşların çözüm önerileri genellikle süreçte

ölçme ve değerlendirme yapılması, fırsat eşitliğinin sağlanması, derse katılım ve etkileşimin artırılması, altyapının güçlendirilmesi, öğrencilerin kendi öğretmenleriyle ders yapması ve ders sayılarının azaltılması gibi konuları içermektedir.

Pınar ve Akgül (2020) ortaokul öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan fen eğitimine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında, Türkiye'nin farklı bölgelerinde öğrenim gören bin öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrenciler genel olarak uzaktan eğitimi yararlı bulmuş, fen bilgisi derslerinin konularını tekrar edip pekiştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Ancak, uzaktan eğitimle deneysel faaliyetlerin gerçekleştirilememesi büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin yüz yüze eğitim ve deneysel faaliyetlerin, konuları daha iyi anlamalarına, derse daha motive olmalarına ve derslerin daha eğlenceli ve sosyal olmalarına katkı sağladığı sonucuna varmışlardır.

Kaynar vd. (2020) ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ele alan çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini içeren karma bir yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 565 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencinin devam ettiği okul türü, okulu sevme durumu, uzaktan eğitim aldığı kanal, internet bağlantısı sorunu, EBA eğitim platformuna girişte yaşanan sorunlar, donanımına sahip olma durumu, uzaktan eğitimi izlediği yer ve uzaktan eğitim sürecinin devamına göre öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Nitel sonuçlara göre öğrenciler, yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha faydalı olduğunu düşünmüş ve derslerin seviyelerine uygun olduğunu, ders tekrarı yaparak daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, kursun yerinin önemi, kurs süresinin uygunluğu ve gelecekte eğitimin uzaktan eğitim sistemine dönüp dönmemesi konusunda net görüş belirleyememişlerdir.

2.1.2. Yurtdışı Araştırmalar

Jaekel vd. (2023) COVID-19 döneminde öğretmenlerin iletişim becerileri, öğretim hedefleri ve öğretim yaklaşımlarının öğretim kalitesi değerlendirmeleri ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma

kapsamına, 5. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencilerden ($N = 3.159$), ebeveynlerden ($N = 1.688$) ve öğretmenlerden ($N = 459$) elde edilen bilgiler dâhil edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan iletişiminin, öğrencilerle iyi iletişim kurmalarının ve ders ç-için ayırdıkları sürenin öğrencilerin öğretim kalitesine yönelik algıları ve öğrenme deneyimleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kaim vd. (2023) gerçekleştirdikleri kesitsel çalışmada hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenme sırasında algılanan iletişim ve psikososyal yönlerin seviyelerini lise öğrencileri, veliler, öğretmenler ve okul müdürleri açısından ele almışlardır. Çalışmaya toplam 1802 katılımcıdan oluşan bir örneklem dahil edilmiştir. Bu örneklem grubunda 890 10.-12. sınıf öğrencileri ($N = 1000$), veliler ($N = 301$), öğretmenler ($N = 449$) ve müdürler ($N = 52$) yer almıştır. Veri toplama aracı olarak paydaş gruplarının her birine göre uyarlanan ve altı bölümden oluşan dört ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin uzaktan öğrenme sırasında diğer paydaşlara kıyasla iletişim düzeylerinin en düşük düzeyde olduğu, ebeveynlerin ise en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, paydaşların uzaktan eğitim sırasında gerçekleşen iletişimin yüz yüze öğrenmeye kıyasla daha az etkili buldukları; uzaktan eğitim sırasında psikososyal yönlerin yüz yüze öğrenmeye kıyasla daha az etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Ma (2023), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim etkililiğini etkileyen faktörleri öğretmenlerin görüşlerine göre incelemişlerdir. Bu amaçla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 12 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri Nisan 2020-Ağustos 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir görüşme 30 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Verilerin analizinde gömülü teori yöntemi kullanılmıştır. Genel olarak, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çoğunluğu çevrimiçi öğretime açık olduklarını, çevrimiçi öğretim uygulamasının önemini anlayabildiklerini ve çevrimiçi öğretime karşı olumlu bir tutum sürdürdüklerini bildirmişlerdir. Elde edilen verilerin “kabullenme, profesyonellik, etkileşim, öğretimsel liderlik” ve “ev-okul işbirliği” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür.

Li, Chen, Liu ve Wang (2022) ortaokul öğrencilerinin COVID-19 pandemisi sırasında ev tabanlı çevrimiçi eğitime ilişkin memnuniyet düzeylerini ve tutumlarını

incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 788 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Nicel araştırma yöntemi içerisinde yürütülen araştırma sonucunda teknolojinin kullanılabilirliği, öğrencilerin çevrimiçi ortamdan duydukları memnuniyeti etkileyen önemli bir değişken olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, okul türü, ev ödevine ayrılan zaman, öğrenme katılım düzeyi, çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları, aile üyeleriyle iletişim gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmiştir.

Tanimowo, Tanimowo, Umeana ve Tabeta (2022) COVID-19 pandemisi sonucu yaşanan okullardaki kapanmanın ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi konularına yönelik öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcılarını 125 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada “Fen Bilgisi Kalıcılık Testi” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin matematik, biyoloji ve kimya alanlarındaki notlarının COVID-19 kapanmadan önceki ortalama ve standart sapmasının 69.50 ± 17.40 olduğunu, ancak tekrar başladıklarında ortalama ve standart sapma notlarının 53.29 ± 17.46 olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin COVID-19 öncesi elde ettikleri puanların okulların tekrar açılmasından sonra edilen puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Walters vd. (2022) ortaokul öğrencilerin COVID-19 sürecinde çevrimiçi ve sınıf tabanlı öğretim deneyimlerine yönelik algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Wales’de bir ortaokulda öğrenim gören 462 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin (konsantrasyon, katılım, öğrenme yeteneği ve öğrenmeye duyulan özsaygı) çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sarmiento ve Callo (2022), COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitim faktörlerinin öğrenme kalitesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla keşfedici tanımlayıcı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 764 lise son sınıf öğrencisi ve 57 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verileri ölçek ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci katılımı ile genel öğretim tasarımı arasında yüksek pozitif bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, genel öğrenme kalitesi ile öğretim tasarımı arasında da yüksek pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrenci katılımı

ile genel destek sistemi arasında yüksek pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, genel öğrenme kalitesi ile destek sistemi arasında da yüksek pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci memnuniyeti, kaliteli öğretim ve kaliteli eğitim ile öğrencilerin iletişim ve etkileşimi arasında düşük pozitif ilişkiler bulunmuştur. Öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti ve genel öğrenme kalitesi ile genel uzaktan eğitim faktörleri arasında yüksek pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, iyi bir öğretim tasarımı ve sürekli destek sistemlerinin, uzaktan eğitimde öğrenci katılımını ve öğrenme kalitesini artırmada kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin kalitesinin ve etkinliğinin, öğrenci memnuniyeti ve başarısı üzerindeki etkisi vurgulanmıştır.

Kochan (2021) COVID-19 pandemisi sırasında Polonya'daki ortaokul öğrencilerinin uzaktan dijital öğrenme kalitesi hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilere öğretmenlerin çevrimiçi derslerde hangi eğitim araçlarını kullandıkları, öğrenmeyi nasıl değerlendirdiği, uzaktan eğitimde öğrenme ilgili genel görüşlerinin neler olduğu, bu süreçte ekstra eğitim desteğine ihtiyaç duyup duymadıkları gibi sorular yöneltilmiştir. Araştırma, anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anket, formunda bu araştırma için oluşturulan ve doğrulanan 21 açık uçlu soru yer almıştır. Araştırmanın katılımcıları 19-19 yaş aralığında yer alan 114 öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenimde en sık kullandıkları araçlar arasında e-not defterini ve e-posta olduğunu belirtmiştir. Microsoft Teams ve Messenger da sıklıkla kullanılmıştır. Öğrencilerin %61.4'ü bilgi değerlendirmelerinin çevrimiçi yapıldığını belirtmiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitimin evde olmanın rahatlığını ve ekstra serbest zamanı sağladığını belirtmişlerdir. Sosyal izolasyon, bazı öğrenciler için aile bağlarını güçlendirmiş, ancak diğerleri için zorlaştırmıştır. Ebeveynlerin destek sağladığı öğrenciler, bu desteğin faydalı olduğunu belirtmiştir.

Nilsson (2021) COVID-19 pandemisinin ilk dalgası sırasında, liselerdeki öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerini analiz etmek ve kriz durumlarında uzaktan eğitimin nasıl yönetilebileceğini değerlendirmek amacıyla yürüttüğü çalışmada özellikle, öğrencilerin uzaktan eğitime geçiş hazırlıklarını, dijital araçları kullanma yeterliliklerini ve kriz durumlarında eğitim süreçlerini sürdürme stratejilerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma katılımcıları İsveç'te öğrenim gören ve yaşı 16 ve

üzeri olan lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %75'i okulun uzaktan eğitime yeterince hazırlıklı olmadıklarını, öğrencilerin %45'i ani geçişten yeterince hazırlıklı olmadıklarını ifade etmiştir.

Bergdahl ve Nouri (2021) tarafından yürütülen araştırmanın temel amacı, COVID-19 krizinin neden olduğu uzaktan eğitime geçişin İsveç okullarındaki etkilerini ve öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerini anlamaktır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan 4 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Bu anket, çevrimiçi forumlarda paylaşıp öğretmenlerden hızlı ve anlık geri bildirim almak amacıyla kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 153 öğretmen, İsveç genelinde 14 farklı okulda görev yapmaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yer alan öğrenme ortamları için gerekli pedagojik bilgiye sahip olmadıkları ve bu nedenle sürecin zorlu geçtiği belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin eğitimin sürekliliğini sağlamak için büyük bir çaba sarf ettikleri vurgulanmaktadır.

Gordy vd. (2021) daha önce ileri eğitim teknolojisi alanında eğitim almış fen bilgisi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime uyum durumlarını incelemişlerdir. Bu kapsamda, 11 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin teknoloji eğitimi almış olmalarının, çevrimiçi öğretim için teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla özgüvene sahip olmalarına neden olduğu ve internet erişiminin öğrenciler ve öğretmenler için önemli bir engel olduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmenler, uzaktan eğitimde zaman ve mekân sınırlamalarının olmamasının öğrencilerin öğrenmeyi daha iyi kontrol etmelerine olanak tanıdığını, diğerleri ise öğrencilerin normal sınıf desteğini almadan katılımlarını sürdürmekte zorlanabileceklerini düşünmüşlerdir. Öğretmenler genellikle çevrimiçi öğretimle birlikte artan iş yükü nedeniyle daha zor bir iş-yaşam dengesi kurmuşlardır. Beklenmedik zorluklara rağmen, uzaktan eğitim süreci öğretmenlere farklı teknolojileri benimseme ve gelecekte beklenmedik durumlar için daha iyi hazırlıklı olma fırsatı sunmuştur.

Nuangchalerm (2021) COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi bir sınıf ortamında yapılan öğretim ve öğrenme faaliyetlerini incelemiştir. Araştırmada nicel

araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Veriler anket tekniği ile elde edilmiştir. Katılımcılar, Tayland'ın Mahasarakham ilinde bulunan bir ortaokuldan 23 öğretmen ve 146 öğrenciyi içermiştir. Veriler, 2020 Akademik Yılı'nın İkinci Yarıyılı'nda toplanmıştır. Veri analizi için ortalama ve standart sapma puanları kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin farklı seviyelerde olduğunu göstermiştir. Bazı görüşler, çevrimiçi öğrenme ile ilgili yönlerin tartışılmaya açık olduğunu, etkili öğretim için teknolojik becerilerin artırılmasının ve eğitim teknolojisi alanında yeniden eğitim veya beceri geliştirmenin önemini vurgulamıştır.

Zarzycka, Krasodomska, Mazurczak-Mąka ve Turek-Radwan (2021) tarafından yürütülen araştırma, Polonya'da COVID-19 pandemi sürecinde sanal sınıf içinde ve dışında gerçekleşen uzaktan eğitim ortamında iletişimi ve iş birliğini etkileyen faktörleri incelemeyi ve bu süreçte sosyal medyanın rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim kursları sırasında öğrencilerin iletişimini ve iş birliğini geliştirdiğini göstermektedir. Bulgular aynı zamanda, etkileşim kuramına uygun olarak, öğrencilerin uzaktan derslere aktif katılım göstermeleri ve kullanılan çevrimiçi araçları yüksek değerlendirmeleri durumunda, öğrenciler arasında iletişim kurma ve iş birliği yapma süreçlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Vasiliki vd. (2021), genel ve özel eğitim alanında ortaokul kademesinde görev yapan 138 Yunan öğretmenin uzaktan eğitime hazır olma, dersler sırasında karşılaştıkları zorluklar ve COVID-19 pandemisi gibi bir sonraki kriz durumunda eğitimde alınması gereken önlemler hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Eğitimcilerin, COVID-19 pandemisi sonrası dönemde uzaktan eğitim sağlamaya hazır olmak için eğitim kurumları tarafından alınması gereken önlemler hakkındaki görüşleri de incelenmiştir. Araştırma verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları, Özel Eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitime daha hazır görüldüğünü; hizmet yıllarının, yaşlarının ve eğitim seviyelerinin görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Her iki öğretmen grubunun karşılaştığı en büyük zorluk, öğrencileriyle iletişim kurmada yaşadıkları zorluklar olmuştur. Ayrıca, öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili konularda ve öğrencilerinin

kişisel verilerinin korunması konusunda eğitim verilmesine büyük ihtiyaç duyulduğu da ortaya çıkmıştır.

Polymili (2021), araştırmasında Yunanistan'daki COVID-19 pandemi krizi sırasında ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitimi kullanma konusundaki görüşlerini detaylı bir şekilde incelemeyi hedeflemiştir. Yapılan anket, eğitimcilerin çevrimiçi öğretim konusundaki yetersiz eğitimlerini, kendilerinin ve öğrencilerinin karşılaştıkları donanım eksikliği, uzaktan eğitim platformlarına bağlanırken yaşadıkları teknik sorunlar gibi zorlukları ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, eğitimcilerin çevrimiçi eğitimdeki eksiklikleri belirleme ve bu sorunlara çözümler üreterek uzaktan eğitimi daha etkili ve çekici hale getirme gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrenciler arasındaki kişisel iletişim kaybını telafi etmek için öğretim yöntemleri ve tekniklerinde yenilikçi çözümler bulma konusunda öğretmenlere önemli görevler düştüğünü ifade etmektedir.

Thongbunma, Nuangchalerm ve Supakam (2021) COVID-19 pandemisi sırasında ortaya çıkan çevrimiçi öğrenmeye yönelik ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin bakış açılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Tayland'ın Mahasarakham iline bağlı bir ortaokuldaki 38 öğretmen ve 212 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, çevrimiçi anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, ancak öğrencilerin bakış açılarının olumsuz olduğu bulguları elde edilmiştir. Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin hem yöntemlere hem de araçlara hazır öğrenciler için uygun olabileceği, ayrıca araştırmanın eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından tartışılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Williams, McIntosh ve Russel (2021) tarafından yürütülen çalışma, öğretmenlerin COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini incelemeyi ve dijital erişim ile etkinliklerin öğrenciler arasında yarattığı eşitsizlikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri, açık uçlu ve Likert tipi sorular içeren bir anket aracılığıyla toplanmıştır. 13 eğitimciye uygulanan ankete ek olarak, 9 eğitimci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler arasında dijital erişim ve yeterlilikte eşitsizliklerin olduğu, ancak asıl sorunun

teknolojiye erişimde yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca, eğitimcilerin dijital eşitsizlikleri gidermek için daha fazla zaman ve çaba harcadığı ortaya çıkmıştır.

Putri vd. (2020) çevrimiçi öğretimin kısıtlamalarını belirlemek ve pandeminin evde öğrenme sürecine etkilerini araştırmak amacıyla nitel durum çalışması yöntemi kullanarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada, ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularının bir listesi kullanılarak derinlemesine bilgi toplanmıştır. Görüşmeler, Tangerang'daki iki ilkokuldaki tüm ebeveynler ve 15 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından yaşanan çeşitli kısıtlamalar ve zorluklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle ilgili zorluklar arasında teknoloji becerilerinin eksikliği, sınırlı iletişim ve sosyalleşme imkânları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin uzun süre ekran başında kalması gibi faktörler bulunmaktadır. Ebeveynler için sorunlar, evde öğrenme disiplinine alışık olmamak, çocuklarının eğitimine daha fazla zaman harcamak ve yüksek internet faturaları ödemek gibi konuları içermektedir. Öğretmenler açısından ise, uzaktan öğrenimde uygulanamayan geleneksel sınıf öğretim yöntemleri, azaltılmış müfredat içeriği, teknoloji becerilerinin eksikliği, dil sorunları, e-içerik oluşturmak için gereken ek zaman, yoğun iletişim ve yüksek internet faturası gibi zorluklar ortaya çıkmıştır.

Silva ve Sousa (2020) öğretmenlerin pedagojik kaynaklar ve araçlar, öğretim stratejileri ve öğrenmenin değerlendirilmesi açısından, mevcut pandemi durumu nedeniyle uzaktan eğitim ve öğretme bağlamında performanslarını nasıl değerlendirdiklerini araştırmışlardır. Çalışma grubunu Portekiz'deki 30 ortaokul öğretmeni ve 960 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Anket aracılığıyla toplanan veriler, Tanımlayıcı İstatistikler ve Çıkarımsal İstatistikler (özellikle iki oran arasındaki fark için hipotez testi) kullanılarak analiz edilmiştir. Genel olarak, öğretmenler, öğrencilere kıyasla uzaktan eğitimde öğrenme ve öğretme konusunda olumlu görüşleri ifade etmişlerdir. Diğer yandan, öğrenciler, öğretmenlere kıyasla daha çeşitli görüşlere sahip olmuşlardır. İki taraf arasındaki en uyumsuz görüşler, “Kullanılan kaynakların çeşitlendirilmesi”, “Gerçekleştirilen faaliyetlerin çeşitlendirilmesi”, “Öğrenmeye katkıda bulunan faaliyetlere ve projelere katılımı teşvik etme” ve “Diğer disiplinleri içeren faaliyetlerin gerçekleştirilmesi” konularına ilişkindir. Öğrencilerle öğretmenler

arasındaki en benzer görüşler, “ders etkinliklerine katılma fırsatları” ve “değerlendirme kriterlerinin açıklanması” konularıyla ilgilidir.

Tukan (2020) COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi sınıflarda karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi ve bu zorluklara yönelik stratejileri anlamayı amaçlamıştır. Araştırma, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin tanımlanması, öğrencilerin motivasyonunu artırma, materyal ve uygulama gerektiren derslerde karşılaşılan zorlukları ele almaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin hızla yeni öğretim yöntemlerini benimsemeleri ve öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmek için yeterli sayıda geri bildirim alabilmeleri önemli olarak vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve çevrimiçi derslerde en uygun öğretim stratejilerini belirleyebilmeleri için gelişimlerini teşvik etmeleri gerektiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme konusunda en uygun yöntemleri belirlemeleri, öğrencileri zorlamadan basit ödevler verme, teknoloji kullanımında arkadaşlarından ve uzman kişilerden destek alma ve öğrenciler için sürekli olarak erişilebilir olma konularında daha fazla çaba sarf etmeleri önerilmektedir.

COVID-19 pandemi sürecinde eğitim sistemini kökten değiştirmiş ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin uzaktan eğitimle başa çıkma becerilerini test etmiştir. Bu konuda yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, pandemi döneminde uzaktan eğitimde öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin ve velilerin yaşadığı kısıtlamalar ve zorlukları vurgulamaktadır. Uzaktan eğitimin birçok avantajı olduğu gibi, teknik sorunlar, öğrenci-öğretmen etkileşiminde azalma ve öğrencilerin deneyimsel faaliyetlere ulaşma zorluğu gibi çeşitli zorlukları da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Uzaktan eğitimin etkinliğini artırmak ve bu zorlukları aşmak için daha fazla altyapı güçlendirmesi, öğrenci destekleri ve öğretmen eğitimi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, gelecekteki eğitim modellerinin hem uzaktan eğitim avantajlarını hem de yüz yüze eğitimin sunduğu etkileşimi ve deneyimleri dengede tutmaya odaklanması önemlidir. Ulusal ve uluslararası araştırmaların birbirini desteklediği göz önüne alındığında, pandeminin küresel eğitim sisteminde köklü bir değişim sürecini başlattığı ve bu sürecin dirençlerle karşılaşan ve zaman alan bir evrim olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, bu değişimin olumlu etkileri yanında, öğrenci,

öğretmen ve veliler arasında mevcut kaygı ve belirsizliklere karşı önyargılar oluşturduğu görülmektedir. Türkiye’de, teknik araç-gereç eksikliği, kullanım yetersizliği ve alışkanlıklardaki direnç gibi nedenlerle bazı öğrenci, öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim sistemine olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Özellikle, uygulama, tasarım, içerik, altyapı ve erişim açısından uzaktan eğitim sistemi güçlendirilmeli ve pedagojik anlamda desteklenmelidir. Ayrıca, eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için teknolojik altyapı ve erişim konusundaki zorlukların giderilmesine yönelik çabalar artırılmalıdır. Pandemi sürecinin yarattığı değişimlere yönelik bu tür çabaların sürdürülmesi, eğitim sisteminin gelecekteki belirsizliklere daha iyi hazırlanmasına yardımcı olabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel çerçevesi açıklanmıştır. Araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik önlemleri başlıkları sırasıyla ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’de COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim olgusunun öğrenciler üzerindeki etkisinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sosyal yaşamın akışındaki olguları olduğu gibi inceleyen nitel araştırma (Maxwell, 2008), aynı zamanda sosyal hayatın içindeki karmaşıklığı ve çok boyutluluğu anlamak için çeşitli bakış açıları sunar (Kitzinger, 1995). Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için en doğru yolun belirlenmesinde araştırma deseninin oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde (Patton, 2005) COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim olgusunun değerlendirildiği bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, günlük yaşamda farkında olunan ancak genellikle ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bunun yanı sıra, fenomenoloji, günlük deneyimlerimizin anlamı ve niteliği hakkında derin bir anlayış kazanmamıza yardımcı olur (Patton, 2005). Olgubilim deseni, bir birey ya da bir grubun bir olguyu nasıl deneyimlediğini inceleyen bir araştırma desendir (Cresswell, 2015; Giorgi, 2005). Bu desen, insanların iç dünyasına erişerek bu deneyimleri anlamamıza yardımcı olur (Christensen, Johnson & Turner, 2014). Bu nedenle, olgubilim araştırmaları, odaklandıkları olgunun kapsamı ve katılımcıların bu

olguya ilgili deneyimleri ve hissettikleri anlam açısından faydalıdır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Bu araştırma kapsamında, öğrenci, öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim olgusuna yönelik düşünce ve deneyimlerinin özüne inilmesi amaçlandığından, olgubilim deseni kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Türkiye’de pandemi sürecinde uzaktan eğitim olgusunun öğrenciler üzerindeki etkisinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada, katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin ve derinlemesine bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların incelenmesine olanak tanıdığı için tercih edilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2011; Patton, 2005). Araştırmada yer alan öğrenci, öğretmen ve veli katılımcılarını belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel prensip, belirli bir dizi ölçüte göre katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir. Bu ölçütler, önceden hazırlanmış bir listeye dayalı olabileceği gibi, araştırmacı tarafından da belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada COVID-19 pandemisinin sebep olduğu zorlayıcı süreç nedeniyle velilere ulaşmakta güçlük çekilmiştir. Bu sebeple araştırmanın veli katılımcıları araştırmacının rahat ulaşabileceği kişilerden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcıların belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler;

- EBA ya da Zoom üzerinden yapılan derslere aktif olarak katılmaya çalışan ve EBA’yı etkin kullanan ortaöğretim öğrencileri katılımcı olarak seçilmiştir.
- EBA ya da Zoom üzerinden uzaktan eğitimi aktif olarak yürütmeye çalışan, EBA’yı etkin kullanan ortaöğretim derslerine giren öğretmenler katılımcı olarak seçilmiştir.
- EBA ya da Zoom üzerinden uzaktan eğitime aktif olarak katılan ortaöğretim öğrencilerinin derse katılımlarını ve öğretim süreçlerindeki gelişimlerini takip ettiği belirlenen veliler katılımcı olarak seçilmiştir.

Bu ölçütler doğrultusunda, araştırmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçesindeki dört farklı okul türünde öğrenim

gören ortaöğretim öğrencileri ve velileri ile aktif görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma grubunu, Adıyaman ili Merkez ilçesindeki dört farklı türdeki ortaöğretim okulundan 20 öğrenci, 15 öğretmen ve 15 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin bazı demografik bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Bazı Demografik Veriler

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Genel Not Ortalaması Aralığı	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu
Ö1	Kız	10.Sınıf	90-100	Üniversite	Lisansüstü
Ö2	Kız	10.Sınıf	90-100	Ortaokul	Üniversite
Ö3	Kız	10.Sınıf	90-100	Okuryazar	Lise
Ö4	Kız	9.Sınıf	90-100	Üniversite	Lisansüstü
Ö5	Erkek	9.Sınıf	80-90	Üniversite	Üniversite
Ö6	Kız	12.Sınıf	80-90	Lise	Lisansüstü
Ö7	Kız	11.Sınıf	80-90	Lise	Lise
Ö8	Kız	9.Sınıf	80-90	Lisansüstü	Lisansüstü
Ö9	Erkek	9.Sınıf	70-80	Üniversite	Üniversite
Ö10	Erkek	10.Sınıf	70-80	Lise	Ortaokul
Ö11	Erkek	11.Sınıf	80-90	Ortaokul	Ortaokul
Ö12	Kız	11.Sınıf	70-80	İlkokul	Lise
Ö13	Erkek	10.Sınıf	70-80	İlkokul	Lise
Ö14	Kız	10.Sınıf	70-80	Üniversite	Üniversite
Ö15	Kız	10.Sınıf	70-80	İlkokul	Üniversite
Ö16	Kız	10.Sınıf	70-80	İlkokul	Ortaokul
Ö17	Kız	11.Sınıf	70-80	Ortaokul	Lise
Ö18	Kız	11.Sınıf	80-90	Lise	Lise
Ö19	Kız	10.Sınıf	70-80	Üniversite	Üniversite
Ö20	Erkek	12.Sınıf	90-100	Üniversite	Üniversite

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerin demografik verilerine göre, katılımcılar çeşitli cinsiyet, sınıf ve akademik başarı seviyelerine sahip bireylerden oluşmaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin büyük bir kısmı kız öğrencilerden (14 kız, 6 erkek) oluşmaktadır. Sınıf düzeylerine bakıldığında, katılımcılar 9. sınıftan 12. sınıfa kadar farklı seviyelerde yer almakta olup, genel not ortalamaları 70-100 aralığında değişmektedir. Anne ve baba eğitim durumları da çeşitlilik göstermekte; annelerin eğitim durumu ilkokuldan lisansüstüne kadar uzanırken, babaların eğitim durumu ise ortaokuldan lisansüstüne kadar değişiklik göstermektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin de geniş bir yelpazede olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin not ortalamaları incelendiğinde,

yüksek başarı gösteren öğrencilerin ailelerinde genellikle yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3’de gösterilmiştir.



Tablo 3

Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler

Kod	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Yaş	Eğitim Durumu	Hizmetiçi Katılım Durumu	Medeni Durum	Branş
G1	Kadın	20-25 yıl	41-50	Lisans	Katıldım	Evli	Biyoloji
G2	Kadın	20-25 yıl	41-50	Lisans	Katıldım	Evli	Kimya
G3	Kadın	1-5 yıl	31-40	Lisans	Katıldım	Bekâr	Matematik
G4	Erkek	11-15 yıl	31-40	Y.Lisans	Katıldım	Evli	İngilizce
G5	Erkek	16-20 yıl	31-40	Y.Lisans	Katıldım	Evli	Türkçe
G6	Erkek	11-15 yıl	31-40	Lisans	Katıldım	Evli	Tarih
G7	Kadın	16-20 yıl	31-40	Y.Lisans	Katıldım	Evli	Fizik
G8	Erkek	11-15 yıl	31-40	Lisans	Katıldım	Evli	Matematik
G9	Kadın	20-25 yıl	41-50	Y.Lisans	Katıldım	Evli	İngilizce
G10	Kadın	25-30 yıl	41-50	Lisans	Katıldım	Bekâr	Edebiyat
G11	Kadın	16-20 yıl	31-40	Y.Lisans	Katıldım	Evli	DKAB
G12	Kadın	20-25 yıl	41-50	Lisans	Katıldım	Evli	İngilizce
G13	Kadın	11-15 yıl	31-40	Lisans	Katıldım	Evli	Matematik
G14	Erkek	16-20 yıl	41-50	Y.Lisans	Katıldım	Bekâr	Tarih
G15	Kadın	11-15 yıl	31-40	Lisans	Katıldım	Evli	İngilizce

Not: DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar arasında cinsiyet dağılımının dengeli olduğu, 8 kadın ve 7 erkek öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süreleri 1-5 yıldan 25-30 yıla kadar değişiklik göstermekte, bu da deneyim çeşitliliği sağlamak ve farklı eğitim perspektiflerini içermektedir. Yaş aralıkları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu 31-40 yaş aralığında yer almakta, 41-50 yaş aralığında ise daha az öğretmen bulunmaktadır. Eğitim durumları genellikle lisans olmakla birlikte altı öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı mesleki hizmetiçi eğitimlere katılmıştır. Medeni durum dağılımında ise evli öğretmenlerin sayısı (12) bekâr öğretmenlere (3) göre daha fazladır. Branşlara bakıldığında, İngilizce ve matematik branşları öne çıkarken, biyoloji, kimya, fizik, tarih, Türkçe, edebiyat ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) gibi farklı branşlarda da öğretmenler yer almaktadır. Görüşme yapılan velilere ait demografik bilgiler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Görüşme Yapılan Velilere Ait Demografik Veriler

Kod	Cinsiyet	Çocuğunuzu Gittiği Sınıf	Öğrenim Düzeyi	Meslek
V1	Erkek	10.Sınıf	Lisansüstü	Kamu
V2	Erkek	12.Sınıf	Lisansüstü	Kamu
V3	Erkek	12.Sınıf	Lisansüstü	Özel
V4	Erkek	9.Sınıf	Lisansüstü	Kamu
V5	Kadın	9.Sınıf	Lisans	Kamu
V6	Erkek	9.Sınıf	Lisansüstü	Kamu
V7	Erkek	9.Sınıf	Lisans	Özel
V8	Kadın	12.Sınıf	Lisansüstü	Kamu
V9	Kadın	11.Sınıf	İlkokul	Serbest
V10	Erkek	10.Sınıf	Lise	Serbest
V11	Kadın	9.Sınıf	Lisansüstü	Kamu
V12	Kadın	9.Sınıf	Lisansüstü	Kamu
V13	Kadın	10.Sınıf	Ortaokul	Serbest
V14	Erkek	9.Sınıf	Lise	Serbest
V15	Erkek	10.Sınıf	Lisans	Kamu

Tablo 4’te katılımcılar arasında cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 10 erkek ve 5 kadın veli yer almakta olup, erkek velilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Velilerin çocuklarının sınıf düzeyleri 9. sınıftan 12. sınıfa kadar değişiklik göstermekte, özellikle 9. ve 10. sınıf düzeylerinde daha fazla veli yer almaktadır. Velilerin öğrenim düzeyleri genellikle yüksek olup, lisansüstü ve lisans mezunlarının sayısı oldukça fazladır. Bunun yanı sıra, ilkokul ve ortaokul mezunu velilerin de bulunması eğitim düzeyinde çeşitliliği göstermektedir. Meslekler açısından bakıldığında, kamu sektöründe çalışan velilerin sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, özel sektörde çalışan ve serbest meslek sahibi veliler de bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenci, öğretmen ve velilerin COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim olgusuna yönelik değerlendirmelerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Her bir katılımcı grubu için ayrı görüşme formları oluşturulmuştur. Bu başlıkta görüşme formlarının geliştirilme sürecine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci görüşme formlarının oluşturulmasında, araştırmanın amaçları, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme ilkeleri (Yıldırım & Şimşek, 2018) ve ilgili literatür (Akgül & Oran, 2020; Akkaş Baysal, Ocak & Ocak, 2020; Başaran vd., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu formdaki görüşme soruları, araştırmanın amacına, nitel araştırma yönteminin doğasına, yazım ve anlatımının uygun olup olmadığına bakılıp dönüt sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Form ikisi nitel araştırmalarda, üçü eğitim programları ve öğretim alanında, biri Türkçe eğitimi alanında olmak üzere altı uzmana iletilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde bir soruda değişiklik yapılmış ve iki sorunun eklenmesine karar verilmiştir. Görüşme formunda değişiklik yapılan ve eklenen sorular şunlardır:

- Uzman görüşleri sonrası “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince öğretmenleriniz öğrenme ve öğrencilik motivasyonunuzu artırmak için ne gibi uygulamalar yaptılar?*” sorusu eklenmiştir.
- Uzman görüşleri sonrası “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince velileriniz öğrenme ve öğrencilik motivasyonunuzu artırmak için ne gibi uygulamalar yaptılar?*” sorusu eklenmiştir.
- “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ev görevlerinizi nasıl etkilemiştir?*” sorusu “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları sosyal yaşamı ve evdeki görev performansını nasıl etkilemiştir?*” şeklinde düzeltilmiştir.

Görüşme formunda yapılan değişiklik ve forma eklenen bu sorulardan sonra son hali verilen görüşme formu kullanılarak 5 ortaöğretim öğrencisiyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan soruların olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan öğrenci görüşme formunun son hali Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formlarının oluşturulmasında, araştırmanın amaçları, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme ilkeleri (Yıldırım & Şimşek, 2018) ve ilgili literatür (Akgül & Oran, 2020; Ayaz, 2021; Başaran vd., 2020; Can & Nikolayidis, 2022; Kabapınar vd., 2021; Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu formdaki görüşme soruları, araştırmanın amacına, nitel araştırma yönteminin doğasına, yazım ve anlatımının uygun olup olmadığına bakılıp dönüt sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Form ikisi nitel araştırmalarda, üçü eğitim programları ve öğretim alanında, biri Türkçe eğitimi alanında olmak üzere altı uzmana iletilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde formda herhangi bir değişiklik yapılmamasına karar verilmiştir. Görüşme formunda yer alan iki örnek soru aşağıda sunulmuştur:

- *Pandemi sürecinde öğrencilerinizin yaptığı okul ödevlerinin niteliğini değerlendirir misiniz?*
- *Pandemi sürecinde deneyimlediğiniz işleyişle EBA eğitim platformunu değerlendirir misiniz?*

Son olarak bu görüşme formu kullanılarak beş ortaöğretim öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan soruların olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan öğretmen görüşme formunun son hali Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Veli görüşme formlarının oluşturulmasında, araştırmanın amaçları, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme ilkeleri (Yıldırım & Şimşek, 2018) ve ilgili literatür (Akgül & Oran, 2020; Ayaz, 2021; Başaran vd., 2020; Can & Nikolayidis, 2022; Kabapınar vd., 2021; Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu formdaki görüşme soruları, araştırmanın amacına, nitel araştırma yönteminin doğasına, yazım ve anlatımının uygun olup olmadığına bakılıp dönüt sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Form ikisi nitel araştırmalarda, üçü eğitim programları ve öğretim

alanında, biri Türkçe eğitimi alanında olmak üzere altı uzmana iletilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde formda bir soruda değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. Görüşme formunda yapılan değişiklik ve formda yer alan sorulardan 2 tanesi aşağıda sunulmuştur:

- *“Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun ev görevlerini nasıl etkilemiştir?” sorusu “Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun sosyal yaşam ve evdeki görev perfonmasını nasıl etkilemiştir?” şeklinde düzeltilmiştir.*
- *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*
- *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun akademik başarısını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*

Görüşme formunda yapılan değişiklikten sonra son hali verilen görüşme formu kullanılarak 5 veliyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veli görüşme formunun son hali Ek 3’te sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime dair ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerin görüşleri alınmıştır. Katılımcılara ilk önce araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiş ve sonrasında görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği belirtilmiştir. Analizlerden doğrudan alıntı yapılacağı ve alıntı yapılan katılımcının ismi verilmeden kodlama yapılacağı belirtilerek katılımcılardan izin alınmıştır. Bireysel olarak yapılan 30-45 dakikalık yüz yüze, online ve telefon görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Zoom üzerinden 10 öğrenci, 8 öğretmen ve 2 veli ile; yüz yüze iki öğrenci, bir öğretmen ve üç veli ile; telefonda ise sekiz öğrenci, altı öğretmen ve 10 veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık bir ay sürmüştür. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin belirli bir çerçeve içinde düzenlenmesi, tematik bir yapıya göre gruplandırılması, bulguların açıklanması ve bu bulguların yorumlanmasını içeren dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında bazı görüşme verilerin kategorileri belli olduğu için bu verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Kategorileri önceden belli olmayan ve analizler sonucunda şekillenen görüşme verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, bir metnin içeriğinin temsil edilmesi için kelimelerin veya kelime gruplarının düzenli bir şekilde kullanılarak tema, kategori ve kodların sistematik olarak belirlendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). İçerik analizi, toplanan verilerin açıklanmasını sağlayacak terimlere ve bu terimler arasındaki ilişkilere erişmeyi amaçlayan bir metodolojidir. Bu teknikte, veriler detaylı bir şekilde incelenir ve terimlerin yanı sıra bu terimler arasındaki ilişkiler de belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmada, öğrenci, öğretmen ve velilerden ses kaydı ile elde edilen veriler Microsoft Word dokümanına aktarılmıştır. Bu dokümanların analizinde nitel veri analiz programı kullanılmış ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Belgelerdeki veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümlere açıklayıcı kodlar atanmıştır. Daha sonra bu kodlardaki benzer özellikler dikkate alınarak kategoriler altında gruplandırılmıştır. Kodlar ve kategoriler oluşturulma sürecinden sonra veriler bir kez daha gözden geçirilmiştir. Bu gözden geçirmede; kodların doğruluğu kontrol edilmiş ve gerektiğinde düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden elde edilen kavramlar, kategori, kod, görüşme kodları gibi veriler kullanılarak bulgular bölümünde verilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada öğretmen, öğrenci ve velilerin isimleri kullanılmamıştır. Öğrenciler için Ö1, Ö2, Ö3,, Ö20, öğretmenler için G1, G2,, G15, veliler için V1, V2,, V15 kodları kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin toplanması ve analizinde geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili alınan önlemler açıklanmıştır. Bu başlık altında, yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Veri toplama aracının oluşturulması ve veri toplama süreci ile ilgili yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda sunulmaktadır:

- Öğrenci, öğretmen ve veli görüşme formlarının geliştirilme aşamasında uzman görüşlerine başvurularak formun kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Görüşmelere katılım sağlamak istemeyen öğrenci, öğretmen ve velilerle görüşme gerçekleştirilmemiştir. Tüm görüşmeler gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.
- Öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinde yer alan katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde aktif olan katılımcılardan seçilmiştir.
- Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılara görüşmeler hakkında genel bilgiler verilmiştir.
- Tüm görüşmelerde katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı kullanılarak kayıtlar alınmıştır.
- Katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır.
- Araştırmada katılımcılardan elde edilen görüşlere doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.
- Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacıların analiz sonuçları karşılaştırılarak uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Hesaplamalara göre, öğrenci görüşmelerindeki uyum yüzdesi %91, öğretmen görüşmelerindeki %94 ve veli görüşmelerindeki %93 olarak bulunmuştur. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek bulgularını karşılaştırmış, uyumsuzluk gösteren bulguları belirlemiş ve bu bulgular üzerinde anlaşarak uyumsuzlukları ortadan kaldırmıştır.
- Katılımcılardan elde edilen verilerin yazıya geçirilmesi sürecinde cümle yapıları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Yazıya geçirilen ses

kayıtları tekrar dinlenerek, aktarılan metinlerde eksiklik veya yanlışlık olup olmadığı kontrol edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen bulguların analiz sonuçları ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen

Bulgular

Bu başlık altında öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular verilmiştir. Öğrencilerin “*Pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamaları akademik başarıyı nasıl etkilemiştir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Uzaktan Eğitimin Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akademik Başarı	Katılımcılar
Azaldı	
Öğrenci Kaynaklı	
Motivasyonun Düşmesi	Ö1, Ö8, Ö19
Derslerin Anlaşılmaması	Ö11, Ö14
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Ev Ortamının Rahatlığı	Ö5, Ö6, Ö7, Ö10
Derslerin Verimsiz Olması	Ö9, Ö13, Ö17
Dijital Cihazların Dikkati Dağıtması	Ö6
Derslerde Bağlantı Kopması	Ö6, Ö18
Arttı	
Öğrenci Kaynaklı	
Bireysel Ders Çalışma	Ö2, Ö4, Ö12, Ö16, Ö20
Öğretmen Kaynaklı	
Eğitimin Niteliği	Ö3,15

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu ve ders anlama düzeyi üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrenciler, ev ortamının rahatlığı ve dijital cihazların dikkat dağıtıcı olması nedeniyle derslere odaklanmakta zorlandıklarını ve internet ağ bağlantısı kopmalarının verimliliği düşürdüğünü belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler bireysel ders çalışma alışkanlıklarını

geliştirerek akademik başarılarında artış yaşadıklarını ifade etmiştir. Ö6 uzaktan eğitimde ev ortamının rahatlığı, dijital cihazların dikkati dağıtması ve derslerde bağlantı kopmaları gibi sebeplerden kaynaklı akademik başarısının azaldığını *“Olumsuz yönde etkilediğine eminim bunun başlıca sebepleri bilgisayarın karsısındayken dikkat dağıtıcı birçok unsurun bulunması ders işleyişinde yaşanan kopukluklar ve pandemi sürecinin getirdiği ve evin rahatlığının vermiş olduğu salmışlık duygusu etkili oldu.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö8 uzaktan eğitimde motivasyonunun düştüğünü bu sebeple akademik başarısının azaldığını *“Motivasyonum çok düştüğü için akademik başarım da buna paralel olarak düştü. Uzaktan eğitim beni olumsuz etkiledi.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Buna karşın Ö12 uzaktan eğitimde bireysel ders çalışmasından kaynaklı akademik başarısının arttığını *“Benim başarım pandemi öncesine göre arttı. Sıkı çalışmaya devam ettim çünkü. Çalışmalarımı hiç aksatmadım.”* sözleriyle belirtmiştir.

Literatürde, uzaktan eğitimin akademik başarıya etkisine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde öğretmenle olan etkileşimin düşük olması (Yurtbakan & Akyıldız, 2020) ve öğrenme-öğretme sürecinin verimsizliği (Arık vd., 2021) nedeniyle notların düştüğü (Altun Ekiz, 2020) belirtilmiştir. Güven, Yazıcı ve Doğan'ın (2021) araştırmasında ise öğrencilerin bazılarının uzaktan eğitimde notlarının düştüğü, bazılarının ise yükseldiği ifade edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise uzaktan eğitimde öğrencilerin akademik başarısının arttığı tespit edilmiştir (Kör, Çataloğlu & Erbay, 2013; Onan, Kaya & Özkoçak, 2023). Tuncer ve Bahadır'ın (2017) araştırmasında öğrenciler, akademik başarının artması için ders geçme notlarının düşürülmesi, sınavların çevrimiçi yapılması, devam zorunluluğunun olması ve değerlendirmenin objektif kriterlere göre yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimin akademik başarıya etkisine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, araştırma bulgularının literatürdeki araştırmalarla hem benzer hem de farklı yönler taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmada, uzaktan eğitimin akademik başarıyı olumsuz etkileyen faktörler arasında motivasyon düşüklüğü, derslerin anlaşılmaması, ev ortamının rahatlığı ve dijital cihazların dikkati dağıtması gibi etkenler ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular, literatürde öğretmenle etkileşimin düşük olması (Yurtbakan & Akyıldız, 2020) ve öğrenme-öğretme sürecinin verimsizliği

(Arık vd., 2021) nedeniyle notların düştüğü yönündeki araştırmalarla örtüşmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bazıları uzaktan eğitimde notlarının düştüğünü belirtirken (Altun Ekiz, 2020), bazıları ise notlarının yükseldiğini ifade etmektedir (Güven, Yazıcı & Doğan, 2021). Bu farklılık, literatürde uzaktan eğitimle yürütülen derslerin akademik başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığına yönelik sonuçlara ulaşılan araştırma bulgularıyla da (Kör, Çataloğlu & Erbay, 2013; Onan, Kaya & Özkoçak, 2023) uyumludur. Tuncer ve Bahadır'ın (2017) araştırmasında öğrencilerin akademik başarının artması için ders geçme notlarının düşürülmesi, sınavların çevrimiçi yapılması, devam zorunluluğunun olmaması ve değerlendirmenin objektif kriterlere göre yapılması gerektiğini belirtmeleri, bu araştırmanın bulgularında yer alan öğrencilerin bireysel ders çalışma ve eğitimin niteliğinin akademik başarıyı artırıcı etkenler olarak görülmesiyle paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilemiştir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6

Uzaktan Eğitimin Motivasyona Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Uzaktan Eğitimde Öğrenme Motivasyonu	Katılımcılar
Olumlu	
Öğrenci Kaynaklı	
Bireysel Çalışmaya Vakit Kalması	Ö2, Ö16
Yapıya Uygun Olması	Ö12
Üniversite Giriş Sınavına Hazırlık	Ö20
Bireysel Çalışmaya Yatkınlık	Ö16
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Ev Ortamının Rahatlığı	Ö18
Okula Gitme Zorunluluğunun Olmaması	Ö20
Pandeminin Olumsuz Havasını Dağıtması	Ö6
Olumsuz	
Öğrenci Kaynaklı	
Derslere İlginin Azalması	Ö1, Ö3, Ö8, Ö14
Alışık Olunmaması	Ö5, Ö10, Ö15
Disiplinin Sağlanamaması	Ö8
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Derslerin Verimsiz Olması	Ö4, Ö9, Ö13, Ö17
Ev Ortamının Rahatlığı	Ö7, Ö8
Etkisi Olmadı	Ö11

Tablo 6’da görüldüğü gibi bazı öğrenciler bireysel çalışmaya daha fazla zaman ayrılması, ev ortamının rahatlığı ve üniversite giriş sınavına hazırlık sürecine uygunluğu gibi sebeplerden uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonunun arttığını belirtmiştir. Ancak bazı öğrenciler, derslere ilginin azalması, alışık olunmaması, disiplinin sağlanamaması ve derslerin verimsiz olması gibi sebeplerden öğrenme motivasyonlarının azaldığını vurgulamıştır. Ö10 uzaktan eğitime alışık olmaması sebebiyle öğrenme motivasyonunun azaldığını *“Uzaktan eğitime geçiş benim için olumlu bir geçiş olmadı çünkü hayatımda ilk defa bu durumla karşılaşmak benim için güzel olmadı bir süre sonra alıştım ama o dönemde hep pandemi öncesi eğitimimi düşündüm o yüzden olumlu bir tecrübe değildi, motivasyon olarak kötü etkiledi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö14 derslere ilgisinin azalması sebebiyle öğrenme motivasyonunun azaldığını *“Motivasyon felan bırakmadı. Okuldan derslerden hayattan soğuttu beni.”* cümleleriyle belirtmiştir. Ö4 derslerin verimsiz olması nedeniyle öğrenme motivasyonunun azaldığını *“Ne kadar pandemide uzaktan eğitim görsek de yüz yüze eğitimdeki verim asla yoktu bu yüzden de öğrenme motivasyonumu düşürdü.”* sözleriyle belirtmiştir. Ö8 ev ortamının rahatlığı, disiplin sağlanamaması, derslere ilgisinin azalması gibi sebeplerle öğrenme motivasyonunun azaldığını *“Uzaktan eğitim beni kötü yönde etkilemiştir. Çünkü uzaktan eğitimde belirli bir disiplin yoktur. Mesela derslere yatakta girmek, derslere geç girmek, derslere hiç girmemek vb.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö16 bireysel çalışmaya yatkın olması ve bireysel çalışmaya vakit kalmasından kaynaklı olarak öğrenme motivasyonunun arttığını *“Aslında evde kendimi daha çok geliştirebiliyordum daha çok kendime vakit ayırıp yeteneklerimin göz önünde bulunduruyordum. Kendime ayıracak vaktim vardı. Buda beni daha çok motive ediyordu.”* cümleleriyle vurgulamıştır. Ö6 uzaktan eğitimin pandeminin olumsuz havasını dağıtması nedeniyle öğrenme motivasyonunun arttığını *“Direkt olarak pandeminin kendisi hayata olan motivasyonumu düşürdüğü için uzaktan eğitimin kendisi başlangıçta bana hayatın bir şekilde devam ettiğine dair umut gibi hissettirmişti.”* cümleleriyle belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin motivasyona etkisine yönelik araştırma sonuçları ve literatürdeki araştırmalar karşılaştırıldığında, hem benzerlikler hem de farklılıklar dikkat çekmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler bireysel çalışmaya daha fazla vakit ayırabildiklerini, uzaktan eğitimin yapılarına uygun olduğunu ve üniversite

giriş sınavlarına daha iyi hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Bu olumlu etkiler arasında ev ortamının rahatlığı ve okula gitme zorunluluğunun olmaması gibi faktörlerin motivasyonu artırdığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Akgül ve Oran'ın (2020) araştırmalarında da bazı öğrenciler uzaktan eğitimin motivasyonlarına olumlu katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ise öğrencilerin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre derslere daha fazla motive olduklarını belirtmiştir. Ancak, araştırma sonuçlarının olumsuz yönlerinde, öğrenciler derslere olan ilgilerinin azaldığını, uzaktan eğitime alışık olmadıklarını ve disiplinin sağlanamadığını dile getirmişlerdir. Bu bulgular, Altun Ekiz'in (2020) araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitimde dikkat ve odaklanma sorunu yaşadıkları, dersleri düzensiz dinledikleri ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirttikleri sonuçlarla paralellik göstermiştir. Ayrıca, Karakuş vd. (2020) araştırmalarında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimin motivasyona katkısını düşük bulduklarını belirtmişlerdir. Şimşek (2022) ise teknik sıkıntıların öğrencilerin dikkatini dağıttığını ve dersin anlaşılmasını engellediğini vurgulamıştır. Bu durum, araştırma bulgularımızda öğrencilerin dersleri verimsiz bulmaları ve ev ortamının rahatlığının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesiyle örtüşmektedir. Son olarak, bazı öğrencilerin uzaktan eğitimin motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmeleri, literatürdeki çeşitli görüşlerin farklılık göstermesiyle de uyumludur. Bu bulgular, uzaktan eğitimin motivasyon üzerindeki etkilerinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenmenin kalıcılığını nasıl etkilemiştir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Uzaktan Eğitimin Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi	Katılımcılar
Olumsuz	
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Verimsiz Geçmesi	Ö4, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17
Ev Ortamının Rahatlığı	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10
Sınavların Yapılmaması	Ö1
Öğrenci Kaynaklı	
Alışık Olunmaması	Ö5, Ö19

Derse Odaklanma Sorunu	Ö8
Derslerin Düzenli Takip Edilmemesi	Ö2
Olumlu	
Öğrenci Kaynaklı	
Sorumlulukların Yerine Getirilmesi	Ö6, Ö11
Ek Çalışma Zamanı Kazandırması	Ö11, Ö18
Derslerin Düzenli Takibi	Ö11, Ö18
Değişim Olmadı	Ö3, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin bazıları uzaktan eğitimin öğrenmenin kalıcılığına olumlu etkisi olduğunu, bazıları olumsuz etkisi olduğunu, bazıları ise herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Ö9 uzaktan eğitimin verimsiz geçmesi nedeniyle öğrenme kalıcılığının olumsuz etkilendiğini “*O dönem girdiğim derslerden çok fazla verim alamadım. Zamanla da bu bilgiler kalıcı olmadı.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö10 ev ortamının rahatlığının uzaktan eğitimde öğrenme kalıcılığını olumsuz etkilediğini “*Evde olmak miskinlik yarattı ders çalışmada ödev yapmada yani öğrenmede performansımız düştü.*” sözleriyle belirtmiştir. Ö19 uzaktan eğitim sistemine alışık olmaması sebebiyle öğrenme kalıcılığının olumsuz etkilendiğini “*Uzaktan eğitim süreci dengesizdi; çünkü insanlar için ilk deneyimdi. Alışık değildik böyle bir sisteme. Pandeminin oynak grafiği herkes için istikrarsız uygulamalara yol açıyordu*” cümleleriyle belirtmiştir. Ö11 uzaktan eğitimde ek çalışma zamanı kalması, dersleri düzenli takip etmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi sayesinde öğrenme kalıcılığının olumlu etkilendiğini “*Okuldakinden daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben dersleri takip edip sorumluluklarımı yerine getirdim. Zamandan tasarruf sağladığı için ek çalışma yapmama olanak sağladı.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Uzaktan eğitimin öğrenmenin kalıcılığına etkilerine yönelik araştırma sonuçları ve literatürdeki araştırmalar karşılaştırıldığında, hem benzerlikler hem de farklılıklar gözlemlenmektedir. Araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitim sisteminin verimsizliği, ev ortamının rahatlığı ve sınavların yapılmaması gibi faktörlerin öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu olumsuz etkiler, öğrencilerin uzaktan eğitime alışık olmamaları, derse odaklanma sorunları ve dersleri düzenli takip edememeleriyle de ilişkilidir. Benzer şekilde, Arık vd.’nin (2021) araştırmasında, uzaktan eğitimin öğrenme ve öğretmede yetersizlikler, öz düzenleme ve zaman yetersizlikleri, geri dönüt eksikliği, teknolojik problemler ve yetersizlikler, öğrenme ortamı ve disiplin problemleri gibi faktörlerle öğrenmenin kalıcılığını

olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, Akgül ve Oran (2020) araştırmalarında, uzaktan eğitimin alt yapı eksikliği, internet bağlantı kopukluğu, öğrenci katılım sayısının düşüklüğü ve öğrencileri takip edememe gibi faktörlerin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Tuncer ve Bahadır (2017) ise, bağlantı sorunları, öğrencilerin internet veya bilgisayara sahip olmayışı, sınav soruları ile ders içeriklerinin uyumlu olmaması, dersi takip edememe, dikkati toplayamama, konuların vaktinde eklenmemesi ve isteksizlik gibi sorunların uzaktan eğitimde öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır.

Öte yandan, bazı öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde sorumluluklarını yerine getirdiklerini, ek çalışma zamanı kazandıklarını ve dersleri düzenli takip edebildiklerini belirterek, bu durumların öğrenmenin kalıcılığına olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) araştırmalarında, öğrencilerin bilmedikleri konuların tekrarlı anlatılması ve etkileşim kurma ile eğlenceli etkinliklerin kalıcı öğrenmeler sağladığı belirtilmiştir. Ancak, aynı araştırmada ders sürelerinin kısa olması, konuların yüzeysel anlatılması, motive edici olmaması, öğretmenden dönüt alınamaması gibi olumsuz faktörler de vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitimin öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri, hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle karmaşık ve çok yönlüdür. Öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları, uzaktan eğitime adaptasyon düzeyleri ve eğitim ortamının kalitesi gibi değişkenler, bu süreçte önemli rol oynamıştır. Literatürdeki araştırmalar ve araştırma bulguları, uzaktan eğitimin kalıcı öğrenme üzerindeki etkilerini iyileştirmek için altyapı ve teknoloji eksikliklerinin giderilmesi, geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve derslerin etkileşimli ve motive edici hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamında verilen okul ödevlerine ilişkin düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Uzaktan Eğitimde Ev Ödevlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Uzaktan Eğitimde Ev Ödevleri	Katılımcılar
Destekler ve Kaynak Kullanımı	
Akran İşbirliği	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö16, Ö17, Ö19
Aile Desteği	Ö4, Ö5, Ö9, Ö15, Ö17, Ö19
Web Sitelerinden Araştırmalar	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
Özel Ders Takviyesi	Ö12, Ö17
Eğitici Video İzleyerek Yapma	Ö3, Ö18
TRT Derslerinin İzlenmesi	Ö16
Eğitim Yazılımı Kullanma	Ö18
EBA Desteği	Ö8
Öğretmen Desteği	Ö18
Yöntem ve Materyal	
Kitap Üzerinden Yapma	Ö2, Ö3, Ö19
Çıktı Alarak Yapma	Ö14, Ö19
Dersleri Dinleyerek Yapma	Ö2
Ödev Verilmesi ve Yapılma Şekli	
Ödev Verilmedi	Ö1, Ö13, Ö20
Özensiz Ödev Yapımı	Ö10

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğrenciler ev ödevlerini yaparken ailesinden akranlarından ve dijital platformlardan yararlanmaktadır. Öğrenciler yöntem olarak kitap üzerinden, çıktı alarak ve dersi dinleyerek yaptıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde ödev verilmediğini belirtmiştir. Ö6 uzaktan eğitimde ödevlerini akranlarından yardım alarak ve web sitelerinden araştırmalar yaparak yaptığını “*Genelde ödevler EBA üzerinden veriliyordu ekstra olarak verilen ödevlendirmeler sınıf grupları üzerinden bize iletiliyordu anlamadığım konularda arkadaşlarıma danışmışlığım olmuştu. Online ortam olarak özellikle proje ödevleri adına bazı web sitelerinden yardım almıştım.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö19 uzaktan eğitim sürecinde ödevlerine arkadaşlarının ve ailesinin desteği ile kitap üzerinden ya da çıktı alarak yaptığını “*Sanal ortamda çok az ödev yaptım, genellikle çıktı aldığım kâğıt ya da kitap üzerinde yaptım. Bu süreçte arkadaşlarım ve ailemden destek aldım.*” cümleleriyle belirtmiştir. Ö18 uzaktan eğitim sürecinde ödevlerini öğretmen desteğinin yanı sıra eğitici videoları izleyerek ve eğitim yazılımı kullanarak yaptığını “*Daha çok YouTube üzerinden ders dinleyerek yaptım. Yapamadığım soruları kunduz adlı uygulamaya gönderdim. Canlı derste hocalarıma sordum.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Ö1 uzaktan eğitimde öğretmenlerin ödev vermediğini “*Pandemi sürecinde öğretmenler kontrol edemeyecekleri gerekçesiyle hiç ödev vermediler.*” sözleriyle belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri ve literatürdeki bulgular karşılaştırıldığında, çeşitli destekler, kaynak kullanımı ve ödev yapma şekilleri konusundaki benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak eğitimin temel ilkeleri ölçüt alınarak elde ettiğin verilerin değeri oranında uzaktan eğitimin öğrencilere göre az ya da çok faydalı yönleri olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada, öğretmen desteği de önemli bir faktör olarak vurgulanmıştır. Yöntem ve materyal açısından ise kitap üzerinden çalışma, çıktı alarak yapma ve dersleri dinleyerek ödev yapma yöntemleri öne çıkmıştır. Bununla birlikte, bazı öğrenciler ödev verilmediğini veya ödevlerin özensiz yapıldığını ifade etmişlerdir ki bu durum, ödevlerin verimliliği ve kalitesini olumsuz etkilemiştir.

Literatürdeki bulgular da benzer destek ve kaynak kullanımlarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Altun ve Ekiz'in (2020) araştırmalarında, öğrencilerin ödev yapmada sorun yaşadıkları ve ödevlerin tam anlaşılır olmadığı belirtilmiştir. Kaynar vd. (2020) ise, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine verilen ödevlerin seviyelerinin çok üzerinde olduğunu düşündüklerini, ancak evdeki ortamın (kardeşler vb.) ödev yapmalarını zorlaştırmadığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrenciler TV'den izledikleri derslerin ödevlerini yapmak için daha az yardıma ihtiyaç duyduklarını ve öğretmenlerin verdikleri ödevleri fazla bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ev ödevleri yaparken çeşitli desteklerden ve kaynaklardan yararlandıkları görülmüştür. Ancak, ödevlerin niteliği ve verimliliği konusunda yaşanan sıkıntılar, hem araştırma bulgularımızda hem de literatürdeki araştırmalarda vurgulanmıştır. Bu bağlamda, ödevlerin daha anlaşılır ve seviyeye uygun hale getirilmesi, öğrencilere yeterli rehberlik sağlanması ve ödevlerin düzenli takibinin yapılması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için ödevlerin daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirilmesi de önemlidir. Bu şekilde, uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine olumlu katkı sağlaması mümkün olacaktır.

Öğrencilerin *“Pandemi sürecinde deneyimlenen işleyişiyle EBA eğitim platformunun niteliği nasıldır?”* araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

EBA Eğitim Platformuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

EBA Eğitim Platformu	Katılımcılar
Kullanım ve Yararlılık Durumu	
Fayda Sağladı	Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18
Faydalı Olmadı	Ö10
Kullanılmadı	Ö1
Güçlü Yönleri	
Soru Çözümü	Ö8, Ö12, Ö16, Ö18
Konu Anlatım Videoları	Ö2, Ö8, Ö16, Ö18
İyi Hazırlanmış Sistem	Ö6, Ö15
Ödevlendirme	Ö2
Zayıf Yönleri	
İçerik Yetersizliği	Ö5, Ö9, Ö14
Canlı Ders Bağlantı Sorunları	Ö4, Ö6
Hız Düşüklüğü	Ö11
Kafa Karıştırıcı Bilgiler İçermesi	Ö15
Geliştirilmesi İçin Öneriler	
Altyapısı Geliştirilmeli	Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö14, Ö20
Kullanımı Basitleştirilmeli	Ö2
Hızı Artırılmalı	Ö2

Tablo 9’ da görüldüğü gibi bazı öğrenciler, EBA’nın soru çözümü, konu anlatım videoları ve iyi hazırlanmış bir sistem olması gibi güçlü yönlerinden fayda sağladıklarını belirtirken, diğerleri içerik yetersizliği, canlı ders bağlantı sorunları ve hız düşüklüğü gibi zayıf yönlerinden dolayı fayda sağlamadıklarını veya kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca EBA’nın altyapısının geliştirilmesi, kullanımının basitleştirilmesi ve hızının artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ö6 EBA eğitim platformunun iyi hazırlanmış ve fayda sağlayan bir sistem olduğunu ama canlı derslerde bağlantı sorunları yaşadıklarını *“EBA eğitim platformunun her ne kadar eksikleri olsa da gerçekten daha önce yaşanmamış bir uzaktan eğitim sürecini online derslerdeki bağlantı sorunları hariç iyi yönettiğini düşünüyorum. Online dersler konusunda eksikleri fazlaydı.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö12 EBA eğitim platformunun soru çözümünde fayda sağladığını ama altyapısının geliştirilmesi gerektiğini *“Sürekli girdiğimden soruları çözerdim bunun bana çok faydası oldu. Bence kötü değil ama biraz iyileştirilmesi gerekli.”* cümleleriyle belirtmiştir. Ö2 EBA eğitim platformunun konu anlatımı videoları ve ödevlendirme gibi güçlü yönlerinin olduğuna vurgu yapıp hızının artırılması ve kullanımının basitleştirilmesi gerektiğini *“Ödevler ve ders videoları açısından kullanışlıydı ve sınıfla iletişim sağlanabiliyordu. Yinede daha basit bir kullanımı ve gerekli hızı*

sağlanmalı.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö5 EBA eğitim platformunun içeriğinin yetersiz olduğunu ve altyapısının geliştirilmesi gerektiğini “EBA içerik olarak yeterli değildi. Farkı platformlar kullanmak durumunda kaldık. EBA’ nın çok geliştirilmesi gerekli.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları sosyal yaşam ve evdeki çalışma performansını nasıl etkilemiştir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Uzaktan Eğitimin Sosyal Yaşama ve Evdeki Çalışma Performansına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Sosyal Yaşam ve Evdeki Çalışma Performansı	Katılımcılar
Sorumluluk ve Günlük İşler	
Ev İşlerine Yardım	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19
Bireysel Ders Çalışma	Ö4
Sorumluluk Almadım	Ö20
Sorumlulukları Erteleme	Ö2
Sosyal Etkileşim ve Aile İlişkileri	
Aile ile Anlaşmazlıklar	Ö9,Ö14
Sosyalliğin Azalması	Ö9,Ö15
Aile ile Kaliteli Vakit Geçirme	Ö16
Rutin ve Alışkanlıklar	
Tembellik	Ö10,Ö14
Uyku Süresinde Artış	Ö10
Bilgisayar Oyunları	Ö10
Evde Eğlenceli Aktiviteler	Ö18
Sağlık ve Fiziksel Durum	
Kilo Alma	Ö11
Göz Bozukluğu	Ö9
Duruş Bozukluğu	Ö9

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde ev işlerinde ailelerine yardım ettiklerini, bireysel ders çalışmaya zaman ayırdıklarını, aile ile kaliteli vakit geçirdiklerini, eğlenceli aktiviteler yaptıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise bu süreçte sorumluluk almadığını, sosyalliğinin azaldığını, aile ile anlaşmazlıklar yaşadığını, tembellik yaptığını ve uyku süresinin arttığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bazıları ise bu süreçte sağlık sorunları yaşadığına vurgu yapmıştır. Ö5 uzaktan eğitim sürecinde ev işlerine yardım ettiğini “*Ev sorumluluklarım arttı. Çünkü evde daha çok zaman geçiriyordum bu da evde daha fazla iş üstlenmeme neden oldu.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö14 uzaktan eğitim sürecinde tembellik ettiğini ve ailesiyle

anlaşmazlıklar yaşadığını “*İnsanın motivasyonu düşünce bir şey yapası gelmiyor ama gün boyu evde olunca evdekilerinde sizden beklentileri artıyor bazen çatışma bile yaratıyor. Benim için çok iyi bir süreç değildi.*” cümleleriyle belirtmiştir. Ö9 uzaktan eğitimde sosyalliğinin azaldığını, ailesiyle anlaşmazlıklar yaşadığını, göz bozukluğu ve duruş bozukluğu gibi sağlık sorunları yaşadığını “*Eve kapandığımız için sosyal yaşam çok fazla olmadı ve canlı derslerden dolayı ailemle çatışma yaşadım. Ayrıca, uzaktan eğitimin çok etkili olduğunu düşünmüyorum; sürekli ekrana bakmaktan gözlerimin numarası hızla arttı ve duruşum da olumsuz etkilendi.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Ö10 uzaktan eğitim sürecinde tembellik ettiğini, daha çok uyuduğunu ve bilgisayar oyunları oynadığını “*Beni daha çok tembelliğe itti daha çok kendimi uyku ve bilgisayar oyunlarına yöneldim.*” sözleriyle belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyal yaşamı ve evdeki çalışma performansı üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları, literatürdeki bulgularla karşılaştırıldığında çeşitli benzerlikler ve farklılıklar ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde ev işlerine yardım ettiklerini ve bireysel ders çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, Arık vd.’nin (2021) araştırmalarında da desteklenmekte olup, katılımcıların %52,73’ünün uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarının arttığını ifade etmeleri ile paralellik göstermektedir. Ancak, bazı öğrenciler sorumluluk almadıklarını ve görevlerini ertelediklerini de belirtmişlerdir ki bu da Tuncer ve Bahadır’ın (2017) araştırmasındaki “*Hiç sorumluluk yok ki*” ve “*Tembelliğe itiyor*” ifadeleriyle örtüşmektedir. Sosyal etkileşim ve aile ilişkileri bağlamında, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin aile ile daha fazla vakit geçirme fırsatlarının arttığı ve aynı zamanda aile ile anlaşmazlıklar yaşandığı gözlemlenmiştir. Literatürde, Yurtbakan ve Akyıldız (2020) bu durumu sosyal faaliyetlere katılımın kolaylaştırılması olarak vurgularken, Arık vd.’nin (2021) ve Karakuş vd.’nin (2020) araştırmalarında ise uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin görev ve sorumluluklarındaki artışın aile içindeki etkileşimleri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Rutin ve alışkanlıklar açısından, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde tembelliğin arttığını, uyku süresinin uzadığını, bilgisayar oyunlarına daha fazla zaman ayırdıklarını ve evde eğlenceli aktiviteler yaptıklarını belirtmeleri, Tuncer ve

Bahadır'ın (2017) araştırmasındaki "*Zamanında derse girmek yetiyor*" ve "*Daha özgürüz, öğrenmeyi erteleyebiliyoruz*" ifadeleriyle benzerlik göstermektedir. Bu değişiklikler, öğrencilerin günlük rutinlerinde ve alışkanlıklarında önemli değişimlere neden olmuştur. Sağlık ve fiziksel durum açısından, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kilo aldıklarını, göz bozukluğu yaşadıklarını ve duruş bozuklukları meydana geldiğini ifade etmeleri, literatürdeki araştırmalarla doğrudan örtüşmese de, genel olarak uzaktan eğitimin fiziksel sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini desteklemektedir. Genel olarak, uzaktan eğitim öğrencilerin sosyal yaşamı ve evdeki çalışma performansı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratmıştır. Öğrenciler, bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşırken, aynı zamanda aile ile daha fazla vakit geçirme ve ev işlerine yardım etme gibi sorumluluklar üstlenmişlerdir. Ancak, literatürde de belirtildiği gibi, öğrencilerin görev ve sorumluluklarındaki artış, bazıları için olumlu bir etki yaratırken, bazıları için olumsuz bir deneyim olmuştur.

Öğrencilerin "*Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*" araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Geleceği	Katılımcılar
Kullanım Durumları	
İmkânlar İyileştirilerek Yarar Sağlar	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö19
Yüz Yüze Eğitim Yerine Geçebilir	Ö3, Ö7, Ö20
Yüz Yüze Eğitim Yerine Geçemez	Ö5, Ö15
Kullanılmamalı	Ö14, Ö17
Acil Durumlarda Kullanılabilir	Ö20
Yaygınlaşma Durumu	
Kullanımı Artacak	Ö1, Ö9, Ö10, Ö13, Ö19, Ö20
Avantajlar	
Masrafların Azalması	Ö1
Ev Rahatlığında Ders Dinlenmesi	Ö16
Yarar Sağlaması	Ö18
Dezavantajlar	
Sürekli Cihaza İhtiyaç Olması	Ö14

Tablo 11'de de görüldüğü gibi öğrencilerin uzaktan eğitimin geleceğine yönelik görüşleri, bu eğitim modelinin çeşitli kullanım durumlarını ve yaygınlaşma potansiyelini yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler, uzaktan eğitimin imkânlar iyileştirildiğinde yarar sağlayacağını ve yüz yüze eğitimin yerini alabileceğini

düşünürken, diğerleri yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceğini veya sadece acil durumlarda kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin avantajları arasında masrafların azalması ve ev rahatlığında ders dinlenmesi gibi olumlu yanlar vurgulanırken, sürekli cihaza ihtiyaç duyulması gibi dezavantajlar da belirtilmiştir. Ö3 uzaktan eğitimin gelecekte imkânlar iyileştirilerek yarar sağlayacağını ve yüz yüze eğitim yerine geçebileceğini *“Gerekli profesyonelliğe ulaşılsa yüz yüze eğitim kadar etkili bir seçenek olacağını hatta zamanla daha iyi bir tercih olacağını düşünüyorum. Alt yapıyı geliştirmek en önemlisi teknik bir sıkıntı olmadığı zaman öğrenci daha rahat uzaktan eğitimi yürütebilir.”* cümleleriyle belirtmiştir. Ö14 uzaktan eğitimin gelecekte kullanılmaması gerektiğini *“Benim temennim inşallah gelecekte uzaktan eğitim sistemine geçme gibi bir şey olmaz.”* sözleriyle belirtmiştir. Ö1 uzaktan eğitimin masrafları azaltması sebebiyle gelecekte kullanımının artacağını *“Gelecekte çok daha sık kullanılacağı kanısındayım. Çünkü ulaşım benzin fiyatları nedeniyle artık herkesin karşılayamadığı türden bir lüks olduğu için uzaktan eğitim herkesin birbirleriyle yol almadan görüşmesine olanak tanımasıyla yaygın bir kullanıma sahip olacaktır.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Ö20 uzaktan eğitimin özellikle acil durumlarda avantaj sağladığını, kullanımının artacağını hatta yüz yüze eğitimin yerine geçebileceğini *“Gelecekte yüz yüze eğitimin yerini alabilir. Zaten yetişkinler için udemy gibi platformlar vardı. Özellikle pandemi, savaş gibi durumlarda eğitimin devam etmesi açısından mükemmel bir sistem.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırma bulguları, uzaktan eğitimin geleceğine yönelik öğrenci görüşlerini kullanım durumları, yaygınlaşma durumu, avantajlar ve dezavantajlar başlıkları altında toplamaktadır. Öğrenciler, uzaktan eğitimin imkânları iyileştirilerek yarar sağlayabileceğini ve yüz yüze eğitimin yerine geçebileceğini düşünmektedir. Ancak, bazı öğrenciler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını ve acil durumlar dışında kullanılmaması gerektiğini savunmaktadır. Genel kanı ise, acil durumlarda uzaktan eğitimin etkin bir şekilde kullanılabileceğidir. Bu bulgu, Akgül ve Oran’ın (2020) araştırmalarındaki öğrencilerin "zorunlu durumlarda" ve "ikisi birlikte" şeklindeki görüşleriyle örtüşmektedir. Aynı araştırmada öğrenciler, teknolojinin gelişmesi ve öğretmenlerin eğitilmesi halinde uzaktan eğitimin daha etkin olabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitimin gelecekte daha yaygın hale geleceği ve teknolojik imkânların ve altyapının geliştirilmesiyle daha verimli hale geleceği öngörülmektedir. Bu bulgu, Özdoğan ve Berkant (2020) ve Ülgen (2023) araştırmalarında uzaktan eğitimin gelecekte sürdürülebilir olabileceği ve yaygınlaşacağı yönündeki öngörülerle paralellik göstermektedir. Öğrenciler, uzaktan eğitimin masrafların azalması, ev rahatlığında ders dinlenmesi ve genel olarak yarar sağlaması gibi avantajlarını vurgulamaktadır. Bu avantajlar, Özdoğan ve Berkant (2020) araştırmalarında "*sessizlik*", "*ortamın rahatlığı*", "*bireysel öğrenme hızı uygunluğu*" gibi avantajlarla örtüşmektedir. Ayrıca, Ülgen'in (2023) araştırmasında avantaj olarak belirtilen "*ekonomik eğitim*" ve "*sağlıklı eğitim*" araştırma bulgularıyla uyumludur.

Dezavantajlar konusunda öğrenciler, uzaktan eğitimin sürekli cihaza ihtiyaç duyulması gibi dezavantajlarına dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin derslere sürekli erişim sağlayabilmesi için teknolojik cihazlara ve internet bağlantısına bağımlı hale gelmelerine neden olmaktadır. Akgül ve Oran'ın (2020) araştırmasında "*iletişim kopukluğu*", "*verimsiz eğitim*" ve "*katılım düşüklüğü*" gibi dezavantajlar dile getirilmiştir. Benzer şekilde, Özdoğan ve Berkant'ın (2020) araştırmasında "*ortam yetersizliği*", "*sistem yetersizliği*" ve "*sosyalleşmede eksiklik*" gibi dezavantajlar belirtilmiştir. Ülgen (2023) ise "*teknoloji ve altyapı yetersizliği*" ve "*motivasyon eksikliği*" gibi sorunlara dikkat çekmektedir.

Öğrenciler, uzaktan eğitimin bazı durumlarda yüz yüze eğitimin yerine geçebileceğini düşünmekte ve gelecekte daha fazla kullanılacağını öngörmektedir. Ancak, teknolojik altyapının geliştirilmesi ve sürekli cihaz ihtiyacının giderilmesi gibi konuların ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum, literatürde de benzer şekilde ele alınmıştır. Akgül ve Oran (2020), Özdoğan ve Berkant (2020), Ülgen (2023) ve Karakuş vd. (2020) araştırmalarında, uzaktan eğitimin gelecekteki kullanımı konusunda benzer endişeler ve öngörüler dile getirmişlerdir. Özellikle Karakuş vd. (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yüz yüze eğitime geri dönmek istediği, ancak bir kısmının uzaktan ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanılabileceğini belirttiği görülmektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimin gelecekte daha yaygın hale geleceği ve bazı durumlarda yüz yüze eğitimin yerini alabileceği konusunda büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak, teknolojik altyapının geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitimi ve sürekli cihaz ihtiyacının giderilmesi gibi konuların ele alınması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu adımların atılması, uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin “*Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Uzaktan Eğitimin Verimliliği İçin Önerilere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Verimliliğine Yönelik Öneriler	Katılımcılar
Öğretmenlere Yönelik	
İlgi Çekici Öğeler Kullanılmalı	Ö1, Ö4, Ö5
Oyun Destekli Öğretim Yapılmalı	Ö1, Ö10
Etkinlikler Yapılmalı	Ö15, Ö18
Dersler Planlı Yapılmalı	Ö2, Ö14
Motivasyonu Artırmaya Gayret Edilmeli	Ö13
Ödevlendirme Yapılmalı	Ö1
Kaliteli Kaynaklar Kullanılmalı	Ö2
Konunun Özünü Verilmeli	Ö4
Geri Dönütler Artırılmalı	Ö5
Politikaya Yönelik	
Sınıf Mevcutları Düşürülmeli	Ö1, Ö8
Öğretmenlerin Yeterlilikleri Geliştirilmeli	Ö6, Ö11
Altyapı Geliştirilmeli	Ö3, Ö4
Okulların Teknolojik Donanımları Artırılmalı	Ö11
Hibrit Eğitim Olmalı	Ö12
Bazı Derslerin Saatleri Artırılmalı	Ö14
Fırsat Eşitliği Sağlanmalı	Ö17
Rehberlik Dersleri Yapılmalı	Ö3
Velilere Yönelik	
Ders Çalışmaya Teşvik Etmeli	Ö6
Ev Dışı Gezdirme	Ö8

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrenciler, uzaktan eğitimin verimliliği için öğretmenlere, politika yapıcılara ve velilere yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlere yönelik olarak ilgi çekici öğelerin kullanılması, oyun destekli öğretim yapılması ve derslerin planlı şekilde işlenmesi gibi öneriler sunulmuştur. Politikaya yönelik öneriler arasında sınıf mevcutlarının düşürülmesi, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve okulların teknolojik donanımlarının

artırılması yer alırken, velilere yönelik önerilerde ise çocuklarını ders çalışmaya teşvik etmeleri ve ev dışı gezdirme gibi faaliyetlerle destek olmaları belirtilmiştir. Ö1 uzaktan eğitimde ilgi çekici öğeler kullanılması ve oyun destekli öğretim yapılması gerektiği yönündeki önerilerini *“Bunun dışında dersi anlatan öğretmenin dersi öğrencileri ekrana bağlayacak bir şekilde ilgi çekici detaylarla veya dersle alakalı oyunlarla desteklemesi uzaktan eğitimin etkili olabilmesini sağlar.”* sözleriyle belirtmiştir. Ö14 uzaktan eğitimde derslerin plana uygun yapılması ve bazı derslerin saatlerinin arttırılması gerektiğini *“Benim temennim inşallah uzaktan eğitim sistemine geçme gibi bir şey olmaz. Ama ders saatlerinin belli bir düzende olup değişmemesi gerekiyor bence ve bazı derslerin haftalık ders saatleri arttırılmalı.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Ö8 uzaktan eğitimde sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiğini *“Mesela sınıflar gruplara ayrılabilir bu sayede öğretmen az öğrenciyle ilgilenir ve daha yakından ilgilenmiş olur. Az öğrenciye soru sorarak verimli bir ortam oluşturur.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö11 uzaktan eğitimin verimliliği için öğretmenlerin yeterliliklerinin ve okulların teknolojik donanımlarının artırılması gerektiğini *“Bence bir dönemden sonra okul sistemi daha teknolojik hale getirilmeli. Her şey değişti ama okul araç gereçleri değişmedi. Teknoloji donanım açısından öğretmenlerinde gelişmesi gerekli.”* cümleleriyle belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, literatürdeki bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Akgül ve Oran (2020) araştırmalarında, ortaokul öğrencileri altyapının güçlendirilmesi, derslerde teknolojiden daha fazla yararlanılması, ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve öğretmen kalitesinin artırılması gibi çözüm önerileri sunmuştur. Benzer şekilde, Özdoğan ve Berkant (2020), internet altyapı desteği, anlık soru sorma imkânı, aktif katılımın sağlanması ve hibrit eğitim modelinin uygulanması gibi çözüm önerileri getirmişlerdir. Arık vd. (2021) ise görsel medya kullanımı, daha fazla teknoloji kullanımı ve öğretmene hizmet içi eğitimi verilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin dersleri daha etkili hale getirmek için çeşitli stratejiler kullanması gerektiğini vurgulamaktadır. Literatürde de bu yönde önerilerde bulunulmuştur. Örneğin, Arık vd. (2021), öğretmenlerin derslerde görsel medya kullanımı ve daha fazla teknoloji entegrasyonu yapması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, öğretmenlerin dersleri planlı bir şekilde yürütmesini ve öğrenci motivasyonunu artırmak için çeşitli etkinlikler düzenlemesini önerirken, Akgül ve Oran (2020), öğretmen kalitesinin artırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Politikaya yönelik önerilerde ise, araştırma bulguları ve literatür büyük ölçüde örtüşmektedir. Hem araştırma sonuçları hem de literatürdeki araştırmalar, altyapının güçlendirilmesi ve hibrit eğitim modelinin benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Akgül ve Oran (2020) ile Özdoğan ve Berkant (2020) araştırmaları, internet altyapı desteği ve teknolojik donanımın artırılması gerektiğini belirtmektedir. Velilere yönelik önerilerde ise, araştırma bulguları, velilerin çocuklarının eğitim sürecine daha fazla dâhil olmaları gerektiğini vurgularken, Akgül ve Oran (2020) araştırmalarında ebeveynlerin bilinçlendirilmesinin önemini ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak için öğretmenlerin, politikacıların ve velilerin çeşitli adımlar atması gerektiği konusunda büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu adımların atılması, uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin dersleri daha ilgi çekici ve planlı bir şekilde yürütmesi, politikacıların altyapıyı güçlendirmesi ve velilerin çocuklarına daha fazla destek olması, uzaktan eğitimin gelecekte daha başarılı bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunacaktır.

Öğrencilerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince öğretmenlerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu artırmak için yaptıkları uygulamalar nelerdir?*” ve “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince velilerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu artırmak için yaptıkları uygulamalar nelerdir?*” araştırma sorularına yönelik bulgular Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Uzaktan Eğitim Sürecinde Motivasyonu Artırmaya Yönelik Uygulamalar Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Motivasyonu Artıran Uygulamalar	Katılımcılar
Öğretmen Tarafından	
Yapılmadı	Ö1, Ö2, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18
Motivasyon Artırıcı Konuşma	Ö3, Ö7, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20
Ödevlendirme	Ö16, Ö17
Sürekli İletişim	Ö20
Konu Anlatımında Materyal Kullanımı	Ö4
Hızlı Geri Dönütler Verilmesi	Ö5
Rehberlik Etme	Ö8

Etkinlikler Yapılması	Ö9
Derse Katılımın Teşvik Edilmesi	Ö9
Dersin Sohbet Havaında Yürütülmesi	Ö9
Veli Tarafından	
Her Konuda Destekleme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö15, Ö20
Yapılmadı	Ö1, Ö3, Ö10, Ö12, Ö13
Motivasyon Artırıcı Konuşma	Ö2, Ö5, Ö14, Ö20
Uygun Ortam Hazırlama	Ö4, Ö8, Ö17, Ö19
Teknolojik Alt Yapının Temini	Ö8, Ö11, Ö16

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde motivasyonu artırmaya yönelik çeşitli uygulamalardan bahsetmişlerdir. Öğretmenler tarafından motivasyon artırıcı konuşmalar yapılması, ödevlendirme, sürekli iletişim, konu anlatımında materyal kullanımı ve hızlı geri dönütler verilmesi gibi uygulamaların motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Veliler tarafından ise çocukların her konuda desteklenmesi, uygun ortam hazırlanması ve teknolojik alt yapının temin edilmesi gibi adımların öğrenci motivasyonunu artırmaya yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ö2 öğretmenleri ve velileri tarafından motivasyonu artırmaya yönelik herhangi bir şey yapılmadığını “Öğretmenler düz kameradan anlatım yaptılar açıkçası pek farklı ilgi çekici bir şey olmadı. Zaten evdekiler de herhangi bir şey yapmadı. Yapsalar bir şey değişirmiydi, sanmıyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Ö3 uzaktan eğitimde öğretmenlerinin motivasyonu artırıcı konuşma yaptığını “Zoom dersleri esnasında gerekli motivasyonu sağladılar yeterli düzeyde olup olmadığı tartışılabilir nitelikte de olsa. Bu motivasyon için ekstra bir ders ayarlanabilirdi. Rehberlik dersi niteliğinde olacak şekilde.” cümleleriyle belirtmiştir. Ö20 uzaktan eğitimde öğretmenlerinin kendileriyle sürekli iletişim halinde olduğunu ve motive edici konuşmalar yaptığını “Benim için gerekeni yaptılar. Sınavına odaklan, okulu düşünme demeleri yeterli oldu. Gerektiğinde de kendilerine ulaşabiliyordum. Sürekli iletişim halindeydik. Bu büyük bir lükstü.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö9 öğretmenlerinin uzaktan eğitimde motivasyonu artırmak için etkinlikler yaptığını, derse katılımı teşvik ettiğini ve dersleri sohbet havasında yürüttüğünü “Bazı öğretmenlerin dersleri sohbet havasında güzel geçiyordu. Etkinlik çoktu söz hakkı çok alıyorduk.” sözleriyle belirtmiştir. Ö5 uzaktan eğitimde motivasyonunu artırmak için ailesinin onu her konuda desteklediğini motive edici konuştuğunu “Akşamları ailece oturup pandemiden sonra yapacaklarımızı konuşuyorduk. Bunları geride kalacağımızı

önümüzde güzel günlerin olduğu konuşmalar yapılıyordu. Hangi üniversiteye gideceğim hangi bölümü kazanacağım, kazanmayı düşündüğüm bölümün mezunlarının hayat standartları hakkındaki konuşmalar çok iyi geliyordu. Neredeyse bir dediğim iki edilmiyordu.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler öğretmenlerinin motivasyonu artırmak için çeşitli yöntemler kullandığını belirtmiştir. Bunlar arasında ödevler verme, motivasyon artırıcı konuşmalar yapma, öğrencilerle sürekli iletişim kurma, konu anlatımında materyal kullanma, hızlı geri dönütler verme, rehberlik etme, etkinlikler düzenleme, derse katılımı teşvik etme ve dersleri sohbet havasında yürütme gibi uygulamalar bulunmaktadır. Bu bulgular, Can ve Nikolayidis’in (2022) araştırmalarında belirtilen bireysel görüşmeler, sınıf içi etkinlikler, farklı eğitim programları kullanma gibi yöntemlerle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Kabapınar vd. (2021) araştırmalarında ödev verme, sosyal iletişim uygulamaları üzerinden ödevlendirme, kitap okumaya teşvik etme, video gönderme gibi yöntemler de araştırma bulgularıyla uyum göstermektedir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) araştırmasında da eğlenceli etkinlikler, günlük ödev gönderme ve ders videoları gönderme gibi uygulamaların öğrenci motivasyonunu artırdığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularında, bazı öğrenciler öğretmenlerinin motivasyonu artırmaya yönelik herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Bu durum, literatürdeki benzer araştırmalarda da vurgulanmış ve öğretmenlerin motivasyonu artırmaya yönelik herhangi bir çalışma yapmadığı belirtilmiştir (Can & Nikolayidis, 2022; Kabapınar vd., 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Ancak, literatürde bazı farklılıklar da göze çarpmaktadır. Örneğin, Kabapınar vd. (2021) araştırmasında öğretmenlerin TRT EBA TV’ye yönlendirme, telefonla ders anlatma gibi daha spesifik yöntemler kullanıldığını belirtmiştir. Bu uygulamalar, araştırma bulgularında belirtilen yöntemlerden farklılık göstermektedir. Ayrıca, Yurtbakan ve Akyıldız (2020) araştırmalarında eğlenceli etkinliklerin öğrenci motivasyonunu artırmada etkili olduğu vurgulanmışken, araştırma bulgularında eğlenceli etkinlikler sadece birkaç öğrenci tarafından belirtilmiştir.

Genel olarak, araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırmak için çeşitli yöntemler

kullandığını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin uygulamaları arasında farklılıklar olduğu da dikkat çekmektedir. Öğrencilerin belirttiği yöntemler ve literatürdeki öğretmen uygulamaları, uzaktan eğitimde motivasyon artırıcı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin daha çeşitli ve yaratıcı yöntemler kullanması, uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitim programlarının artırılması ve motivasyon artırıcı yöntemlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Böylece, uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunun daha etkin bir şekilde artırılması mümkün olacaktır.

4.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen

Bulgular

Bu başlık altında öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular verilmiştir. Öğretmenlerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını nasıl etkilemiştir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Uzaktan Eğitimin Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Akademik Başarısı	Katılımcılar
Azaldı	
Öğrenci Kaynaklı	
Derslerin Düzenli Takip Edilmemesi	G2, G3, G4, G14
Motivasyon Düşüşü	G12, G13, G15
Derse Aktif Katılım Sağlanmaması	G11, G12
Ders Tekrarı Yapılmaması	G2, G13
Öğretmen Kaynaklı	
Derslerin Verimsiz Geçmesi	G7, G8
Yeterli Alıştırma Çözülmemesi	G2
Rekabet Ortamının Olmaması	G15
Arttı	
Öğretmen Kaynaklı	
İlımlı Tavrı	G1
Öğrenci Kaynaklı	
Düzenli Ders Takibi	G4
Veli Kaynaklı	
Destek Sağlanması	G6
Değişmedi	
Öğrenci Kaynaklı	
Derslerin Düzenli Takip Edilmesi	G3, G6, G10
Veli Kaynaklı	
Uzaktan Eğitim Altyapısının Sağlanması	G10

Tablo 14’te görüldüğü gibi bazı öğretmenler bazı öğrencilerin akademik başarısının arttığını, bazı öğrencilerin akademik başarısının azaldığını bazı öğrencilerin başarısının da ise değişim olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin dersleri düzenli takip etmemesi, motivasyonun düşük olması ve derse aktif katılım sağlamaması sebebiyle akademik başarılarının düştüğünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ılımlı tavrının, öğrencilerin düzenli ders takibi yapmasının ve velinin destek sağlamasının öğrencilerin akademik başarısını artırdığını belirtmişlerdir. G2 öğrencilerin dersi düzenli takip etmemesi, ders tekrarı yapmaması ve yeterli alıştırma çözmemesi sebebiyle akademik başarılarının düştüğünü “Öğrenciler derslere düzenli katılmadığı, yeterli alıştırma ve tekrarların olmadığı bir ortamda akademik başarıda da ciddi bir düşüş yaşandı.” sözleriyle belirtmiştir. G15 uzaktan eğitimde rekabet ortamının sağlanamaması ve öğrencilerin motivasyonlarının düşmesi sebebiyle akademik başarılarının düştüğünü “Gerçek bir sınıf ortamı hissetmeyen öğrenciler gerekli rekabeti de hissedemediler. Gerekli motivasyonu da sağlayamadılar. Akademik başarının önemini daha az önemsemeye başladılar bu sebeple başarıları da düşmüştür.” cümleleriyle ifade etmiştir. G10 derslerini düzenli

takip eden ve evinde uzaktan eğitim altyapısı olan öğrencilerin akademik başarılarında değişim olmadığını “*Dersleri düzenli olarak takip eden, evinde gerekli altyapıya sahip olan ve bu geçici süreci en iyi şekilde atlatma vizyonuna sahip öğrencilerin akademik başarısında ciddi bir değişme meydana gelmedi.*” sözleriyle ifade etmiştir. G4 düzenli ders takibi sebebiyle öğrenci başarısının arttığını “*Derse gönüllü olarak katılan öğrencilerin akademik başarısı oldukça yüksekti. Katılım sağlayan öğrencilerin akademik başarısı düşmedi, yüksekti.*” cümleleriyle belirtmiştir.

Öğretmenlerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonlarını nasıl etkilemiştir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Uzaktan Eğitimin Öğrencilik Motivasyonuna Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Öğrenme Motivasyonuna Etkisi	Katılımcılar
Olumsuz	
Öğrenci Kaynaklı	
Ciddiyetin Düşük Olması	G1, G2, G3, G4, G7, G11, G13, G14
Derslere Düzenli Girilmemesi	G1, G2, G4, G9, G10, G13
Derse Aktif Katılım Sağlanmaması	G9
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Ev Ortamının Rahatlığı	G1, G7, G8, G10, G11, G12, G14, G15
Etkileşimin Düşük Olması	G12
Politika Kaynaklı	
İnternet Erişiminin Olmaması	G8
Yazılı Sınavların Olmaması	G9
Olumlu	
Öğrenci Kaynaklı	
Derslerin Düzenli Takibi	G6, G10
Derslere Düzenli Çalışma	G10

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenler, uzaktan eğitimin öğrenme motivasyonuna olumsuz etkilerinin, öğrencilerin ciddiyetinin düşük olması, derslere düzenli katılmamaları ve aktif katılım sağlamamaları gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere göre ev ortamının rahatlığı ve etkileşimin düşük olması da öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Buna karşın, bazı öğretmenler, öğrencilerin dersleri düzenli takip etmeleri ve derslere düzenli çalışmaları sayesinde öğrenme motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. G1 uzaktan eğitimde öğrencilerin ciddiyetlerinin düşük olması, derslere

düzenli girmemesi ve ev ortamının getirdiği rahatlık sebebiyle öğrenme motivasyonlarının düştüğünü “*Kesinlikle olumsuz etkiledi, bir kere zaten bizim öğrencilerimizin katılım oranı çok azdı, dolayısı ile ciddiyet olmuyordu. Birde ev ortamında oldukları için evde okul havasını yakalayamıyorlardı. Evdeki o esnada yaşananlar ders motivasyonunu olumsuz etkiliyordu zaten, o anlamda kesinlikle olumsuz etkilediğini düşünüyorum.*” cümleleriyle belirtmiştir. G9 öğrencilerin derslere düzenli girmemesi, derse aktif katılım sağlamaması ve yazılı sınavların olmaması sebeplerinden kaynaklı öğrenme motivasyonlarının düştüğünü “*Öğrenci motivasyonu genel olarak düştü. Derse giren öğrenciler genellikle sorulara cevap vermediler. Derse giren öğrenci sayısı azdı. Yazılı olmayacağını bilmek derse ilgisizliği arttırdı.*” sözleriyle belirtmiştir. G10 dersleri düzenli takip eden ve çalışan öğrencilerin motivasyonlarının arttığını dersleri düzenli takip etmeyen ve ev ortamının getirdiği rahatlığına kendisini kaptıran öğrencilerin motivasyonunun azaldığını “*Uzaktan eğitime erişen ve iyi çalışan öğrenciler bu süreci verimli kullandılar, fakat takip etmeyenler için eksiklikler doğdu. Öğrencilerin genel olarak motivasyonlarında düşüşler oldu. Ev ortamında olma, okuldan sınıf ortamından uzakta olmak öğrencilerin derse olan ilgilerinde ciddi anlamda azalmaya neden oldu.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna olan etkisini çeşitli açılardan ele almaktadır. Araştırma bulguları, uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler arasında öğrencilerin derslere düzenli katılım sağlamaması, ciddiyetin düşük olması ve ev ortamının rahatlığının olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir. Literatürde de benzer şekilde, Akgül ve Oran (2020) öğrencilerin motivasyonunun süreç uzadıkça azaldığını ve psikolojik yıpranma, tatil havası ve elverişsiz ortam gibi faktörlerin bu duruma katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Kabapınar vd. (2021) araştırmasında da internet ve teknolojik altyapı eksikliği, aile desteğinin olmaması gibi olumsuz faktörlerin öğrenci motivasyonunu düşürdüğü görülmektedir. Ayrıca, Yıldız (2016) ve Birişçi (2013) araştırmalarında, teknik sorunlar, öğretmenle iletişim eksikliği ve bireysel çalışma zorluklarının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Araştırma bulguları, olumlu etkiler arasında öğrencilerin dersleri düzenli takip etmeleri ve düzenli çalışmalarının motivasyonu artırdığını göstermektedir. Bu

durum, Akgül ve Oran'ın (2020) araştırmasında da olumlu-istekli kategorisinde yer alan motivasyonu yüksek öğrenciler, öğretmenle güçlü bağ kuranlar ve teknolojiye meraklı olanlar gibi faktörlerle örtüşmektedir. Öğrencilerin dersleri düzenli takip etmeleri, öğrenme sürecine daha aktif ve istekli katılmalarını sağlamakta, bu da motivasyonu artırmaktadır.

Araştırma bulguları, uzaktan eğitimde motivasyonu artırmak için öğretmenlerin çeşitli uygulamalar yaptığına dair öğrenci görüşlerine dayanırken, literatürde öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm arayışlarına odaklanılmaktadır. Örneğin, Can ve Nikolayidis (2022), öğretmenlerin bireysel görüşmeler, sınıf içi etkinlikler ve farklı eğitim programları kullanma gibi yöntemlerle sorunları çözmeye çalıştığını belirtirken, bazı öğretmenlerin ise herhangi bir çözüm bulamadığını ve hiçbir çalışma yapmadığını ifade etmektedir. Bu durum, araştırma bulgularında bazı öğrencilerin öğretmenlerinin motivasyonu artırmak için hiçbir çalışma yapmadığını belirtmeleriyle paralellik göstermektedir. Literatürde, Kabapınar vd. (2021) araştırmasında ailevi faktörler, özellikle de maddi sebepler nedeniyle internet ve teknolojik donanım eksikliği gibi konulara daha fazla vurgu yapılmaktadır. Bu faktörler, araştırma bulgularında belirtilen internet erişim sorunları ve yazılı sınavların olmamasına bağlı motivasyon kaybıyla ilişkilendirilebilir. Ancak, araştırma bulgularında ailevi faktörler ve maddi sebepler üzerinde doğrudan bir vurgu yapılmamıştır.

Araştırma bulguları ve literatürdeki sonuçlar, uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisinin çeşitli faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Olumlu etkiler arasında düzenli takip ve çalışma alışkanlıkları, teknolojik merak ve öğretmenle güçlü bağlar yer alırken, olumsuz etkiler arasında ciddiyetin düşük olması, teknik sorunlar, aile desteğinin eksikliği ve uygun olmayan öğrenme ortamları bulunmaktadır. Hem araştırma bulguları hem de literatür, uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin daha çeşitli ve yaratıcı yöntemler kullanmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin *“Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin öğrenme kalıcılığını nasıl etkilemiştir?”* araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Uzaktan Eğitimde Öğrenmenin Kalıcılığına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uzaktan Eğitimde Öğrenmenin Kalıcılığı	Katılımcılar
Olumsuz	
Öğrenci Kaynaklı	
Motivasyonun Sağlanamaması	G1, G3, G12, G13, G14
Derslere Düzenli Girilmemesi	G2, G3, G10, G12, G14
Derse Aktif Katılım Sağlanmaması	G9, G11, G12
Ders Kayıtlarının Tekrar İzlenmemesi	G1, G2
Defter Kullanılmaması	G1, G15
Ciddiyetsizlik	G9, G12
Kitap Kullanılmaması	G1
Dikkat Dağınıklığı	G5
Algılama Sorunu	G5
Kamerların Kapalı Olması	G9
Öğretmen Kaynaklı	
Öğrenci Takibinin Yapılamaması	G13
Yeterli Sayıda Alıştırma Yapılamaması	G2
Öğretim Yöntemlerinin Etkili Uygulanamaması	G3
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Etkileşimin Düşük Olması	G7
Olumlu	
Öğrenci Kaynaklı	
Düzenli Ders Takibi	G4, G10
Öğretmen Kaynaklı	
Ders Tekrarlarının Yapılması	G6
Farklı Program Uygulanması	G6

Tablo 16’da görüldüğü gibi bazı öğretmenler, öğrencilerin motivasyon eksikliği, derslere düzenli katılım sağlamamaları ve dikkat dağınıklığı gibi nedenlerle uzaktan eğitimin öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ancak, öğrencilerin dersleri düzenli takip etmeleri ve öğretmenlerin ders tekrarları yapmaları, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkileyen faktörler olarak görülmüştür. G3 uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, derslere düzenli girmemesi ve öğretim yöntemlerinin etkili uygulanmaması sebebiyle öğrenme kalıcılığının olumsuz etkilendiğini *“Uzaktan eğitim sırasında öğrencilerin öğrenme kalıcılığı olumsuz yönde etkilenmiştir. Derse katılmayınca, öğrenmeye karşı yeterli heves ve istek olmayınca öğrenmede kalıcı olmuyor. Okulda kullanılan yöntem ve teknikler uzaktan eğitime uygulanamıyor her zaman belki bunlarda öğrencileri olumsuz etkilemiştir.”* sözleriyle belirtmiştir. G12 öğrencilerin düzenli derslere girmemeleri, motivasyonlarının düşük olması ve ciddiyetlerinin düşük olması sebebiyle öğrenme kalıcılığının olumsuz etkilendiğini *“Öğrenmede isteksizlik ve*

uzaktan eğitimi ciddiye almamadan dolayı katılımda her geçen gün azalma olmuştur. Derslere düzenli girmeyen ve girdiğinde de aktif olarak derse katılmayan öğrencilerde bırakın öğrenmede kalıcılığı, öğrenmenin bile yeteri kadar gerçekleşemediği öğrenciler olmuştur.” cümleleriyle ifade etmiştir. G5 uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamaları ve algılamada sorunlar yaşamaları sebebiyle öğrenme kalıcılığının olumsuz etkilendiğini “Çocuklarda büyük bir dikkat ve algı problemi var öğrenmenin tam olarak gerçekleştiğini söyleyemem. Kalıcılıktan bahsetmek biraz ütopyik olabilir.” sözleriyle ifade etmiştir. G6 farklı programın uygulanması ve tekrar eğitimleri yapılması ile öğrenme kalıcılığını sağladıklarını “Farklı uygulama ve programlar sayesinde kalıcı öğrenmeyi en üst düzeyde tutmaya çalıştık, tekrar eğitimleri ile kalıcılığı sağlayabildiler.” sözleriyle belirtmiştir.

Öğretmenlerin “Pandemi sürecinde öğrencilerin yaptığı ev ödevlerinin niteliğine yönelik düşünceler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Uzaktan Eğitimde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uzaktan Eğitimde Ev Ödevleri	Katılımcılar
Ödev Kalitesi ve Verimlilik	
Niteliğin Düşük Olması	G1, G4, G5, G7, G8, G10, G11, G12, G15
Verimliliğin Düşük Olması	G1, G3, G4, G5, G8, G9, G14, G15
Özensiz Yapılması	G12
Emeksiz Ürün Çıkarılması	G12
Bazı Becerilerde Yetersiz Kalması	G2
Değerlendirme ve Geri Bildirim	
Dönüt Sağlanamaması	G7, G10, G11, G12
Değerlendirme Zorluğu	G1, G7, G10, G13
Öğrenci Katılımı	
Ödev Yapanların Sayısının Düşük Olması	G1, G3
Takip ve İzleme	
Takibi Kolaylaştırması	G2

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenler, uzaktan eğitimde verilen ev ödevlerinin niteliğinin ve verimliliğinin düşük olduğunu, ödevlerin yüzeysel yapıldığını ve bazı becerilerin yeterince geliştirilemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, dönüt sağlanamaması ve değerlendirme zorluğu gibi sorunların da öne çıktığı belirtilmiştir. G12 uzaktan eğitimde ödevlerin özensiz ve emek verilmeden yapıldığını

ve niteliğinin düşük olduğunu “Uzaktan eğitimde ödevler eksik ve emek verilmeden yapılıyordu. Sınıf ortamında birebir değerlendirme ve kontroller yüz yüze yapıldığı için öğrenci eksik kalan sorumluluğu sonuçlarından çekiniyordu ve daha titiz ödev yapıyorlardı. Uzaktan eğitimde bu eksik kaldığı için ödevlerin niteliğide düştü.” sözleriyle belirtmiştir. G4 uzaktan eğitimde ödevlerden elde etmek istedikleri verimin düşük kaldığını “Derse katılımında gönülsüz olanların ödevlerinin niteliği yeterli değildi. Sadece yapmış olmak için yapılmış ödevlerdi. Bu sebeple ödevlerden pek verim alabildiğimizi söyleyemem.” cümleleriyle ifade etmiştir. G7 uzaktan eğitimde ödevlerin değerlendirmesinin zor olduğunu ve öğrencilere dönüt sağlanamadığını “Yetersiz olarak niteleyebilirim. Değerlendirmenin zor olduğu ve dönütlerin yapılamadığı bu süreçte öğrencilerin kendi kendilerine yeterli olduğunu düşündüğü ödevler teslim aldık.” sözleriyle ifade etmiştir. G2 uzaktan eğitimde ödevlerin takibinin kolaylaştığını ama bazı becerilerin kazandırılmasında yetersiz kaldığını “Uygulama esnasındaki interaktif testler bunları değerlendirme ve yüzdelik oranlarında başarı durumunu takip açısından kolaylık sağladı. Ama okuma, doğru yazma ve diğer becerilerin kazanılması yönünden takibi çok da sağlıklı yapılmadı.” cümleleriyle belirtmiştir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki araştırmalar, uzaktan eğitimde ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşlerini ele alarak bu konudaki benzer ve farklı yönleri vurgulamaktadır. Hem araştırma bulguları hem de literatürde, ödevlerin kalitesi, verimliliği, öğrenci katılımı ve değerlendirme süreçleri gibi önemli konular üzerinde durulmaktadır. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin ev ödevlerinin niteliğinin düşük olduğu, yüzeysel yapıldığı ve emeksiz ürünler ortaya çıkarıldığı belirtilmiştir. Bu durum, Ayaz (2021) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde ödevlerin tam anlaşılır olmaması ve ödev yapmada sorunlar yaşanması olarak ifade edilmiştir. Bu iki bulgu, uzaktan eğitim sürecinde ödevlerin kalitesi ve verimliliği konusunda öğretmenlerin benzer endişelere sahip olduğunu göstermektedir. Değerlendirme ve geri bildirim süreçleri de her iki araştırmada önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Araştırma bulgularında, ödevlerin değerlendirme sürecinde yaşanan zorluklar ve dönüt sağlanamaması gibi sorunlar öğretmenlerin dikkatini çekmiştir. Benzer şekilde, literatürde Altun Ekiz (2020) tarafından yapılan araştırmada, ödevlerin iletilmemesi ve geri bildirim sağlanamaması sorunlarına vurgu yapılmıştır. Bu

durum, uzaktan eğitimde ödev değerlendirme süreçlerinin her iki araştırmada da benzer zorluklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Öğrenci katılımı konusunda da benzerlikler bulunmaktadır. Araştırma bulguları, ödev yapan öğrenci sayısının düşük olduğunu ve öğrenci katılımının istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedir. Literatürde Yurtbakan ve Akyıldız (2021) tarafından yapılan araştırmada ise, günlük ödevlerin gönderildiği belirtilmiş, ancak bu ödevlerin öğrenci katılımı üzerindeki etkisine dair net bir bilgi verilmemiştir. Her iki araştırmada da, öğrenci katılımının artırılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularıyla literatür bulguları arasında farklılıklarda da bulunmaktadır. Araştırma bulguları, ödevlerin takip ve izleme süreçlerinin kolaylaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin ödev performansını daha etkin bir şekilde gözlemlemelerini ve gerektiğinde müdahale etmelerini sağlayabilecektir. Literatürde ise, Ayaz (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak ödev ve sorumluluklarda daha etkili oldukları belirtilmiştir. Bu farklılık, ödevlerin takip ve izleme süreçlerinde kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerin etkinliği konusundaki farklı görüşleri ortaya koymaktadır. Ayaz (2021) araştırmasında, öğretmenlerin Fen Bilimleri dersi ile ilgili ödevlerde teknolojiden yararlanarak, sesli/görüntülü iletişim kurarak ve fotokopi imkânı ile ödevlendirme yaptıkları belirtilmiştir. Bu, öğretmenlerin ödevleri daha ilgi çekici ve etkin hale getirmek için çeşitli yöntemler kullandıklarını göstermektedir. Araştırma bulgularında ise, ödevlerin niteliğinin düşük olduğu ve yüzeysel yapıldığı belirtilmiş, öğretmenlerin ödevleri daha ilgi çekici hale getirmek için hangi yöntemleri kullandıkları üzerinde durulmamıştır.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimde ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşlerinin birçok ortak noktası olduğunu göstermektedir. Araştırmada ve literatürdeki araştırmalarda, ödevlerin kalitesi, verimliliği, değerlendirme süreçleri ve öğrenci katılımı konularında benzer endişeler dile getirilmiştir. Ancak, ödevlerin takip ve izleme süreçleri ve ödevleri daha ilgi çekici hale getirme yöntemleri konusunda farklı görüşler ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde ev ödevlerinin daha etkili hale getirilmesi için, öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin kullanmaları, ödevlerin niteliğini artırmaları ve öğrenci

katılımını teşvik etmeleri gerekmektedir. Bu şekilde, uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerinin kalitesi ve verimliliği artırılarak, öğrenci motivasyonu ve başarısı daha etkin bir şekilde desteklenebilir.

Öğretmenlerin “*Pandemi sürecinde deneyimlenen işleyişiyle EBA eğitim platformuna yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

EBA Eğitim Platformuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

EBA Eğitim Platformu	Katılımcılar
Güçlü Yönleri	
İyi Hazırlanmış Bir Sistem	G1, G2, G3, G4, G5, G7, G8, G9, G11, G12, G15
Konu Anlatımı	G2, G4
Soru Çözümü Yapılması	G2, G4
İlgi Çekici İçeriklere Sahip Olması	G2
Ödevlendirme İmkânı Sunması	G4
Planlı Olması	G10
Gelişime Açık Olması	G7
Öğrencileri İstekli Hale Getirmesi	G10
Zayıf Yönleri	
İçerik Yetersizliği	G6
Altyapısının Zayıf Olması	G9
Etkileşimin Az Olması	G13
Verimliliğinin Düşük Olması	G4
Teknik ve Erişim Sorunları	
Sisteme Girişte Sorunlar	G2, G6, G9
Sistemin Donması	G13
Geliştirilmesi İçin Öneriler	
İlgi Çekici Videolar Eklenmeli	G14, G15
Soru Çeşitliliği Artırılmalı	G6, G15
İnteraktif Yarışmalar Yapılmalı	G14
Belgeseller Eklenmeli	G14
Etkinlik Sayısı Artırılmalı	G6
İçerik Geliştirilmeli	G8
Süreçteki İyileştirmeler	
Bağlantı Kopmalarının Giderilmesi	G1
Güncel Videoların Eklenmesi	G14
Sisteme Giriş Sorunu	G2

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenler, EBA eğitim platformunun iyi hazırlanmış olduğunu, konu anlatımı, soru çözümü, ilgi çekici içerikler ve ödevlendirme imkânı sunması gibi güçlü yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, içerik yetersizliği, altyapı zayıflığı, etkileşim eksikliği ve teknik sorunlar gibi zayıf yönleri de dikkat çekmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenler sistemin daha etkili

olması için ilgi çekici videolar eklenmesi, soru çeşitliliğinin artırılması ve bağlantı kopmalarının giderilmesi gibi geliştirme önerileri sunmuştur. G10 EBA'nın planlı olma ve öğrencileri istekli hale getirme gibi güçlü yönlerine *“Olumlu yanı süreçte isteyenler için bir şeyler öğrenmek kazanımdı, planlı, programlıydı. İşin en önemli kısmı öğrencinin bu eğitim şekline istekli olması ve üzerine düşenleri yapmasıydı.”* sözleriyle belirtmiştir. G4 EBA'nın verimliliğinin düşük olmasına rağmen konu anlatımları, soru çözümü ve ödevlendirme gibi imkânlar sağlayan iyi hazırlanmış bir sistem olduğunu *“Verimliliğini yeterli bulmasamda süreç içerisinde en çok kullandığımız ve iyi hazırlanmış bir sistemdi. Gerek soru çözümü gerekse ödevlendirme ve konu anlatımında bize yeterli faydayı sağladı. Tabi ki eksiklikleri vardı. Zaman içerisinde sistem geliştirilip daha etkin hale getirilebilir.”* cümleleriyle ifade etmiştir. G2 EBA'nın konu anlatımları, soru çözümleri ve ilgi çekici içerikler gibi güçlü yönlerine karşın sisteme girişte sorunlar yaşandığını *“EBA eğitim platformu biz öğretmenlerden daha hazırdu uzaktan eğitime. Konu anlatımları görseller testler açısından iyiydi. Ama tüm yurttaki aynı anda uzaktan eğitime başlandığı için başlarda sisteme girişte zorluklar yaşadık ama sonra pek problem yaşamadık alt yapı açısından.”* cümleleriyle belirtmiştir. G14 EBA'ya güncel videolar eklenmesi, ilgi çekici videolar eklenmesi, interaktif yarışmalar yapılması ve belgeseller eklenmesi gerektiğini *“EBA eğitim platformundaki videolar güncellenmelidir. Öğrencinin ilgisini daha çok çekecek videolar, öğrencinin zevkle katılacağı interaktif yarışmalar, ilgi çekici belirli süreyi aşmayan belgeseller yüklenebilir.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, EBA eğitim platformunun güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili öğretmen görüşlerini ele alarak bu konudaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulamaktadır. Hem araştırma bulguları hem de literatürde, EBA eğitim platformunun olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde durulmuştur. Araştırma bulgularında, EBA eğitim platformunun iyi hazırlanmış olması, konu anlatımı ve soru çözümü imkânı sunması, ilgi çekici içeriklere sahip olması, ödevlendirme imkânı sunması ve öğrencileri istekli hale getirmesi gibi güçlü yönleri vurgulanmıştır. Bu, Ayaz (2021) ve Daşdemir ve Cengiz (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer şekilde belirtilmiştir. Özellikle, EBA'nın öğretmenler tarafından sıkça kullanıldığı ve ders materyallerinin paylaşılması, ek çalışmalar yapılabilmesi gibi olumlu özellikleri literatürde de vurgulanmıştır. EBA eğitim platformunun zayıf

yönleri arasında içerik yetersizliği, altyapı zayıflığı ve etkileşimin az olması gibi unsurlar her iki araştırmada da benzer şekilde ele alınmıştır. Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021) tarafından yapılan araştırmada da, EBA içeriğinin yetersizliği ve teknik anlamda yeterliliğin sağlanamaması gibi olumsuz yönler vurgulanmıştır. Bu durum, EBA'nın içerik ve teknik altyapı konularında geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir görüşün olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularında, EBA eğitim platformunun planlı olması ve gelişime açık olması gibi olumlu yönler vurgulanmıştır. Bu, literatürde daha az ele alınmış bir konudur. Literatürde, özellikle EBA canlı ders sürelerinin kısıtlı olması ve her öğrenciye eşit erişim imkanı sağlanamaması gibi spesifik teknik ve erişim sorunları daha fazla vurgulanmıştır (Daşdemir & Cengiz, 2022). Bu farklılık, EBA'nın planlı ve gelişime açık yapısının bazı öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiğini, ancak teknik ve erişim sorunlarının hala önemli bir sorun olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Öneriler konusunda da farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma bulgularında, ilgi çekici videoların eklenmesi, soru çeşitliliğinin artırılması, interaktif yarışmaların yapılması ve etkinlik sayısının artırılması gibi spesifik öneriler öne çıkmaktadır. Literatürde ise, EBA canlı derslere yeni nesil soruların entegre edilmesi ve ders sürelerinin uzatılması gibi öneriler vurgulanmıştır (Daşdemir & Cengiz, 2022). Bu farklılıklar, öğretmenlerin EBA eğitim platformunun iyileştirilmesi konusunda farklı önceliklere sahip olabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, EBA eğitim platformunun çeşitli güçlü ve zayıf yönleri olduğunu ve bu yönlerin öğretmenler tarafından benzer şekillerde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Hem araştırma bulguları hem de literatürde, EBA eğitim platformunun içerik yetersizliği ve teknik sorunlar gibi zayıf yönlerine vurgu yapılmış, ancak sistemin iyi hazırlanmış olması ve çeşitli eğitim imkânları sunması gibi güçlü yönleri de belirtilmiştir. EBA eğitim platformunun daha etkili ve verimli hale getirilmesi için, ilgi çekici videoların eklenmesi, soru çeşitliliğinin artırılması, interaktif yarışmaların yapılması ve teknik sorunların giderilmesi gibi öneriler üzerinde durulmalıdır. Ayrıca, EBA'nın planlı yapısının korunması ve geliştirilmesi, öğrenci katılımını artıracak ve öğretmenlerin eğitim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olacaktır. Bu şekilde, EBA

eğitim platformu hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha faydalı hale getirilebilir.

Öğretmenlerin “*Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Geleceği	Katılımcılar
Etkililik ve Uygulama Şekilleri	
Yüz Yüze Eğitim Yerine Geçmemeli	G1, G3, G7, G11, G12, G13, G15
İhtiyaç Olmadığında Kullanılmamalı	G10, G7
Yüz Yüze Eğitimle Birlikte Kullanılmalı	G2
Kullanım Alanları ve Durumları	
Acil Durumlarda Kullanılmalı	G1, G10, G12, G13, G15
Birebir Eğitimde Kullanılmalı	G5
Ders Telifisinde Kullanılmalı	G1
Gelecek ve Yaygınlaşma	
Kullanımı Artacak	G5, G6, G8, G9, G14
İmkânlar İyileştirilerek Yarar Sağlar	G1
Politik ve Ekonomik Faktörler	
Ekonomi Politikasına Göre Şekillenir	G4
Eğitim Politikasına Göre Şekillenir	G4

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenler, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine geçmemesi gerektiğini ve sadece acil durumlar veya ders telafisi gibi özel durumlarda kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, gelecekte uzaktan eğitimin kullanımının artacağı ve eğitim politikalarına göre şekilleneceği öngörülmektedir. Öğretmenler imkânların iyileştirilmesi durumunda uzaktan eğitimin yarar sağlayabileceği de vurgulanmıştır. G3 uzaktan eğitimin gelecekte yüz yüze eğitimin yerine geçmemesi gerektiğini “*Teknoloji çağında önemli gibi görünse de çocuklar için uzaktan eğitim örgün eğitimin yerini tutamaz verimli de olamaz.*” sözleriyle belirtmiştir. G10 uzaktan eğitimin gelecekte sadece acil durumlarda kullanılması ihtiyaç olmadığında kullanılmaması gerektiğini “*Yüz yüze eğitimde tüm öğrencilere ulaşabiliyoruz, uzaktan eğitimde ulaşamıyoruz, zorunlu durumlar hariç olmamalı, aynı zamanda eğitim boyutu çok eksik, bu bakımdan olumsuz bakıyorum. Öğretmen ve öğrencinin hazırbulunuşluğu tam olmalı, alt yapının iyi olması lazım, biraz tecrübede lazım.*” cümleleriyle ifade etmiştir. G2 uzaktan eğitimin gelecekte yüz yüze eğitimle birlikte kullanılabileceğini “*Daha sağlam alt yapı ile tamamen uzaktan*

eğitim değil ama hibrit eğitimde kullanılabilir.” sözleriyle ifade etmiştir. G6 uzaktan eğitimin gelecekte kullanımının artacağını “Yazılımlar veya öğrenme kaynaklı programlar ile gelecekte daha aktif kullanılacağını daha gelişeceğini ve hayatımızda hep olacağını düşünüyorum.” sözleriyle belirtmiştir. G5 uzaktan eğitimin gelecekte kullanımının artacağını ve birebir eğitimde kullanımının yarar sağlayacağını “Ülke eğitiminin geleceği tehlikede uzaktan veya yakından çok büyük sıkıntılar var. Teknolojiye bakılırsa uzaktan eğitim yoğunlaşacak gibi görünüyor ilerleyen zamanda ama öğrencilerin veya toplum buna hazır olmadığı çok açık. Uzaktan eğitim sadece birebir yapılan durumlarda faydalı olabilir. Çocukların ders esnasında farklı uygulamalara yönelmeleri en büyük problem bunların çözülmesi gerekli.” cümleleriyle belirtmiştir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimin geleceği konusunda çeşitli benzerlikler ve farklılıklar içermektedir. Araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini almaması gerektiği, sadece ihtiyaç olduğunda kullanılması gerektiği ve yüz yüze eğitimle birlikte hibrit modellerde uygulanmasının daha etkili olacağı belirtilmektedir. Bu bulgular, Başaran vd. (2020) ve Akgül ve Oran (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da desteklenmektedir. Bu araştırmalarda, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı ve eğitim sürecini tamamlayıcı bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma bulgularında, uzaktan eğitimin acil durumlarda, birebir eğitimde ve ders telafisinde kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu, özellikle pandemi döneminde ortaya çıkan ihtiyaçlara yanıt veren bir yaklaşımdır. Literatürde de benzer görüşler yer almaktadır. Yurtbakan ve Akyıldız (2020), uzaktan eğitimin okuldaki eğitimi tamamlayıcı faaliyet olarak sürdürülebileceğini belirtmiştir. Araştırma bulguları, uzaktan eğitimin kullanımının gelecekte artacağını ve teknolojik imkânların iyileştirilmesiyle daha fazla yarar sağlayacağını öngörmektedir. Bu görüş, Akgül ve Oran (2020) tarafından yapılan araştırmada da desteklenmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, uzaktan eğitimin zamanla geliştirilip uygulanabilir hale geleceğini ve eğitimi tamamlayıcı ve destekleyici bir rol üstlenebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Ülgen (2023) uzaktan eğitimin geleceğinin sürdürülebilir olup olmadığını tartışmış ve bu konuda farklı görüşler ortaya koymuştur. Araştırma bulgularında, uzaktan eğitimin geleceğinin ekonomi ve eğitim politikalarına göre şekilleneceği belirtilmektedir. Bu,

uzaktan eğitimin yaygınlaşmasında ve geliştirilmesinde önemli bir faktördür. Literatürde bu konuda spesifik bir vurgu yapılmamış olsa da, uzaktan eğitimin yaygınlaşmasında politik ve ekonomik desteklerin önemi genel olarak kabul edilmektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimin geleceği konusunda birçok benzerliği paylaşmaktadır. Her iki kaynakta da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı, ancak tamamlayıcı ve destekleyici bir rol üstlenebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitimin acil durumlar, birebir eğitim ve ders telafisi gibi belirli alanlarda etkili bir şekilde kullanılabileceği konusunda hemfikir olunmaktadır. Uzaktan eğitimin gelecekte daha yaygın hale geleceği ve teknolojik imkânların iyileştirilmesiyle daha etkili olacağı da hem araştırma bulgularında hem de literatürde belirtilmiştir. Politik ve ekonomik faktörlerin uzaktan eğitimin geleceğini şekillendireceği ise araştırma bulgularında vurgulanmış, literatürde ise dolaylı olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitimin güçlü yönlerinin korunması ve zayıf yönlerinin geliştirilmesiyle eğitim sürecinde daha etkili ve verimli bir araç haline gelebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin “*Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda çıkarılan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar	Katılımcılar
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Eğitim Boyutunun Zayıf Kalması	G10
Öğrencileri Tembelliğe Alıştırması	G11
Öğretmenin Eğitim İhtiyacının Giderilmemesi	G2
Yaşlarına Uygun Olmaması	G4
Sağlık Sorunlarına Yol Açması	G4
Verimsiz Olması	G1
Öğrenci Kaynaklı	
Motivasyon Sağlayamaması	G12
Uzaktan Eğitime Hazır Olunmaması	G5
Dikkatinin Dağılması	G5
Politika Kaynaklı	
İnternet Erişimi Olmaması	G1
Fırsat Eşitsizliğinin Olması	G1

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenler, uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu ve öğrencilerin motivasyonunu sağlamakta zorlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, internet erişimi gibi politika kaynaklı sorunlar ve fırsat eşitsizliği gibi unsurların uzaktan eğitimde önemli problemler oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu sistemin bazı öğrencilerde tembelliğe yol açtığı ve sağlık sorunlarına neden olduğu da dile getirilmiştir. G2 eğitim ihtiyaçlarının giderilmemesinin uzaktan eğitim sürecinde sorun oluşturduğunu “Bizim için de yeni bir uygulama olduğu ve bunun için özel bir eğitim almadığımız için pek de bir şey yapamadık.” sözleriyle belirtmiştir. G11 uzaktan eğitimi öğrencileri tembelliştirdiğini “Uzaktan eğitim çalışmayan öğrenciyi daha da tembelliştirmektedir.” sözleriyle ifade etmiştir. G4 uzaktan eğitimin öğrencilerin yaşlarına uygun olmadığını ve bazı sağlık sorunlarına yol açtığını “Bireysel öğrenme için yaşlarının uygun olmadığını düşünüyorum. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimde duruş bozuklukları, göz yorgunluğu, radyasyona aşırı derece maruz kalma gibi problemleri var.” cümleleriyle belirtmiştir. G5 uzaktan eğitime hazır olunmamasının ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının sorun oluşturduğunu “Teknolojiye bakılırsa uzaktan eğitim yoğunlaşacak gibi görünüyor ilerleyen zamanda ama öğrencilerin veya toplum buna hazır olmadığı çok açık. Uzaktan eğitim sadece birebir yapılan durumlarda faydalı olabilir. Çocukların ders esnasında farklı uygulamalara yönelmeleri en büyük problem bunların çözülmesi gerekli.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim, eğitim sisteminde birçok yeni sorun ve zorluk ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları ve literatürdeki veriler, uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar konusunda çeşitli benzerlikler ve farklılıklar içermektedir. Hem araştırma bulgularında hem de literatürde, uzaktan eğitimin genel olarak verimsiz olduğu ifade edilmektedir. Araştırma bulgularında "*verimsiz olması*" şeklinde dile getirilen bu durum, literatürde Başaran vd. (2020) tarafından "*pek verimli değil*" olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Ayaz (2021) da uzaktan eğitimin etkililiğinin yetersiz ve yüzeysel olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, uzaktan eğitimin istenen eğitim hedeflerine ulaşmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Araştırma bulgularında politik kaynaklı sorunlar arasında yer alan internet erişimi eksikliği, literatürde de sıkça vurgulanan bir problemdir. Akgül ve Oran (2020), alt yapı eksikliği ve bağlantı kopukluğu gibi sorunları dile getirirken, Kabapınar vd. (2021) internet altyapısının yetersizliği ve tek tabletin kardeşler arasında dönüşümlü kullanılması gibi spesifik sorunlara dikkat çekmiştir. Bu ortak nokta, teknolojik altyapının uzaktan eğitimde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma bulgularında öğrencilerin motivasyon eksikliği ve dikkatinin dağılması gibi öğrenci kaynaklı sorunlar öne çıkarken, literatürde de bu konuda benzer görüşler bulunmaktadır. Can ve Nikolayidis (2022), öğrenci motivasyon sorunlarını ve uzaktan eğitimin verimsizliğini vurgulamıştır. Akgül ve Oran (2020) ise öğrencilerin dersleri umursamama eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunun sağlanmasının önemli bir zorluk olduğunu ortaya koymaktadır. Velilerin uzaktan eğitim sürecindeki rolü, her iki kaynağın da ortak vurgularından biridir. Araştırma bulgularında velilerin ilgisizliği ve uzaktan eğitimin verimsizliği, Kabapınar vd. (2021) tarafından velilerin derse müdahalesi, velilerin ilgisizliği ve maddi yetersizlikler olarak ifade edilmiştir. Bu durum, velilerin uzaktan eğitimde aktif ve destekleyici bir rol oynamasının önemini göstermektedir. Uzaktan eğitimde ders içeriklerinin yetersiz ve yüzeysel kalması, hem araştırma bulgularında hem de literatürde sıkça vurgulanan bir sorundur. Ayaz (2021) ders içeriklerinin memnuniyet yaratmadığını ve yöntemin yüzeysel olduğunu belirtmiştir. Başaran vd. (2020) ise konuların yüzeysel ve tekrar anlatıldığını ifade etmiştir. Bu ortak bulgular, uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin ve içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularında uzaktan eğitimin sağlık sorunlarına yol açabileceği belirtilmiştir. Ekran başında uzun süre kalmanın öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olabileceği vurgulanmıştır. Ancak, literatürde bu konuya özel bir vurgu yapılmamıştır. Bu durum, uzaktan eğitimde sağlık faktörlerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma bulgularında fırsat eşitsizliği, internet erişimi olmayan öğrenciler ve teknolojik imkanlara ulaşamayan öğrenciler arasında belirgin bir sorun olarak belirtilmiştir. Bu konu, literatürde daha az vurgulanmıştır. Kabapınar vd. (2021) maddi yetersizlikler ve teknolojik araç eksiklikleri gibi konulara değinse de, araştırma bulgularında fırsat eşitsizliği daha kapsamlı bir sorun olarak ele alınmıştır. Bu farklılık, uzaktan eğitimde eşit erişim imkânlarının sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında, uzaktan eğitimin özellikle küçük yaş gruplarına uygun olmadığı belirtilmiştir. Bu sorun, literatürde daha az vurgulanan bir konudur. Başaran vd. (2020) ilköğretime uygun olmadığını belirtmiştir, ancak genel olarak yaş gruplarına uygunluk konusu daha az ele alınmıştır. Bu durum, uzaktan eğitimin yaş gruplarına göre uyarlanması gerektiğini göstermektedir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yeterli eğitimi ve desteği alamadığı vurgulanmıştır. Literatürde, Can ve Nikolayidis (2022) öğretmen motivasyonu ve öğretmen deneyimsizliği konularına değinmiştir, ancak genel olarak öğretmen eğitimi ve desteği konusuna daha az vurgu yapılmıştır. Bu farklılık, öğretmenlerin uzaktan eğitime hazırlanması ve desteklenmesinin önemini göstermektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar konusunda büyük ölçüde örtüşmektedir. Hem araştırma bulgularında hem de literatürde, uzaktan eğitimin verimsizliği, altyapı eksiklikleri, öğrenci motivasyon sorunları ve eğitim içeriklerinin yetersizliği gibi temel sorunlar vurgulanmaktadır. Ancak, araştırma bulgularında sağlık sorunları ve fırsat eşitsizliği gibi konulara daha fazla dikkat çekilmektedir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için altyapı iyileştirmeleri, eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi ve öğrenci motivasyonunun artırılması gibi önlemler alınmalıdır. Ayrıca, sağlık sorunları ve fırsat eşitsizliği gibi konuların da politika yapımcılar tarafından dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretmenlerin “Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?” araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda, uzaktan eğitimin verimli olmasına yönelik önerilere ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Uzaktan Eğitimin Verimliliği İçin Önerilere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Verimliliğine Yönelik Öneriler	Katılımcılar
Politikaya Yönelik	
Fırsat Eşitliği Sağlanmalı	G1, G2, G8, G10, G15
Ders Süreleri Kısaltılmalı	G12, G14
Uygun Yaş Grubuna Verilmeli	G2, G14
Kamera Kullanımı Zorunlu Olmalı	G9, G11
Ders Sayısı Azaltılmalı	G12
Metaverse Ortamına Evrilmeli	G4
İnternet Hızları Artırılmalı	G9
Öğretmenler Tecrübeli Olmalı	G10
Öğretmen Hazırbulunuşluğa Sahip Olmalı	G10
Altyapı Sağlam Olmalı	G2
Öğretmene Yönelik	
Ders Bitiminde Kısa Sınavlar Yapılmalı	G13
İlgi Çekici Videolar Kullanılmalı	G14
Öğrencilere Dönüt Verilmeli	G15
Ödevlendirme Yapılmalı	G15
Online Sınavlar Olmalı	G9
Öğrenciye Yönelik	
Aktif Katılım Sağlanmalı	G14
Hazırbulunuşluğa Sahip Olmalı	G10

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenler, uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak için fırsat eşitliğinin sağlanması ve ders sürelerinin kısaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin derslere aktif katılım sağlaması ve öğretmenlerin tecrübeli olması önemli görülmüştür. Ayrıca, ders bitiminde kısa sınavlar yapılması, ilgi çekici videoların kullanılması ve öğrencilere düzenli dönüt verilmesi gibi öneriler de dile getirilmiştir. G2 uzaktantan eğitimin verimli olabilmesi için uygun yaş gruplarına verilmesi, altyapısının sağlam olması ve tüm öğrencilerin fırsatlarının eşit olması gerektiğini “İleri sınıflarda kullanılmalı belki lise üniversite de olabilir ya da yaygın eğitimde kullanılabilir. Daha sağlam hazırlıklı bir alt yapı. Her türlü yayına uygulamaya tüm öğrencilerin katılabilecekleri bir sistem gerekiyor. Bazı öğrencilerin maddi imkânsızlıklar sebebiyle bunlara ulaşamaması eğitimde fırsat eşitliğine de ters bir durum oluyor.” cümleleriyle belirtmiştir. G14 uzaktan eğitimin verimliliği için ders sürelerini kısaltılması, uygun yaş grubuna verilmesi, ilgi çekici videolar

kullanılması ve öğrencilerin aktif katılımı sağlanması gerektiğini “*Gelecekte daha fazla uygulanacağını, tür zenginliğinin artacağını düşünüyorum. Uygun yaş grubuna daha kısa süreli, öğrencilerin ilgisini daha fazla çekecek videolar, öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif katılabileceği uygulamalar faydalı olacaktır.*” sözleriyle belirtmiştir. G9 uzaktan eğitimden verim alabilmek için kamera kullanımının zorunlu, internet hızlarının yüksek, sınavların çevrimiçi olması gerektiğini “*Daha da yaygınlaşacak. Bir şekilde biz de uyum sağlamak zorunda kalacağız. Kameraların açık olma şartı getirilmeli ve sınav, online quizler de olmalı. İlerde yüksek hızlı internetler ile de daha da kullanışlı hala gelecektir.*” cümleleriyle ifade etmiştir. G15 uzaktan eğitimin verimli olabilmesi için fırsat eşitliğinin sağlanması, ödevlendirme yapılması ve öğrencilere dönüt verilmesi gerektiğini “*Gerekli düzenlemeler yapıp dönüt verme, ödevlendirme, etkileşimdeki zorluklar ve teknolojik eksiklikler giderilirse uzaktan eğitimin önünün açık olduğunu düşünüyorum. Daha yaygınlaşabilir. Her öğrencinin uzaktan eğitim için gerekli teknolojik donanımına sahip olması gerekiyor. İnternet altyapısının olması ve güçlenmesi gerekiyor. Her öğrencinin uzaktan eğitim uygulaması için gereken internet kotasına sahip olması gerekir. Buda uzaktan eğitimi daha etkili hala getirecektir.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Hem araştırma bulgularında hem de literatürde fırsat eşitliği sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Araştırma bulgularında “*fırsat eşitliği sağlanmalı*” önerisi, literatürde Başaran vd. (2020) ve Kabapınar vd. (2021) tarafından da benzer şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca, Akgül ve Oran (2020) ücretsiz internet ve teknolojik araç yardımı gibi önerilerde bulunmuştur. Bu durum, uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının tüm paydaşlar tarafından kritik bir unsur olarak görüldüğünü göstermektedir. Araştırma bulgularında ders sürelerinin kısaltılması gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Ayaz (2021) kısa ders süresi önerisinde bulunmuş ve Başaran vd. (2020) ders sürelerinin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu ortak nokta, ders sürelerinin öğrencilerin dikkatini ve verimliliğini artırmak için optimize edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Hem araştırma bulgularında hem de literatürde, ilgi çekici videolar ve materyaller kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayaz (2021) ve Başaran vd. (2020) ilgi çekici içerikler geliştirilmesi ve materyal kullanımının artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, Kabapınar vd. (2021) ilgi çekici etkinlikler ve video kullanımını önermiştir. Bu durum, öğrencilerin uzaktan

eğitimde daha fazla motive olmasını sağlamak için derslerin daha interaktif ve çekici hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma bulgularında altyapının sağlam olması gerektiği vurgulanırken, literatürde de benzer bulgular mevcuttur. Can ve Nikolayidis (2022) araç-gereç ve altyapı desteği sağlanması gerektiğini belirtmiş, Akgül ve Oran (2020) altyapı problemlerini çözücü projeler önermiştir. Bu ortak bulgular, uzaktan eğitimde teknolojik altyapının kritik bir rol oynadığını ve iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin tecrübeli ve hazırbulunuşluğa sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Literatürde de öğretmen eğitimlerinin ve desteklerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Can ve Nikolayidis (2022), öğretmen eğitimlerinin önemine dikkat çekerken, Başaran vd. (2020) öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin uzaktan eğitime daha iyi hazırlanması ve desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma bulgularında kamera kullanımının zorunlu olması gerektiği önerilmiştir. Ancak, literatürde bu konuya özel bir vurgu yapılmamıştır. Bu durum, uzaktan eğitimde öğrencilerin daha aktif ve katılımcı olmasını sağlamak için kamera kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma bulgularında uzaktan eğitimin metaverse ortamına evrilmesi gerektiği belirtilmiştir. Literatürde bu konuya dair bir vurgu bulunmamaktadır. Bu durum, teknolojinin hızla geliştiği bir dönemde uzaktan eğitimin daha yenilikçi ve etkileşimli platformlar üzerinde gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Araştırma bulgularında ders bitiminde kısa sınavlar yapılması gerektiği önerilmiştir. Literatürde bu konuda benzer bir öneri bulunmamaktadır. Bu farklılık, öğrenci öğrenme düzeyinin anlık olarak değerlendirilmesi ve geri bildirim sağlanması açısından önemlidir. Araştırma bulgularında çevrimiçi sınavlar yapılması ve ödevlendirme önerileri öne çıkmaktadır. Literatürde ise sınavların yapılması ve ödevlendirme konuları daha az vurgulanmıştır. Başaran vd. (2020) ödevlendirme ve sınav yapılması gerektiğini belirtse de, detaylı bir şekilde ele alınmamıştır. Bu durum, uzaktan eğitimde öğrencilerin bilgi düzeyinin ölçülmesi ve öğrenme sürecinin desteklenmesi açısından önemli bir farklılık olarak değerlendirilebilir. Literatürde, Akgül ve Oran (2020) ailelere psikolojik yardım sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma bulgularında sağlık sorunları veya psikolojik destek konularına özel bir vurgu yapılmamıştır. Bu farklılık, uzaktan eğitim

sürecinde hem öğrencilerin hem de ailelerin psikolojik olarak desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak için benzer öneriler sunmaktadır. Fırsat eşitliği, ders sürelerinin kısaltılması, ilgi çekici içerikler ve materyaller kullanılması, altyapının iyileştirilmesi ve öğretmen eğitimlerinin artırılması gibi konular, her iki kaynağın da ortak vurguları arasında yer almaktadır. Ancak, araştırma bulgularında kamera kullanımının zorunlu olması, metaverse ortamına evrilme, ders bitiminde kısa sınavlar yapılması ve online sınavlar gibi farklı öneriler öne çıkmaktadır. Bu farklılıklar, uzaktan eğitimin daha etkili ve yenilikçi hale getirilmesi için dikkate alınması gereken önemli noktaları ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak için hem mevcut önerilerin uygulanması hem de yeni teknolojilerin ve yöntemlerin entegrasyonu gerekmektedir.

Öğretmenlerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince öğrencilerin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu artırmak için yapılan uygulamalarnelerdir?*” araştırma sorusunun cevabına yönelik bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Motivasyonu Artırmaya Yönelik Yapılan Uygulamalar Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Motivasyonu Artırmaya Yönelik Uygulamalar	Katılımcılar
Katılım ve Etkileşim	
Öğrenci Katılımını Sağlama	G9, G10, G13, G15
Soru-Cevap Tekniği Kullanımı	G11, G12, G15
Motive Edici Sohbet	G7, G9
Öğretmen Kamerasının Açık Olması	G11
Öğrenci Kamerasının Açık Olması	G11
Sürekli İletişim	G9
Destek ve İşbirliği	
Telefonla Birebir Görüşmeler Yapılması	G1, G8, G14
Veliyle İşbirliği Yapılması	G3, G4
İletişim Gruplarının Kurulması	G3, G4
Grup Rehberliği	G12
Öğrenci Takibi ve Geri Bildirim	
Ev Ödevleri Verilmesi	G3, G4, G10
Ev Ödevlerinin Takibi	G3, G4
Defter Kontrolü Yapılması	G1
Derse Girene Ek Puan Verme	G1
Motivasyon Teknikleri Kullanımı	
Görsel Materyal Kullanımı	G6, G11
Eğitici Oyun Oynatma	G6

Dikkat Çekici Programlar	G6
Motive Edici Söz Paylaşımı	G3
Rekabet Ortamı Oluşturma	G15
Ses Tonu Ayarlaması	G15

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitimde motivasyonlarını artırmak için soru-cevap tekniği, motive edici sohbetler ve sürekli iletişim gibi yöntemler kullanmışlardır. Öğrenci ve öğretmen kameralarının açık olması, telefonla birebir görüşmeler yapılması ve velilerle işbirliği sağlanması da etkili bulunmuştur. Ayrıca, ev ödevlerinin takibi, defter kontrolü, görsel materyallerin kullanımı ve dikkat çekici programlar gibi teknikler de motivasyon artırıcı uygulamalar arasında yer almıştır. G3 uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonuna artırmak için iletişim grupları kurulduğunu, motive edici sözler paylaşıldığını, velilerle işbirliği yapıldığını, ev ödevlerin verildiğini ve bu ödevlerin takip edildiğini “İletişim grupları kurdum. Velileri eğitime dâhil etmeye çalıştım. Eğitimden uzak kalınmaması ile ilgili sözler paylaştım. Verilen ödevleri takibini yaptım. Velilerin öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışıp kontrol mekanizması çalışması gerekir. Teknoloji çağında önemli gibi görünse de çocuklar için uzaktan eğitim örgün eğitimin yerini tutamaz verimli de olamaz.” cümleleriyle belirtmiştir. G9 uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için onlarla sürekli iletişim halinde olduğunu, onlarla motive edici sohbetler yapıldığını ve öğrenci katılımının sağlandığını “Mümkün olduğunca dersi iletişim ağırlıklı işlemeye çalışıyorum. Öğrencilere söz hakkı vererek onları konuşturarak motivasyonları artırmaya çalıştım. Bazen ders dışı konuşmalar sohbetlerde yaparak bu evde geçen sıkıcı süreci atlatmalarına yardımcı olmaya çalıştım. Tabi süreç bizim içinde hiç iç açıcı değildi bizde çok zorlandık.” cümleleriyle ifade etmiştir. G14 motivasyonu artırmak için öğrencilerle telefonda birebir görüşmeler yapıldığını “Mümkün olduğu kadar öğrencilerle bire-bir telefon görüşmesi yaparak süreci daha kolay atlatmalarına yardımcı olmaya çalıştım.” sözleriyle belirtmiştir. G15 motivasyonu artırmada soru-cevap tekniğinin kullanıldığını, rekabet ortamının oluşturulduğunu, ses tonunun ayarlandığını ve öğrenci katılımının sağlandığını “Eskisi gibi sınıf ortamlarında nasıl ders işlediysen o şekilde devam ettim. Ses tonu ayarlaması, ilgi çekmek, canlılığı korumaya çalıştım. Öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalıştım. Sorular sorarak öğrencilerin derse

katılımını sağladım. TV izliyorlarmış gibi hissettirmemeye çalıştım. Rekabet ortamı yaratmaya çalışarak onları motive ettim.” sözleriyle ifade etmiştir. G11 öğrencilerin motivasyonunun artırılması için görsel materyallerin kullanıldığını, soru-cevap tekniği kullanıldığını, öğrenci ve öğretmen kameralarının açık tutulduğunu *“Sürekli soru cevap yöntemini kullandım. Kameranın açık kalmasına özen gösterdim. Görsel materyaller kullandım. Ben de bu süreçte öğretmen olarak kamera açtım.”* cümleleriyle belirtmiştir.

Hem araştırma bulgularında hem de literatürde ödev vermenin ve ödevlerin takibinin önemli bir motivasyon aracı olduğu belirtilmiştir. Kabapınar vd. (2021) ödev vermek, sosyal iletişim uygulamaları üzerinden ödevlendirme gibi yöntemleri öne sürerken, Yurtbakan ve Akyıldız (2020) günlük ödevler gönderme ve etkinlikler gönderme gibi uygulamalardan bahsetmiştir. Benzer şekilde, araştırma bulgularında ev ödevleri verilmesi ve takibinin yapılması vurgulanmıştır. Bu ortak noktalar, ödevlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma bulgularında görsel materyal kullanımı ve eğitici oyunlar oynatmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı belirtilmiştir. Literatürde de benzer şekilde, Kabapınar vd. (2021) öğrenciler için video gönderme ve kitap okumaya teşvik etme gibi uygulamalardan bahsetmektedir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ise ders videoları gönderme ve etkinlikler (deney, şiir, tasarım) yapma gibi yöntemleri önermiştir. Bu ortak bulgular, görsel ve eğitici materyallerin uzaktan eğitimde öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonunu artırmak için etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında sürekli iletişim, soru-cevap tekniği kullanımı ve motive edici sohbet gibi yöntemlerle öğrenci katılımını sağlama vurgulanmıştır. Literatürde de benzer şekilde, Kabapınar vd. (2021) telefonla ders anlatmak ve sosyal iletişim uygulamaları üzerinden iletişim kurmak gibi yöntemleri belirtmiştir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ise çocukların anlamadıkları yerlerde sorularını cevaplama ve zümre öğretmenleri ile işbirliği yapma gibi uygulamalardan bahsetmiştir. Bu ortak noktalar, sürekli iletişim ve etkileşimin öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Hem araştırma bulgularında hem de literatürde veliyle işbirliği yapmanın önemi vurgulanmıştır. Araştırma bulgularında veliyle işbirliği yapma ve iletişim gruplarının kurulması önerilirken, literatürde Kabapınar vd. (2021) sosyal iletişim uygulamaları üzerinden

ödevlendirme ve iletişim kurma, Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ise zümre öğretmenleri ile işbirliği yapma gibi yöntemlerden bahsetmektedir. Bu ortak bulgular, velilerin öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir paydaş olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında öğretmen ve öğrenci kameralarının açık olması gerektiği belirtilmiştir. Ancak, literatürde bu konuya dair bir vurgu bulunmamaktadır. Bu farklılık, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı olmasını sağlamak için kameraların açık tutulmasının önemini göstermektedir. Araştırma bulgularında telefonla birebir görüşmeler yapılmasının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı vurgulanmıştır. Literatürde ise telefonla ders anlatmak ve sosyal iletişim uygulamaları üzerinden iletişim kurmak gibi genel öneriler yapılmış, ancak birebir telefon görüşmelerine özel bir vurgu yapılmamıştır. Bu farklılık, öğrencilerin bireysel olarak desteklenmesinin motivasyonlarını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Araştırma bulgularında derse girene ek puan verme gibi motive edici teknikler önerilmiştir. Literatürde bu konuya dair bir vurgu bulunmamaktadır. Bu farklılık, öğrencilerin derse katılımını teşvik etmek için puanlama sisteminin kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında rekabet ortamı oluşturma ve ses tonu ayarlaması gibi motivasyon teknikleri önerilmiştir. Literatürde bu tekniklere özel bir vurgu yapılmamıştır. Bu farklılık, öğrencilerin motive edilmesinde rekabetin ve öğretmenlerin etkili bir ses tonunun kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki bulgular, uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonunu artırmak için benzer ve farklı öneriler sunmaktadır. Ödev verme ve takibi, görsel ve eğitici materyallerin kullanımı, sürekli iletişim ve etkileşim sağlama, veliyle işbirliği yapma gibi konular her iki kaynağın da ortak vurguları arasında yer almaktadır. Ancak, araştırma bulgularında öğretmen ve öğrenci kameralarının açık olması, telefonla birebir görüşmeler yapılması, derse girene ek puan verme ve rekabet ortamı oluşturma gibi farklı öneriler öne çıkmaktadır. Bu farklılıklar, uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonunu artırmak için dikkate alınması gereken çeşitli yaklaşımları ve teknikleri ortaya koymaktadır. Hem mevcut önerilerin uygulanması hem de yeni yöntemlerin entegrasyonu, uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için gereklidir.

4.3. Uzaktan Eğitime Yönelik Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında veli görüşmelerinden elde edilen bulgular verilmiştir. Velilerin “*Pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamaları öğrenci akademik başarısını nasıl etkilemiştir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Uzaktan Eğitimin Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Veli Görüşleri

Akademik Başarısı	Katılımcılar
Azaldı	
Öğrenci Kaynaklı	
Motivasyonun Düşmesi	V2,V5,V12
Öğrenme Eksikliği	V8,V15
Öğrenme İsteksizliği	V5,V6
Ders Çalışılmaması	V8,V13
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Verimsiz Olması	V7
Alışkın Olunmaması	V13
Arttı	
Kişilik Özellikleri	
Öğretmenlerin İlmli Tavrı	V1,V3,V4,V9
Çocuğun Karakterine Uygun Olması	V10
Öğrenme İsteğinin Artması	V11
Etkilemedi	
İnternet Bağlantısı Olmaması	V14

Tablo 23’de görüldüğü gibi bazı veliler uzaktan eğitimde çocuklarının akademik başarılarının azaldığı, bazı veliler akademik başarının arttığı, bir veli ise akademik başarıyı etkilemediği yönünde görüş belirtmiştir. V15 uzaktan eğitimde çocuğunun öğrenme eksikliklerinden kaynaklı akademik başarısının azaldığını “*Akademik başarısının olumsuz etkilendiğini düşünüyorum ama kendi imkânlarıyla eksikliği kapattı. Yüz yüze eğitimde daha başarılıydı. Yüz yüze eğitime başladığında uzaktan eğitimde öğrendiği konularda eksiklik olduğunu gördük. Yüz yüze eğitim başlamadan önce durumun bu kadar farkında değildik. Pandemi döneminde yapılan sınavlarda bir düşüklük olmadı konuların öğrenmesinde eksiklik olduğunu gördük.*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde V8 uzaktan eğitimde öğrenme eksikliği ve ders çalışmamasından kaynaklı çocuğunun akademik başarısının azaldığını “*Kötü etkiledi. 9. Sınıf konuları eksik kaldı. Ders çalışma temposu düştü. Çocuğum okulun anlamsız olduğunu düşünmeye başladı.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Buna karşın V10

uzaktan eğitimde çocuğunun akademik başarısının arttığını “Benim çocuğum ağırkanlı ve sessiz olduğu için bize çok uydu uzaktan eğitim, başarıyı olumlu etkiledi, sorumluluk sahibi bir çocuktu, ama ortaokula giden öbür çocuğumda hiperaktivite bozukluğu olduğu için ona uymadı çok basarız oldu, video ya da canlı dersi boş odaya dinletti, çocuğun karakteri ile alakalı gibi” sözleriyle belirtmiştir.

Velilerin “Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencinin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilemiştir?” alt problemine yönelik görüşlere ilişkin bulgular Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Uzaktan Eğitimin Öğrencilik Motivasyonuna Etkisine Yönelik Veli Görüşleri

Uzaktan Eğitimde Öğrenme Motivasyonu	Katılımcılar
Azaldı	
Öğrenci Kaynaklı	
Öğrenme İsteksizliği	V5,V6,V8
Alışık Olunmaması	V1
Rol Karmaşası Yaşanması	V4
Derslerin Düzenli Takip Edilmemesi	V8
Okul Ortamında Olunmaması	V4
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Etkileşimin Düşük Olması	V1
Bağlantı Sorunları Olması	V13
Okula Bağlılığın Azalması	V3
Sosyalliğin Azalması	V9
Öğretmen Kaynaklı	
Bazı Derslerin Yapılmaması	V2,V7
Derslerin Kısa Süreli Olması	V2
Öğrenci Sorularının Çözülmemesi	V2
İlgi Çekici Öğretim Yapılmaması	V12
Herhangi Bir Etkisi Olmadı	V11,V14,V15
Arttı	
Derslerin Düzenli Takibi	V10

Tablo 24’de görüldüğü gibi bazı veliler uzaktan eğitimde çocuklarının öğrenme motivasyonlarının azaldığı, bazı veliler herhangi bir etkisinin olmadığı, bir veli ise arttığı yönünde görüş belirtmiştir. V4 çocuğunun okul ortamında olmaması ve rol karmaşası yaşaması sebebiyle öğrenme motivasyonunun azaldığını “Öğrenme motivasyonu düştü. Öğrencilik kültürü olumsuz etkilendi. Fiziki olarak okul ortamında olmaması öğrenci okul olmaması konusunda ikilemde kalmasına neden oldu. Yüz yüze eğitim varken okulda öğrenci, evde çocuk - aile bireyi rolündeydi fakat evde öğrenci rolünü tam anlamıyla benimseyemedi.” sözleriyle ifade etmiştir. V11 uzaktan eğitimin

çocuğunun öğrenme motivasyonuna herhangi bir etkisinin olmadığını “Çok etkilenmedi ancak okul ortamındaki kadar da yüksek değildi. Bunda bizim de derslerine önem vermesi için telkinde bulunmamızın etkisi olduğunu düşünüyorum. Babası ve ben her daim motive etmeye çalıştık.” cümleleriyle belirtmiştir. V10 çocuğunun düzenli olarak dersleri takip etmesi sebebiyle öğrenme motivasyonunun arttığını “Aslında evde eğitimin bir açıdan fırsat olduğunu belirttik ve düzenli online derslere girdi, bazı dersler online olabirmiş bunu öğrendik.” sözleriyle vurgulamıştır.

Literatürde uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisine yönelik veli görüşleri olan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda uzaktan eğitimde, öğrenci motivasyonunun arttığına (Akgül & Oran, 2020; Karakuş vd., 2021) yönelik görüşlerin yanı sıra öğrenci motivasyonunun azaldığı (Akgül & Oran, 2020; Can & Nikolayidis, 2022; Karakuş vd., 2021; Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023; Üstündağ, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu araştırma bulguları araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmalarda veliler uzaktan eğitimin başında motivasyonun olduğu ama zaman içerisinde azaldığını (Akgül & Oran, 2020), uzaktan eğitimin çocuğunun motivasyonuna orta düzeyde katkısı olduğu (Karakuş vd., 2021), bireysel öğrenci görüşmeleri ile çocuğunun motivasyonunun biraz arttığı (Üstündağ, 2021) yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmada velilerin çoğunluğu uzaktan eğitimde çocuklarının öğrenme motivasyonlarının azaldığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin azalması, öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim kurma fırsatlarının kısıtlanması motivasyon kaybına sebep olmuş olabilir. Nitekim Akgül ve Oran (2020) uzaktan eğitimin öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini engellediğini vurgulamıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının azalmasında öğretmen niteliğinin de etkisi olabilir. Uzaktan eğitim uygulamalarında, öğrenci memnuniyeti ile öğretmenin niteliği arasında doğrudan bir bağlantı olduğu (Al-Fraihat vd.,2020) düşünüldüğünde öğretmenin bu öğrencilerin motivasyonunu artırmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Velilerin “Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencinin öğrenme kalıcılığını nasıl etkilemiştir?” alt problemine yönelik görüşlere ilişkin bulgular Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25

Uzaktan Eğitimin Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisine Yönelik Veli Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi	Katılımcılar
Olumsuz Etkiler	
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Öğretimin Verimsiz Geçmesi	V1, V2, V4, V7, V9, V12
Eğitimin Niteliksiz Olması	V12, V14
Etkileşimin Olmaması	V3
Öğrenci Kaynaklı	
Motivasyonun Sağlanmaması	V3, V4, V5, V7, V8
Rol Karmaşası Yaşanması	V4
Derslere Düzenli Girilmemesi	V7
Öğretmen Kaynaklı	
Öğrenci Takibinin Yapılamaması	V6
Olumlu Etkiler	
Öğretmen Kaynaklı	
Derslerin Düzenli İşlenmesi	V11
Kolay Ulaşım	V10
Etkili Anlatım	V10
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Derslerin Verimli Olması	V10
Öğrenci Sayısının Az Olması	V10
Ortamın Sessiz Olması	V10
Öğrenci Kaynaklı	
Bireysel Çaba	V15
Herhangi Bir Etkisi Olmadı	V13

Tablo 25 incelendiğinde velilerin bazıları uzaktan eğitimin öğrenmenin kalıcılığına olumlu, olumsuz ve düşük düzeyde etkisinin olduğu, bir velinin ise herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. V3 uzaktan eğitimde etkileşimin olmamasından kaynaklı öğrenmenin kalıcılığının olumsuz etkilendiğini “*Öğrenme kalıcı olmadı. Çünkü sınıf ortamındaki etkileşimli süreç olmadığı için öğrenme istenilen düzeyde olmadı, olduysa da kalıcı olmadı. Çünkü muhtemelen çoğu öğrenci not almadı.*” sözleriyle ifade etmiştir. V10 uzaktan eğitimde derslerin verimli, öğretmene ulaşımın kolay, öğretmenin anlatımının etkili, öğrenci sayısının az, sınıf ortamının sessiz olması sebebiyle öğrenmenin kalıcılığının olumlu etkilendiğini “*İlk başta olmaz gibiydi, ama dersler verimli geçti, çünkü sessiz ortam, az öğrenci, hocaların hitap yeteneği çok etkili oldu, direkt hocaya ulaşabiliyordu.*” sözleriyle belirtmiştir.

Velilerin “*Pandemi sürecinde öğrencilerin yaptığı okul ödevlerinin niteliğine yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Uzaktan Eğitimde Ev Ödevlerine Yönelik Veli Görüşleri

Ev Ödevleri	Katılımcılar
Destekler ve Kaynak Kullanımı	
Aile Desteği	V5, V15
Web Sitelerinden Araştırmalar	V2
Özel Ders Takviyesi	V8
Dönüt ve İletişim	
Dönüt Sağlanamaması	V1, V2, V3, V5, V9, V11
Öğretmenle İletişim Kurulamaması	V11
Düzeltilmeler Yapılmaması	V11
Ödev Verilmesi ve Yapılma Şekli	
Özensiz Ödev Yapımı	V2, V5, V6, V9, V12
Ödev Verilmedi	V10

Tablo 26’da görüldüğü gibi veliler uzaktan eğitimde öğretmenlerin dönüt sağlamaması sebebiyle ödevlerin özensiz yapıldığı bazı destekler ve kaynak kullanımı ile bunların telafi edilmeye çalışıldığı yönünde görüş belirtmiştir. V11 öğretmenlerin dönüt sağlamaması, hataları düzeltmemesi ve iletişim kurulamaması sebebiyle ödevlerin verimliliğinin düşük kaldığını “*Ödevlerden dönüt alınamaması hatalarının düzeltilememesi ya da öğretmeni ile birebir iletişim kuramaması sebebiyle ödevlerin niteliği düştü.*” sözleriyle ifade etmiştir. V5 öğretmenlerin dönüt sağlamaması sebebiyle özensiz ödev yapıldığını “*Daha çok ödev yapmak için ödev yaptı diyebiliriz. Öğretmenin detaylı kontrol edememesi motivasyonunu düşürdü. Ödevlerini hep isteksiz yaptı. Destek olurken biz de çok zorlandık.*” cümleleriyle belirtmiştir. V15 aile desteği ile ödevlerin verimliliğinin sağlandığını “*Uzaktan eğitimde çocukta bir düşme olmadı, ödevleri eskisi gibi nitelikli olarak yapıyordu. Bizlerin ilgilenmesi kendisinin de üzerine düşmesi ile herhangi bir sorun olmadı.*” sözleriyle belirtmiştir.

Literatürde, uzaktan eğitimde ev ödevlerine yönelik veli görüşlerine dair araştırmalar bulunmaktadır. Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat’ın (2021) araştırmasında bazı veliler, ödev kontrollerinin yapılmaması, soru çözüm ödevlerinin olmaması, kitap, etkinlik ve deney ödevlendirmelerinin eksikliği gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimde ödevlerden verim alınamadığını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada, bazı veliler ise ödev kontrolünün düzenli yapıldığını ve EBA’da video ödevlerinin verildiğini belirtmişlerdir (Arslan, Görgülü Arı & Hayır Kanat, 2021). Ayaz’ın (2021) araştırmasında ise veliler, öğretmenler tarafından konu tekrarı ve soru çözüm ödevleri, kitaplardan alıştırma ödevleri ve araştırma ödevleri verildiğini ifade

etmişlerdir. Ancak, bazı veliler öğretmenlerin ödev vermediğini belirtmişlerdir (Ayaz, 2021).

Araştırmanın bulguları ve literatürdeki bulgular değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimde ev ödevlerine yönelik veli görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bazı veliler, ödevlerin düzenli olarak verildiğini ve kontrol edildiğini belirtirken, diğerleri ödevlerin eksik veya özensiz yapıldığını, öğretmenlerin yeterli dönüt sağlamadığını ve iletişimde zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, bazı veliler öğretmenlerin hiç ödev vermediğini belirtmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimde ev ödevlerinin etkinliği konusunda farklı deneyimlerin ve beklentilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim sisteminde bu tür geri bildirimlerin dikkate alınarak, ödevlerin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önemlidir.

Velilerin “*Pandemi sürecinde gözlemlenen işleyişiyle EBA eğitim platformunun niteliğine yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

EBA Eğitim Platformuna Yönelik Veli Görüşleri

EBA Eğitim Platformu	Katılımcılar
Niteliği	
İyi Hazırlanmış Bir Sistem	V1,V3,V4,V6,V8,V10,V11,V12,V15
TYT ve AYT Sınavları İçin Yeterli Olmadı	V8
Yararlanma Durumu	
Yararlı Olmadı	V7,V9
Kullanılmadı	V1,V5
Kaynaklara Ulaşımı Kolaylaştırdı	V6
Öğrenme Sürecini Destekledi	V13
Sorunları	
Bağlantı Sorunu	V8,V12,V14,V15
Öğretmenlerin Teknopedagojik Yetersizliği	V2
İçeriklerin Standart Nitelikte Olmaması	V4
Gelişimi İçin Öneriler	
Verimlilik	
Etkileşimli Videolar Eklenmeli	V1,V3
Eğitim Videoları İçin Profesyonel Hizmet Alınmalı	V1

Tablo 27 incelendiğinde, velilerin EBA'nın niteliği, kullanım durumu, karşılaşılan sorunlar ve gelişimine yönelik görüşlerini belirttiği görülmektedir. V1 EBA'nın iyi hazırlanmış bir sistem olduğunu, yeterince kullanılmadığını, etkileşimli videoların eklenmesi gerektiğini, eğitim videoları için profesyonel hizmetler alınması

gerektiğini “EBA eğitim platformu çok güzel hazırlanmış bir sistem. EBA eğitim platformunun daha aktif kullanılması gerekirdi. Yeterince kullanılmadı. EBA’ya etkileşimli videolar eklenmeli. Bu videolar öğrencilerin birçok duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenme sağlayacaktır. Buraya eklenecek içerikler için profesyonel eğitim kuruluşlarından ve yazılım firmalarından yararlanılmalıdır.” sözleriyle ifade etmiştir. V15 EBA’da bağlantı sorunu yaşandığını “İlk zamanlarda EBA da aksaklıklar oluyordu kopmalar çok oluyordu ama zamanla eksiklikler düzeltildi. Düzeltenlerden Allah razı olsun. Sistem düzgün işliyordu bizim için yeterliydi.” cümleleriyle belirtmiştir. V2 öğretmenlerin teknopedagojik açıdan yetersiz olduğunu “Kullanımı kolay ama bu sistem de sorun öğrencilerden ziyade hocadan kaynaklanıyor. Maalesef ki özellikle yaşlı hocalar kullanmayı beceremiyor hemen alternatif programlara yöneliyor. Buralarda da tam anlamıyla ders yapılmıyor ders saatleri sürekli değişiyor denetim olmuyor.” sözleriyle belirtmiştir. V4 içeriklerin standart nitelikte olmadığını “EBA başlangıçta çok yetersizdi fakat zaman içinde niteliğini artırdı fakat içerikler arasında belli bir standart yakalanamadı. Her isteyen istediği içeriği eklerse karmaşaya yol açar.” cümleleriyle ifade etmiştir. V9 “EBA faydalı bir uygulama ancak çocuklar uzaktan eğitimde derslere ilgi göstermediği için ondan da yeterince faydalanamıyorlardı.” sözleriyle belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde EBA eğitim platformuna yönelik veli görüşlerinin olduğu araştırmalara rastlanmıştır. Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak’ın (2020) araştırmasında veliler EBA eğitim platformunun iyi hazırlanmış bir sistem olduğunu belirtmişlerdir (Akkaş Baysal, Ocak & Ocak, 2020). Bunun aksine bazı çalışmada veliler EBA’nın olumsuz yönlerine vurgu yapmıştır. Bu araştırmalarda veliler EBA eğitim platformunda yaşanan bağlantı sorunları ve teknik aksaklıkların eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilediğini (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Karakuş vd.,2021; Üstündağ, 2021), EBA altyapısında sorunlar olduğunu ve bu sorunların çözülerek EBA’nın geliştirilmesi gerektiğini (Can & Nikolayidis, 2022) belirtmişlerdir. Literatürde yer alan bu bulgular araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulguları ve literatürdeki bulgular değerlendirildiğinde, velilerin çeşitli deneyimleri ve geri bildirimleri, EBA eğitim platformunun güçlü ve zayıf

yönlerini ortaya koymakta ve sistemin daha etkili hale getirilmesi için yol göstermektedir. Bu doğrultuda, EBA'nın teknik altyapısının iyileştirilmesi, öğretmenlerin teknopedagojik becerilerinin artırılması ve içeriklerin standardize edilmesi, sistemin verimliliğini artırabilir. Velilerin geri bildirimleri doğrultusunda yapılacak bu tür iyileştirmeler, uzaktan eğitimin kalitesini artırarak öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunabilir.

Velilerin “*Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencinin sosyal yaşam ve evdeki görev performansına etkisine ve ev ve sosyal yaşamda yaşadığı iyileştirmeler ile öğrenme performansı ilişkisine yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Uzaktan Eğitimin Sosyal Yaşam ve Evdeki Görev Performansına Etkisine Yönelik Veli Görüşleri

Sosyal Yaşam ve Evdeki Çalışma Performansı	Katılımcılar
Sosyal Yaşamdaki Davranışlar	
İsteksizlik	
Sıkılma	V4,V7
Tembellik	V11
Telefon Kullanımı	V13
Bilgisayarda Oyun Oynama	V2
TV İzlemek	V2
Sanal Arkadaşlık	V2
Ciddiyetsiz Bir Yaşam	V7
Sorumluluk Aldı	
Ev İşlerine Yardım	V6,V10,V14
Temizliğe Yardım	V1
Yemek Yapmaya Yardım	V1
Sorumluluk Almadı	V5,V8,V9,V12
Sorumluluklarını Yerine Getiremedi	V3,V4,V15
Ev ve Sosyal Hayat İyileştirmelerinin Etkisi	
Yetersiz Kaldı	V1,V3,V12,V14
Olumlu Etkiledi	V6,V8,V10,V15
Bilgiye Erişimi Kolaylaştırdı	V2,V11,V13
Olumsuz Etkiledi	V4,V5,V9

Tablo 28 incelendiğinde velilerin bazıları uzaktan eğitimin çocuklarını isteksizliğe sevkettiği, bazıları sosyal yaşam içerisinde sorumluluk aldığı, bazıları sosyal yaşam içerisinde sorumluluk almadığı, bazıları ise çocuklarının aldıkları sorumluluklarını yerine getirmediği yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bunun yanı sıra veliler ev ve sosyal hayattaki iyileştirmelerin yetersiz kaldığı, olumlu etkilediği, bilgiye erişimi kolaylaştırdığı, olumsuz etkilediği yönünde görüş

belirtmiştir. V4 uzaktan eğitimin çocuğunu tembelliğe sevkettiğini *“Daha çok yatmaya alıştı, bilgisayarda oyun oynamak televizyon seyretmek gibi şeylere düştü. Sanal arkadaşlıklara yöneldi yüz yüze görüşmenin onun için gerekli olmadığını düşünmeye başladı.”* sözleriyle ifade etmiştir. V1 uzaktan eğitimde çocuğunun sorumluluk aldığını *“Ev görevlerinde gerekli yardımları annesine yaptı. Temizlik işlerinde ve yemek yapma konusunda annesine destek oldu.”* cümleleriyle belirtmiştir. V9 uzaktan eğitimde çocuğunun sorumluluk almadığını *“Çocukların teknolojinin kötü taraflarından etkilenerek sosyal yaşamdan uzaklaştıklarını düşünüyorum.”* sözleriyle belirtmiştir. V4 uzaktan eğitimin çocuğunu tembelliğe sevkettiğini ve sorumluluklarını yerine getirmediğini *“Günün büyük bölümünü evde geçiriyor olmasına rağmen, ev görevlerini yerine getirmesinde artış sağlamadı. Bu durum her şeyin bir düzen içerisinde gerçekleştiğini kanıttır. Evde öğrenciler sıkıldılar. Bundan dolayı görevlerini isteksizce yerine getirmeye veya getirmemeye başladılar. Çocukların psikolojileri, sosyal yaşantıları alt üst oldu.”* cümleleriyle ifade etmiştir. V3 uzaktan eğitime yönelik iyileştirmelerde yetersiz kaldığını *“Ev ve sosyal hayattaki iyileştirme kuşkusuz eğitime de olumlu yansır. Ancak bu süreçte yaptığımız / yapabildiğimiz iyileştirme sınırlı olduğu için yansımaları hakkında bir şey söylemek mümkün değil. Ama çevrimiçi ders ve ödevler eğitim süreciyle bağı devam ettirdiği için önemli. Aksi takdirde öğrencinin süreçten kopması kaçınılmaz. Dolayısıyla internet erişimini olmayanlara bu imkânın sağlanması bu süreçte yetkililerin yapması gereken en önemli görevdi.”* sözleriyle belirtmiştir. V6 uzaktan eğitime yönelik iyileştirmelerin çocuğunun performansını olumlu etkilediğini *“Evde sürekli internetin olması bilgisayarın iyi ve oturma ortamının konforlu olması öğrenciyi derse uzun süre katılmaya motive etti. Arkadaşlarıyla iletişimde olması ödevler konusunda beraber hareket etmelerini sağladı. Ve sosyal diyalogu ayakta tutabildi.”* cümleleriyle belirtmiştir. V2 uzaktan eğitime yönelik iyileştirmelerin çocuğunun bilgiye erişimini kolaylaştırdığını *“Teknolojik araçlar istediğinde istediği bilgiye ulaşmasını kolaylaştırdı Ama dediğim gibi denetim olmaması bir yere kadar çalışmasını sağlıyordu.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Literatürde, uzaktan eğitimin sosyal yaşama ve evdeki çalışma performansına etkisine yönelik veli görüşlerine dair araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda veliler uzaktan eğitimde çocukların; pasifleştiğini ve ciddiyetsiz hareket ettiklerini

(Akgül & Oran, 2020), sıkıldığını (Üstündağ, 2021), tablet ve bilgisayar kullanımlarının ve sosyal medya bağımlılıklarının arttığını (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), sosyal becerilerini zayıfladığını ve sorumluluk almadıklarını (Başaran vd., 2020) belirtmişlerdir. Literatürdeki bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki araştırmalar, uzaktan eğitimin çocukların sosyal yaşamı ve evdeki çalışma performansı üzerindeki etkilerinin benzer yönlerini ortaya koymaktadır. Her iki kaynaktan da çocukların pasifleşmesi, ciddiyetsiz hareket etmesi ve sosyal medya bağımlılığının artması gibi olumsuz etkiler vurgulanmaktadır. Ancak, araştırma bulgularında bazı velilerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının ev işlerine yardım etme ve bilgiye erişim konularında olumlu gelişmeler gördükleri de belirtilmiştir, bu da literatürde pek vurgulanmamış bir olumlu yön olarak öne çıkmaktadır. Elde edilen bu bulgular, uzaktan eğitimin olumsuz etkilerini azaltmak ve olumlu etkilerini artırmak için stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların sosyal ve akademik gelişimlerini desteklemek için aileler ve eğitimciler arasında daha güçlü işbirliklerinin kurulması, bu süreçte karşılaşılan zorlukların aşılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Velilerin “Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?” sorusuna yönelik görüşlere ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Veli Görüşleri

Uzaktan Eğitim	Katılımcılar
Kullanım Alanları ve Gereklilik	
İhtiyaç Duyulacak Bir Sistem	V1,V3,V7,V13,V15
Acil Durumlarda Kullanılmalı	V7,V8,V9,V12
Yaygın Kullanılmalı	V10
Üniversite Düzeyinde Uygulanabilir	V5
Kullanılmamalı	V8
Yüzyüze Eğitimle İlişkisi ve Yarar	
İmkânlar İyileştirilerek Yarar Sağlar	V3,V4,V6,V11,V14,V15
Yüz Yüze Eğitim Yerine Geçemez	V1,V3,V4,V11
Yüz Yüze Eğitimle Birlikte Kullanılabilir	V6
Yüz Yüze Eğitim Yerine Geçebilir	V15
Avantajları	
Eğitim Masraflarının Düşürülmesi	V10,V15
Zamandan Tasarruf	V3,V10
Mekân Sınırının Olmaması	V3,V10
Zorunlu Hallerde Alternatif Olması	V1,V15
Eğitimin Kesintisiz Sürdürülmesi	V13,V15

Sessiz Bir Ortam Olması	V10
Öğretmene Kolay Ulaşım Sağlaması	V10
Engelli Bireylerin Katılım Kolaylığı	V10
Dezavantajları	
Sosyalliği Azaltması	V8,V10
Bazı Dersler İçin Uygun Olmaması	V2,V12
Verimsiz Olması	V8,V15
Bazı Konuların Anlatımına Uygun Olmaması	V12
Maliyetli Olması	V14
Etkileşimin Zayıf Olması	V15
Devam Zorunluluğunun Olmaması	V15
Herkesin İmkânlarının Aynı Olmaması	V14

Tablo 29’da görüldüğü gibi veliler uzaktan eğitimin imkânlar iyileştirilmesi durumunda yarar sağlayacağı, ihtiyaç duyulacak bir sistem olduğu, acil durumlarda kullanılması gerektiği, yüz yüze eğitimin yerine geçmeyeceği, yaygın kullanılması gerektiği, yüz yüze eğitimin yerine kullanılabileceği, üniversite düzeyinde kullanılabileceği, yüz yüze eğitimle birlikte kullanılabileceği, başarılı bir yöntem olamayacağı yönünde görüş belirtmiştir. V14 uzaktan eğitimin imkânlar iyileştirilirse yarar sağlayacağını “*Gelecekte teknoloji gelişir veya maliyetler azalırsa daha iyi bir Uzaktan eğitim olabilir her ev ortamı uzaktan eğitim için uygun olmayabiliyor. Bu yüzden örgün eğitim gibi olmaz hem internet açısından hem de evdeki oda sayısından herkes eşit şartlarda olmadığı için böyle düşünüyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir. V7 uzaktan eğitimin ihtiyaç duyulacak biri sistem olduğunu ama yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceğini “*Gerçekçi olmak gerekirse iş sanki o yöne evriliyor gibi. Özel kuruluşlar bunun bilinciyle hareketle verimliliği artırıyorlar. Bire bir eğitime daha dikkat ediliyor sanki. Bu işi daha profesyonel yapan kuruluşlar var ve verim aldıklarını da söylüyorlar. Fakat örgün eğitimdeki verimlilik oranında etki edeceğini düşünmüyorum. Çünkü çocuk akranlarıyla ve hocalarıyla olduğunda motivasyonu daha yüksek.*” cümleleriyle belirtmiştir. V1 uzaktan eğitimin acil durumlarda kullanılması gerektiğini “*Uzaktan eğitim her daim kullanılabilecek bir eğitim sistemidir. Çünkü doğal afetler ya da sağlık sebebiyle her daim bu eğitime geçmek gerekebilir.*” sözleriyle belirtmiştir. V10 uzaktan eğitimin yaygınlaşması gerektiğini “*Yaygınlaşacağını düşünüyorum, bence çok olumlu, koca koca binaları ısıtıp mekân ayarlamak gereksiz, çocuk sosyalliğini spor resim müzik ile yapabilir. Olumlu düşünüyorum, hele de çok uzak mesafede olanlar, rahatsızlığı olanlar (öğrenci ve öğretmen) online ders olabilir, ebeveyn sıkı takipte olursa, bence çok başarılı,*

zamandan ve mekandan tasarruf diye düşünüyorum, dezavantajları asosyallik.” cümleleriyle ifade etmiştir. V8 uzaktan eğitimin kullanılmaması gerektiğini *“Umarım hiç bir uzaktan eğitim zaman olmaz. Bilgisayar başında uyuyan çocuklar ne öğrenebilir ki teknoloji dönemindeyiz Eminim yapılır ve yaygınlaşır ama asla ve asla başarılı bir yöntem olamaz.”* sözleriyle ifade etmiştir V14 uzaktan eğitimde herkesin imkânlarının eşit olmamasını dezavantaj olduğunu *“Her ev ortamı uzaktan eğitim için uygun olmaya biliyor. Bu yüzden örgün eğitim gibi olmaz hem internet açısından hem de evdeki oda sayısından herkes eşit şartlarda olmadığı için böyle düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Literatürde uzaktan eğitimin geleceğine, avantajlarına ve dezavantajlarına değinen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda uzaktan eğitimin geleceğine yönelik veliler; uzaktan eğitimin teknik imkanlar iyileştirilerek kullanılabileceği (Akgül & Oran, 2020; Başaran vd., 2020), süreç içerisinde eğitimin aksamadan sürmesi için ihtiyaç duyulan bir sistem olduğu (Başaran vd., 2020), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı (Akgül & Oran, 2020; Başaran vd., 2020; Ülgen, 2023), pandemi hastalık vb. durumlarda kullanılması gerektiği (Ülgen, 2023), kullanılmaması gerektiği (Başaran vd., 2020; Can & Nikolayidis, 2022; Karakuş vd., 2021; Ülgen, 2023), yüz yüze eğitimle birlikte kullanılabileceği (Akgül & Oran, 2020; Karakuş vd., 2021), yüksek eğitim kurumlarında kullanılabileceği (Akgül & Oran, 2020), yaygın kullanılması gerektiği (Başaran vd., 2020; Karakuş vd., 2021) yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu araştırma bulguları araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmalarda veliler uzaktan eğitimin akran öğrenmesini zayıflatması ve öğretim programının dikkate alınmaması sebebiyle sıkıntılar doğurduğu vurgulamıştır (Akgül & Oran, 2020). Fakat öğretmen kalitesi artırılarak kullanılabileceğini belirtmiştir (Akgül & Oran, 2020). Araştırmada veli görüşlerine dayalı olarak, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceği ama imkânlar iyileştirilerek kullanılmasının yarar sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin gelecekte belirgin bir rol oynayabileceği özellikle acil durumlar veya zorunlu hallerde önemli kullanım avantajı sağladığı ifade edilebilir.

Literatürde yapılan araştırmalarda, velilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda veliler uzaktan eğitimin zamandan tasarruf sağlaması (Akgül & Oran, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen,

2023), eğitim maliyetlerini düşürmesi (Akgül & Oran, 2020; Ülgen, 2023), her mekânda eğitimin gerçekleştirilebilmesi (Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023), eğitimin kesintisiz sürdürülmesi (Başaran vd., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020) gibi avantajlarının olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma bulguları çalışmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı bulgulara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda veliler uzaktan eğitimin; esnek olması (Akgül & Oran, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020), güvenli bir ortam olması (Akgül & Oran, 2020), kaliteli bir eğitim sağlaması (Akgül & Oran, 2020; Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020), eğitimi destekleyici olması (Akgül & Oran, 2020; Başaran vd., 2020), içine kapanık bireylerin aktifleşmesini sağlaması (Akgül & Oran, 2020), disiplin sorunlarının oluşmaması (Akgül & Oran, 2020), teknolojinin faydalı kullanımının sağlanması (Akgül & Oran, 2020; Ülgen, 2023), öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini sağlaması (Başaran vd., 2020), aile ile vakit geçirmeye imkan sağlaması (Başaran vd., 2020), bireyin kendisine zaman ayırmasına imkan sağlaması (Başaran vd., 2020), hastalığın yayılma riskini düşürmesi (Özdoğan & Berkant, 2020), derslerin tekrardan izlenme olanağı olması (Özdoğan & Berkant, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020), ev ortamının rahatlığı olması (Özdoğan & Berkant, 2020), bireysel öğrenme hızına uygun olması (Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023), stresin azalması (Özdoğan & Berkant, 2020) gibi avantajlarının olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada, veli görüşlerine dayalı olarak, uzaktan eğitimin öğrencilere esneklik sağlama, maliyetin düşürülmesi ve çeşitli zorluklara karşı alternatif bir eğitim modeli sunma gibi bir dizi avantaj sağladığı ifade edilebilir.

Literatürde uzaktan eğitimin dezavantajlarının veli görüşlerine göre ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda veliler uzaktan eğitimin; çocukların sosyalleşmesine engel olduğu (Akgül & Oran, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Üstündağ, 2021), sayısal dersler ve uygulamalı dersler gibi bazı derslerin öğretiminde uygun olmadığı (Akgül & Oran, 2020; Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Üstündağ, 2021), verimsiz olduğu (Başaran vd., 2020; Ülgen, 2023), maliyetli bir eğitim olması (Ülgen, 2023), etkileşimin zayıf olması (Akgül & Oran, 2020; Başaran vd., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020), fırsatların eşit olmaması (Özdoğan & Berkant, 2020; Ülgen, 2023) yönünde görüş

belirtmişlerdir. Bu araştırma bulguları araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak veliler odaklanma problemi olması (Akgül & Oran, 2020), kardeşin rahatsızlık vermesi (Akgül & Oran, 2020), sınıf içi rekabetin olmaması (Özdoğan & Berkant, 2020), anlık soru sorulamaması (Özdoğan & Berkant, 2020), yoğun ödevlendirme (Özdoğan ve Berkant, 2020), ölçme ve değerlendirme olmaması (Özdoğan & Berkant, 2020), ödev takibinin olmaması (Özdoğan & Berkant, 2020) gibi dezavantajların olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, veli görüşleri, uzaktan eğitimin bazı avantajlara sahip olmasına rağmen, sosyal, pedagojik, ekonomik ve teknolojik zorluklar nedeniyle dezavantajları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, uzaktan eğitim uygulamalarının daha dikkatli bir şekilde planlanması ve bu dezavantajların azaltılması için çözümler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Velilerin “*Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?*” araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda, uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Veli Görüşleri

Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar	Katılımcılar
Öğrenci Kaynaklı	
Derslere Motive Olmaması	V1,V5,V7,V8,V9
Özdisiplini Sağlayamaması	V3,V10
Ödevlerini Özensiz Yapması	V5,V12
Dikkat Dağınıklığı	V6,V8
Özdenetimi Sağlayamaması	V4
Öğretmen Kaynaklı	
Ödevlerin Kontrolünün Yapılmaması	V1,V2,V3,V5,V9,V15
Derslerin Düzenli Yapılmaması	V1,V2,V6
Otorite Kurulamaması	V10,V11
Dersi Geç Başlatması	V10
Geri Dönüt Sağlanmaması	V11
Pekiştireç Verilmemesi	V11
Öğrenci Sorularının Çözülmemesi	V2
Öğrenci ile Etkileşim Sağlanamaması	V2
Ölçme-Değerlendirmenin Objektif Yapılmaması	V4
Uzaktan Eğitim Sistemi Kaynaklı	
Bağlantının Kesilmesi	V5,V10,V12,V13,V14
Sosyallikten Uzaklaşma	V4,V8,V9
Öğrenme Kayıpları	V3,V5
Göz Yorgunluğu	V6
Hareketsiz Kalınması	V6
Zihin Bulanıklığı	V10
Politika Kaynaklı	

İnternet Erişimi Olmaması	V1,V3,V4,V6,V11,V12,V13
Cihaz Eksikliği	V1,V3,V11
Fırsat Eşitliğinin Olmaması	V11,V14
Ebeveyn Kaynaklı	
Ciddiye Almama	V10
Yönetici Kaynaklı	
Ders Programının Sık Güncellenmesi	V11

Tablo 30 incelendiğinde veliler uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, öğretmen, uzaktan eğitim sistemi, politika, ebeveyn ve yönetici kaynaklı sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. V1 uzaktan eğitimde ödev kontrolünün yapılmamasından kaynaklı sorun yaşandığını “Ödevler öğreticiydi aslında. Ama ödevlerin takibi öğretmenler tarafından yapılması güç olduğu için çok özenli yapmadı.” cümleleriyle ifade etmiştir. V11 uzaktan eğitimde derslerin düzenli yapılmamasından, internet erişimi olmamasından, cihaz eksikliğinden, fırsat eşitliği olmamasından, öğretmenin geri dönüt ve pekiştireç sağlamamasından kaynaklı sorunlar yaşandığını “Çocuğum uzaktan eğitimde çok sıkıntı yaşadı. Ders saatleri düzene girene kadar sıkıntı yaşandı. İnternet kaynaklı ya da yeterince bilgisayar olmamasından kaynaklı sıkıntılar oldu her çocuk aynı imkâna sahip değildi. Ayrıca çok gürültülü olmasından dolayı çocukların mikrofonunu hep kapalı tutuldu soru soramadılar ya da sorulan sorulara cevap veremediler. Pekiştireç alamayan çocuklar dersten sıkıldı. Kamera kapalı olduğu için öğretmen öğrencinin dersi dinleyip dinlemediğini anlayamadı.” sözleriyle belirtmiştir. V4 uzaktan eğitimde internet bağlantı sorunun, öğrencinin özdenetimim sağlayamamasından, ölçme-değerlendirmenin objektif yapılamamasından kaynaklı sorunlar yaşandığını “Bir de uzaktan eğitim sürecinde yaşadığımız internet bağlantı sorunu, öz denetimsizlik, ölçme değerlendirmede subjektiflik gibi sıkıntılar vardı. Bu gibi sorunların uzaktan eğitimin verimli olması için çözülmesi gerekir.” cümleleriyle belirtmiştir. V10 bağlantı kesilmesinden, derslerin düzenli yapılmamasından, zihin bulanıklığından, otorite kurulamamasından, öğrencinin özdisiplini sağlayamamasından, ebeveynlerin uzaktan eğitimi ciddiye almamasından kaynaklı sorunlar yaşandığını “Bağlantı kopması, öğretmenlerin dersi geç başlatması, uzun süre evde kalınca zihin bulanıklığı, evde eğitimin ciddiye alınmaması, uzaktan eğitim de otorite eksikliği, çocuk hocayı önemsemiyor. Medyadan bunun pozitif bir uygulama olduğunu algılanması, çok veli önemsemiyor, önce veli bilinçlenmeli, ülkemizde eğitim maalesef hala önemsenmiyor, özellikle evde duran ebeveyn rahatı bozulsun

istemiyor.” sözleriyle vurgulamıştır. V5 uzaktan eğitimde öğrenme kayıpları yaşandığını “Çok fazla öğrenme eksiği ile bir sonraki sınıfa geçiş yaptık. Eksikleri tamamlama konusunda çok zorlandık. Çok fazla eksiğimiz hep devam etti.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Literatürde, uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara yönelik veli görüşlerinin olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar uzaktan eğitimde öğrenci, öğretmen, uzaktan eğitim sistemi, politika, ebeveyn ve yönetici kaynaklı sorunlar yaşandığını göstermektedir. Literatürdeki araştırmalarda uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonlarının azalması (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Can & Nikolayidis, 2022; Özdoğan & Berkant,2020; Ülgen, 2023; Üstündağ, 2021), özdisiplini sağlayamaması (Akgül & Oran, 2020; Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), ödevlerin ilgisiz yapılması (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), dikkat dağınıklığı (Akgül & Oran, 2020; Üstündağ, 2021) gibi öğrenci kaynaklı sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Bu araştırmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak uzaktan eğitimde öğrencilerin derse ilgisiz olması (Akgül & Oran, 2020), dersleri zamanında ve düzenli katılım sağlamaması (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Can & Nikolayidis, 2022; Ülgen, 2023) gibi sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim öğrenci kaynaklı bu sorunların yanı sıra öğretmen kaynaklı sorunlar da yaşanmaktadır.

Literatürdeki araştırmalarda uzaktan eğitimde öğretmenler tarafından düzenli ödev kontrolünü yapılmamasından (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Özdoğan ve Berkant,2020), derslerde otorite kurulamamasından (Akgül & Oran, 2020; Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Kabapınar vd., 2021), öğrencilere geri dönüt sağlanamamasından (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), yeterince soru çözümü yapılamamasından (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Özdoğan & Berkant,2020; Üstündağ, 2021), öğrencilerle etkileşimin düşük kalmasından (Başaran vd., 2020; Üstündağ, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Literatürdeki bu araştırmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak öğretmen yeterliliğinin düşük kalmasından (Can & Nikolayidis, 2022), yoğun ödev verilmesinden (Özdoğan & Berkant,2020; Üstündağ, 2021), konu anlatımlarının yetersizliğinden (Üstündağ,

2021), öğrencilerin ilgisinin derse çekilememesinden kaynaklı sorunlar yaşandığı vurgulanmıştır. Bu sorunların yanı sıra uzaktan eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar da yaşanmaktadır.

Araştırmalarda uzaktan eğitimde bağlantı sağlanamaması ve bağlantının kopması gibi erişim problemleri (Akgül & Oran, 2020; Can & Nikolayidis, 2022; Karakuş vd.,2021; Özdoğan & Berkant, 2020), sosyalliğin azalması (Karakuş vd.,2021; Özdoğan & Berkant,2020), göz yorgunluğu ve zihin bulanıklığı (Ülgen, 2023; Üstündağ, 2021) gibi sorunların yaşandığı belirtilmiştir. İfade edilen bu sorunların yanı sıra uzaktan eğitimde politika kaynaklı sorunlar yaşandığına yönelikte çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırmalarda uzaktan eğitimde internet erişiminin olmamasından (Akgül ve Oran, 2020; Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Kabapınar vd., 2021; Özdoğan ve Berkant,2020), internet hızının düşük olmasından (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), teknolojik altyapının yetersiz olmasından (Kabapınar vd), teknolojik araç-gereç ve cihazların eksikliğinden (Akgül & Oran, 2020; Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Kabapınar vd., 2021; Karakuş vd.,2021; Ülgen, 2023) kaynaklı sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Literatürdeki bu araştırmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak kaynak sıkıntısı (Akgül & Oran, 2020), ekonomik yetersizlik (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), müfredat yetersizliği (Can & Nikolayidis, 2022) gibi sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki araştırmalar, uzaktan eğitimde yaşanan sorunların çeşitli kaynaklardan kaynaklandığını ve bu sorunların çözümünde öğrenci, öğretmen, sistem, politika, ebeveyn ve yönetici düzeyinde yapılacak düzenlemelerle uzaktan eğitimin daha verimli hale getirilebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, özdisiplinlerini geliştirmek ve dikkat dağınıklığını azaltmak için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmeleri, geri dönüt sağlayabilmeleri ve derslerde otorite kurabilmeleri için profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır. Sistem kaynaklı sorunları en aza indirmek için teknolojik altyapının güçlendirilmesi, internet erişiminin yaygınlaştırılması ve cihaz eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Sağlık ve teknik sorunların önlenmesi için öğrencilerin ve öğretmenlerin ekran başında geçirdikleri

sürelerin dengelenmesi ve ergonomik çözümler sunulması önemlidir. Ayrıca, uzaktan eğitim politikalarının eşitlikçi bir şekilde uygulanması, internet ve teknolojik cihazlara erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimdeki dijital uçurumun kapatılmasına yönelik adımlar atılmalıdır. Ebeveynlerin de sürece aktif katılım sağlaması, çocuklarının eğitimine destek olmaları ve uzaktan eğitim sürecini ciddiye almaları, çocukların başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Velilerin, çocuklarının eğitimine yönelik daha bilinçli ve destekleyici bir tutum sergilemeleri için bilgilendirici programlar ve rehberlik hizmetleri sunulabilir. Ayrıca, yöneticilerin ders programlarını daha az sıklıkla güncellemeleri ve uzaktan eğitimin planlanması ve uygulanması sürecinde daha sistemli ve tutarlı adımlar atmaları, eğitimde istikrarı artırabilir. Bu süreçte aileler ve eğitimciler arasında daha güçlü işbirliklerinin kurulması, uzaktan eğitimin olumsuz etkilerini azaltmak ve olumlu etkilerini artırmak için önemli bir rol oynayabilir. Uzaktan eğitimin etkinliğini artırmak için tüm paydaşların koordineli bir şekilde çalışması ve ortak hedeflere yönelik adımlar atılması gerekmektedir. Eğitim politikalarının bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmesi ve tüm tarafların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi, uzaktan eğitimin gelecekte daha başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir.

Velilerin “Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğine yönelik düşünceler nelerdir?” araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda, uzaktan eğitimin verimliliğine yönelik bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Uzaktan Eğitimin Verimliliği için Yapılması Gerekenlere Yönelik Veli Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Verimliliğine Yönelik Öneriler	Katılımcılar
Politikaya Yönelik	
Ücretsiz İnternet Erişimi Sağlanmalı	V1, V3, V4, V14
Dersler Küçük Gruplarla İşlenmeli	V3, V8, V11
Hizmetiçi Eğitimler Verilmeli	V1, V2, V6
Cihaz Desteği Verilmeli	V1, V3
Etkileşimli Ders İçerikleri Hazırlanmalı	V4, V7
Hibrit Eğitime Geçilmeli	V4, V15
Veliler Uzaktan Eğitime Yönelik Bilinçlendirilmeli	V10
Devam Zorunluluğu Olmalı	V2
Denetim Sistemi Geliştirilmeli	V6
İnternetsiz Kullanım Sağlanmalı	V13
Öğretmene Yönelik	
Derslerde Etkileşimi Sağlamalı	V2, V3, V7, V8, V9, V11, V12
Etkileşimli Sunumlar Kullanmalı	V1, V4, V6, V12
Ödevlendirme Yapmalı	V10

Kamerası Açık Olmalı	V2
Ölçme-Değerlendirme Yapmalı	V2
Ölçme-Değerlendirmeyi Objektif Yapmalı	V4
İlgi Çekici Görseller Kullanmalı	V6
Öğrencilerin Takibini Yapmalı	V9
Öğrencilere Yönelik	
Kamerası Açık Olmalı	V2,V8
Özdenetimi Sağlamalı	V4
Ciddiyetle Dersleri Takip Etmeli	V7

Tablo 31’de görüldüğü veliler uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olması için politikaya yönelik, öğretmene yönelik ve öğrencilere yönelik önerilerde bulunmuştur. V1 ücretsiz internet erişimi sağlanması, cihaz desteği verilmesi, öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmesi, etkileşimli sunumlar kullanılması gerektiği yönündeki önerilerini *“Uzaktan eğitimin gelecek verimli kullanılabilmesi için öğrencilere ücretsiz internet erişimi ve cihaz desteği verilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler hizmetiçi eğitimlerle bu sisteme hazırlıklı hale getirilmelidir. Öğrencilerin motivasyonunun artıracak etkileşimli sunumlar kullanılmalıdır.”* cümleleriyle belirtmiştir. V2 hizmetiçi eğitimler verilmesi, devam zorunluluğu olması, derslerde etkileşimin sağlanması, öğrenci ve öğretmen kameralarının açık olması, ölçme-değerlendirme yapılması gerektiği yönündeki önerilerini *“Hem hocaların hem öğrencilerin kameraları açık olmalı hocaların elinde bir dokunmatik ekranı olmalı. Aynı sınıftaki gibi hissetmeli. Öğretmen istediği anda soru sorabilmeli ne yaptığını ekranından takip edebilmeli. Tabii bu söylediklerimi yapabilecek hocalar da olmalı. Çünkü çoğu teknolojiye hâkim değil. Hocalara eğitim verilmeli. Şu anki haliyle herkesin elinde bilgisayar olmayabiliyor herkesin bulunduğu ortamda internete erişimi o kadar rahat olmayabiliyor. Eğer başarı isteniyorsa birincisi interaktif bir eğitim olmalı yani karşılıklı her iki tarafta söz alabilmeli devam zorunlu olmalı. Bir de hocaların sorduğu sorulara göre bir not ile değerlendirme yapılabilirdi.”* sözleriyle vurgulamıştır. V4 profesyonel ekip tarafından etkileşimli ders içerikleri hazırlaması ve öğretmenler bu etkileşimli sunumları derslerinde kullanması, hibrit eğitime geçilmesi, ücretsiz internet desteği verilmesi, öğrencilerin özdenetimi sağlaması, ölçme-değerlendirmenin objektif yapılması gerektiği yönündeki önerilerini *“Hibrit öğrenme ile hem yüz yüze eğitimin hem de uzaktan eğitimin avantajlarından yararlanılabilir. Ayrıca daha interaktif ve daha profesyonel ders içerikleri olmalı. Her öğretmen gelişigüzel içerik kullandığında çok etkisiz ve verimsiz içerikler ortaya çıkıyor.*

Profesyonel kişilerden oluşan ekip bir araya gelerek interaktif ders içerikleri oluşturmali. Bir de uzaktan eğitim sürecinde yaşadığımız internet bağlantı sorunu, öz denetimsizlik, ölçme değerlendirme subjektiflik gibi sıkıntılar vardı. Bu gibi sorunların uzaktan eğitimin verimli olması için çözülmesi gerekir.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Literatürde, uzaktan eğitimin verimliliği için yapılması gerekenlere yönelik veli görüşlerinin olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda politikaya, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik öneriler sunulmuştur. Literatürde uzaktan eğitimin verimli olabilmesi için veliler ücretsiz internet erişiminin sağlanması (Akgül & Oran, 2020; Özdoğan & Berkant,2020), sınırlı sayıda öğrenci ile yapılması (Ayaz, 2021), öğretmenlerin kalitesinin artırılması (Akgül & Oran, 2020), öğretmenlerin teknolojiyi kullanma yönünde becerilerinin geliştirilmesi (Üstündağ, 2021), öğrencilere araç-gereç ve bilgisayar desteği verilmesi (Can & Nikolayidis, 2022; Özdoğan ve Berkant,2020), ders içeriklerinin zenginleştirilmesi (Ayaz, 2021), hibrit eğitime geçilmesi (Akgül & Oran, 2020; Karakuş vd.,2021), velilere eğitimler verilerek bilinçlendirilmesi (Başaran vd., 2020; Üstündağ, 2021) gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Literatürdeki bu araştırmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra veliler araştırma bulgularından farklı olarak uzaktan eğitimde alt yapının güçlendirilmesi (Akgül & Oran, 2020; Başaran vd., 2020; Özdoğan & Berkant,2020), ücretsiz ders materyali ve kaynaklar dağıtılması (Akgül & Oran, 2020), ders saatlerinin uzatılması (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021; Ayaz, 2021), sayısal derslerin saatlerini artırılması (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), derslerin öğretim programına uygun bir şekilde planlı yapılması (Can & Nikolayidis, 2022; Üstündağ, 2021), öğretim programlarının geliştirilmesi (Can & Nikolayidis, 2022) gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Literatürde uzaktan eğitimin verimliliği için öğretmenlere yönelik öneriler de bulunmaktadır.

Literatürde uzaktan eğitimin verimli olabilmesi için veliler öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması (Can & Nikolayidis, 2022; Özdoğan & Berkant,2020; Üstündağ, 2021), ödevlendirme yapılması (Ayaz, 2021; Can & Nikolayidis, 2022; Üstündağ, 2021), ölçme ve değerlendirme yapılması (Özdoğan & Berkant, 2020), eğlendirici ve dikkat çekici eğitim ortamının oluşturulması ve öğrenci takibinin yapılması (Üstündağ, 2021) gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Literatürdeki bu araştırmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra veliler araştırma bulgularından farklı olarak derslerin yavaş anlatılması (Ayaz, 2021), kaynak kullanılması (Can & Nikolayidis, 2022), derslerin canlı yapılması, soru-cevap tekniğinin kullanılması, anlık dönüt sağlanması, sınıfların gruplara bölünerek ders anlatılması (Özdoğan & Berkant,2020), derslerin haftalık plana uygun yapılması, öğretmenlerin kaynaklara erişim konusunda bilgilendirmesi, öğretmenlerin destekleyici ve ulaşılabilir olması, öğretmen-veli işbirliği sağlanması, ek dersler yapılması (Üstündağ, 2021) gerektiğini önermektedirler. Literatürde uzaktan eğitimin verimliliği için öğrencilere yönelik öneriler de bulunmaktadır.

Literatürde uzaktan eğitimin verimli olabilmesi için veliler öğrencilerin çevrimiçi kitap okuma yapmalarını, motive edici uygulamalardan yararlanmalarını (Arslan, Görgülü Arı, Hayır Kanat, 2021), özel ders desteği almalarını (Can & Nikolayidis, 2022) önermektedirler. Bu araştırma bulguları araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki araştırmalar, uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak için veliler tarafından önerilen stratejilerin politikadan öğretmen uygulamalarına ve öğrenci davranışlarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığını göstermektedir. Politika düzeyinde, ücretsiz internet erişimi, cihaz desteği ve hibrit eğitim gibi uygulamalarla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması önemsenmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin artırılması, etkileşimli ders içeriklerinin hazırlanması ve öğrenci takibinin düzenli yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ise özdenetim geliştirmeleri, derslere aktif katılım sağlamaları ve ders materyallerini etkin kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmakla birlikte, altyapı yetersizlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşiminin düşüklüğü ve ders içeriklerinin zenginleştirilmesi gerekliliği gibi konular üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşımlar, uzaktan eğitimin sadece teknik altyapı ve politika düzenlemeleri ile değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci odaklı iyileştirmelerle de desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sürecinde tüm paydaşların etkin bir işbirliği içinde olması, uzaktan eğitimin verimliliğini artırmada kritik bir rol oynayacaktır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın analizlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilere, öğretmenlere, velilere, politika geliştiricilere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinden elde edilen bulguların ortak yönleri ve farklılıkları dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin uzaktan eğitimin akademik başarıya etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde, benzer ve farklı görüşler dikkat çekmektedir. Akademik başarıya olumsuz etkisi bağlamında motivasyonun azalması tüm paydaşların ortak olarak dile getirdiği bir konudur. Paydaşlara göre, bu motivasyon düşüşüyle birlikte öğrencilerde oluşan öğrenme isteksizliği, derslerin düzenli takip edilmemesi, derslere aktif katılım sağlanmaması ve ders çalışılmaması akademik başarıyı olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlerin ılımlı tavrının başarıyı artırıcı bir etken olduğu tüm paydaşlar tarafından kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenler veli desteğinin olmasının, öğrenciler bireysel ders çalışmalarının ve veliler uzaktan eğitimin çocuğun karakterine uygun olmasının akademik başarıyı artırmada rol oynadığını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, uzaktan eğitimin genel olarak öğrencilik motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine alışık olmaması, ilgilerinin, ciddiyetlerinin ve isteklerinin azalmasına neden olmuş ve bunun da öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca, paydaşlar, öğrencilerin ev ortamının verdiği

rahatlıktan dolayı öğrenme motivasyonlarının azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ve veliler, uzaktan eğitimde etkileşimin düşük olduğunu ve bu durumun öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ancak, öğretmenler ve veliler, dersi düzenli takip eden öğrencilerin motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Öğrenciler ise bireysel çalışmalarla öğrenme motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir.

- Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, uzaktan eğitim sürecinde kalıcı öğrenmenin sağlanmasında sorunlar yaşandığını ve uzaktan eğitim sürecinin genel olarak kalıcı öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Üç paydaşa göre de öğrencilerin derslere düzenli girmemeleri, öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler ve velilere göre, öğrencilerin motivasyonlarını sağlayamaması, uzaktan eğitimde etkileşimin düşük olması ve öğretmenlerin öğrencilerin takibini yeterince yapamaması gibi sebepler, öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, öğrenciler, ev ortamının rahatlığı, sınavların yapılmaması, uzaktan eğitime alışık olunmaması ve derse odaklanmada sorun yaşanması sebebiyle öğrenme kalıcılığında düşüşler olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin dersleri düzenli takip etmesinin, bireysel çabalarının ve sorumluluklarını yerine getirmelerinin akademik kalıcılığa olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dersleri düzenli işlemlerinin, ders tekrarları yapmasının ve farklı öğretim programları uygulayarak dersleri etkili yürütmesinin akademik kalıcılığa olumlu etkisinden bahsedilmiştir.
- Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, uzaktan eğitim sürecinde verilen ödevlerin genel olarak niteliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ve veliler, bu süreçte ödevlerin aile desteği, web sitelerinden yapılan araştırmalar ve özel ders takviyesiyle yapıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler eğitici videolar ve TRT derslerini izleyerek, EBA'dan yararlanarak, eğitim yazılımları kullanarak ve öğretmen desteği alarak ödevlerini yaptıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler ve veliler, ödevlerin kontrolünün ve dönütünün sağlanamaması sebebiyle verimliliğin düşük olduğunu ve öğrencilerin özensiz ödev yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, bazı öğretmenler, ödevlerin bazı

becerileri ölçmede yetersiz kalsa da uzaktan eğitimin ödev takibini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

- Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, EBA eğitim platformunun iyi hazırlanmış olduğunu belirtmekle birlikte, zayıf ve geliştirilmesi gereken yönlerinin de bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve öğrenciler, sistemde soru çözümlerinin, konu anlatım videolarının bulunmasının ve ödevlendirme imkânının EBA'nın güçlü yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Tüm paydaşlar, EBA'nın içeriğinin yetersiz olduğunu ve sisteme bağlantıda sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler, altyapının geliştirilmesi; veliler, etkileşimli videoların eklenmesi; öğretmenler ise ilgi çekici videoların eklenmesi, soru çeşitliliğinin artırılması, interaktif yarışmalar yapılması, etkinlik sayısının artırılması, belgesellerin eklenmesi ve içeriğin geliştirilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.
- Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, uzaktan eğitimin imkânları iyileştirildiği takdirde gelecekte kullanımının artacağını öngörmektedir. Paydaşların görüşlerinde ön plana çıkan ortak yönler bulunmaktadır. Buna göre, paydaşlar tarafından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceği, ihtiyaç olmadığında kullanılmaması gerektiği, yalnızca acil durumlarda kullanılabileceği ifade edilmiştir. Öğrenciler ve veliler, uzaktan eğitimin kullanımıyla masrafların düşürülmesi başta olmak üzere bazı avantajlar sunduğuna vurgu yapmıştır. Veliler, uzaktan eğitimin sosyalliği azaltması, bazı dersler ve konular için uygun olmaması, verimsiz olması ve etkileşimin düşük olması gibi dezavantajlarının bulunduğunu belirtmişlerdir.
- Hem öğrenciler hem de veliler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sorumluluk aldığını ve ev işlerine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerde sorumluluk alma konusunda sorunlar yaşanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin tembellik ettiği, dijital cihazlara olan ilgi ve kullanımının arttığı gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin dijital cihazlarla daha fazla vakit geçirmesi ve hareketsiz bir yaşama geçmesiyle birlikte kilo alma, duruş bozukluğu ve göz bozukluğu gibi sağlık sorunlarının ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Ayrıca, sosyal etkileşimlerinin azaldığı ve aile içi ilişkilerin hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği dile getirilmiştir.

Öğrenciler, bu dönemde uyku düzenlerinin bozulduğunu ve bilgisayar oyunlarına daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Veliler ise çocuklarının evde daha fazla vakit geçirmesinin, sorumluluk alma ve ev işlerine katılma açısından bazı olumlu davranışlar geliştirdiğini, ancak aynı zamanda ciddiyetsiz yaşam alanlarında zaman harcama eğiliminin arttığını ifade etmişlerdir.

- Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde, her iki tarafın da benzer ve farklı konulara dikkat çektiği görülmektedir. Hem öğretmenler hem de veliler, öğrencilerin derslere motive olamaması ve özdisiplini sağlayamaması gibi sorunların uzaktan eğitimde yaygın olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin derslere ilgisinin azalmasına ve öğrenme performanslarının düşmesine neden olmuştur. Her iki grup da internet erişimi ve cihaz eksikliği gibi politika kaynaklı sorunların öğrencilerin eğitime olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Fırsat eşitsizliğinin, uzaktan eğitimde önemli bir sorun olarak ortaya çıktığına dikkat çekmişlerdir. Uzaktan eğitimin fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkileri olduğu konusunda hem öğretmenler hem de veliler hemfikirdir. Göz yorgunluğu, duruş bozukluğu ve hareketsiz kalma gibi sorunlar, öğrencilerin sağlığını tehdit eden başlıca etmenler olarak ifade edilmiştir. Öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim sorunlarına yönelik farklı görüşleri de bulunmaktadır. Veliler, öğretmenlerin dersleri düzenli yapmaması, ödevlerin kontrol edilmemesi ve geri dönüt sağlanmaması gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Öğretmenler ise, kendi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmamasının ve uzaktan eğitim sisteminin verimsiz olmasının öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Veliler, çocuklarının özdisiplini sağlayamaması ve ödevlerini özensiz yapması gibi öğrenci kaynaklı sorunlara vurgu yaparken, öğretmenler öğrencilerin dikkatinin dağılması ve uzaktan eğitime hazır olmaması gibi konulara değinmiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitim sisteminin eğitim boyutunun zayıf kalması ve verimsiz olması gibi sistem kaynaklı sorunları ön plana çıkarmıştır. Veliler ise, bağlantı kesintileri ve sosyallikten uzaklaşma gibi sorunların öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

- Uzaktan eğitimin verimliliği için yapılan öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde, belirli konularda ortak ve farklı öneriler ortaya konmuştur. Hem öğrenciler, hem öğretmenler hem de veliler, uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının önemine vurgu yapmıştır. Bu, özellikle internet erişimi ve teknolojik cihaz desteği konularında belirtilmiştir. Üç taraf da hibrit eğitimin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini artırabileceği konusunda hemfikirdir. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerektiği konusunda birleşmiştir. Bu, internet hızlarının artırılması ve okulların teknolojik donanımlarının geliştirilmesini içermektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler, derslerin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. İlgi çekici videolar, etkileşimli sunumlar ve oyun destekli öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir. Geri dönütlerin artırılması ve değerlendirme yapılmasının uzaktan eğitimin verimliliğini artıracığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilere düzenli geri dönüt sağlaması ve ödevlerin kontrol edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu ortak görüşlerin yanı sıra paydaşlar birbirinden farklı öneriler de sunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin derslere aktif katılım sağlaması ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Veliler ise, öğrencilerin derslere ciddiyetle katılması ve özdenetim sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler, ders sürelerinin kısaltılması ve ders sayısının azaltılması gerektiğini savunurken, öğrenciler bazı derslerin saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, ders bitiminde kısa sınavlar yapılması ve online sınavların düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciler ise, öğretmenlerin konunun özünü vermesi ve kaliteli kaynaklar kullanmasının önemine dikkat çekmiştir. Veliler, uzaktan eğitime yönelik bilinçlendirme çalışmalarının yapılması ve denetim sisteminin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler ise, velilerin ders çalışmaya teşvik etmesi ve ev dışı gezdirme gibi aktivitelerle destek sağlaması gerektiğini ifade etmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinde motivasyonu artırmaya yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlediği uygulamalar, motivasyon üzerinde belirgin etkiler yaratmıştır. Hem öğretmen hem de öğrencilerin bu süreçte yaşadığı

ortak ve farklı görüşler, motivasyon artırıcı uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Öğrenciler ve öğretmenler, öğrenci katılımını sağlamanın ve derslerde etkileşimi artırmanın önemini vurgulamışlardır. Öğrenciler, derslere katılımın teşvik edilmesini ve derslerin sohbet havasında yürütülmesini değerli bulurken, öğretmenler soru-cevap tekniği kullanarak ve motive edici sohbetler gerçekleştirerek katılımı artırmaya çalışmışlardır. Sürekli iletişim, her iki grup için de motivasyonu artırmada kritik bir rol oynamıştır. Öğrenciler, öğretmenlerle sürekli iletişimde olmanın ve hızlı geri dönütler almanın motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise telefonla birebir görüşmeler yaparak ve iletişim grupları kurarak bu ihtiyacı karşılamaya çalışmışlardır. Rehberlik ve destek sağlanması, motivasyonu artırmada etkili bir yöntem olarak görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenlerin rehberlik etmesini ve etkinlikler düzenlemesini faydalı bulmuşlardır. Öğretmenler ise grup rehberliği yaparak ve velilerle işbirliği içinde olarak bu destek ihtiyacını karşılamışlardır. Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar hakkında farklı yaklaşımları benimsedikleri görüşleri de bulunmaktadır. Öğrenciler, konu anlatımında ilgi çekici materyallerin kullanılmasını ve eğitici oyunların oynatılmasını motivasyonu artırıcı bulmuşlardır. Öğretmenler ise görsel materyallerin ve dikkat çekici programların kullanılmasının önemini vurgulamışlardır. Öğrenciler, öğretmen kameralarının açık olmasını önemli görmemişken, öğretmenler hem kendi hem de öğrenci kameralarının açık olmasının katılımı ve motivasyonu artıracağını deneyimlemişlerdir. Öğretmenler, ses tonu ayarlaması, motive edici söz paylaşımı ve rekabet ortamı oluşturma gibi çeşitli motivasyon tekniklerinin önemini vurgulamışlardır. Öğrenciler ise derslerin sohbet havasında yürütülmesini ve hızlı geri dönütler verilmesini değerli bulmuşlardır. Öğretmenler, ev ödevlerinin verilmesi, takibi, defter kontrolü yapılması ve derse katılan öğrencilere ek puan verilmesi gibi uygulamaların motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise rehberlik etmenin ve etkinlikler düzenlemenin motivasyonu artırıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde, COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimde aktif eğitim yöntemlerine yönelik bazı adımlar

atılmış olsa da, tamamen geleneksel eğitimden aktif eğitime geçiş tam anlamıyla sağlanamamıştır. Bazı öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirip ek çalışma zamanı kazandıklarını ve dersleri düzenli takip edebildiklerini belirtmeleri, EBA eğitim platformunu aktif kullanmaları, ödevlerini web sitelerinden araştırmalarla yapmaları aktif eğitim anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmaya yönelik yaptığı konuşmalar, kameraların açık tutulması, teknoloji ve kaynakların etkin kullanımı, öğrenci geri bildirimleri ve etkileşimli öğretim yöntemleri, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmaları derslerini aktif eğitim anlayışıyla yürütmeye çalıştıklarını göstermektedir. Velilerin çocuklarını her konuda desteklemesi, motivasyon artırıcı konuşmalar yapması, uygun ortam hazırlaması, teknolojik alt yapıyı temin etmesi aktif eğitim anlayışını destekleyici bir tutum olarak görülmektedir. Buna karşın bazı öğrenci, öğretmen ve veli yaklaşımları aktif eğitime geçişin yeterince sağlanamadığını göstermektedir. Uzaktan eğitimde ev ortamının rahatlığıyla disiplinin sağlanamaması, derslere olan ilginin azalması, derslerin verimsiz geçmesi, sosyal etkileşim eksikliği, derslerin düzenli takip edilememesi gibi sorunlar, uzaktan eğitimde tam anlamıyla aktif eğitime geçişin önündeki engeller olmuştur. Özellikle öğrencilerin disiplin ve motivasyon kaybı, etkileşimin düşük olması ve teknolojik bağımlılık, aktif eğitim yöntemlerinin tam anlamıyla uygulanamamasına neden olmuştur. Aktif eğitimin uygulanmasında bu sebeplerin yanı sıra öğretmen ve uzaktan eğitim sistemi kaynaklı da sebepler bulunmaktadır. İnternet erişiminin olmaması, ölçme-değerlendirmenin yapılmaması, EBA eğitim platformunun içeriğinin yetersiz olması ve EBA'ya bağlantı sorunları yaşanması, öğrenci takibinin yapılmaması, öğretim yöntemlerinin etkili uygulanamaması, öğrencilere dönüt ve düzeltme sağlanamaması gibi sebepler uzaktan eğitimde aktif eğitime geçişin yeterince sağlanamadığını göstermektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimde aktif eğitime geçişin tam anlamıyla gerçekleşmediği, ancak bazı olumlu adımların atıldığı söylenebilir. Öğrenci, öğretmen ve veliler gelecekte uzaktan eğitimde aktif eğitime geçişin sağlanabilmesi

için ilgi çekici ve etkileşimli ders içeriklerinin hazırlanması, oyun destekli öğretim yapılması, etkinlikler düzenlenmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, motivasyonu artırıcı yöntemlerin benimsenmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, kamera kullanımının zorunlu olması ve metaverse ortamına evrilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Bu sonuçların yanı sıra eğitim felsefesini eğitime yön veren sistematik fikir ve kavramlar bütünü olarak düşündüğümüzde COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarını eğitim felsefesi bağlamında değerlendirmek önemli olacaktır. Bu dönemde yaşananlar, eğitim yöntemlerinin, pedagojik yaklaşımların ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin yeniden düşünülmesini gerektirmiştir. Uzaktan eğitim, hem aktif eğitim yöntemlerine yönelik bazı adımların atılmasına olanak sağlamış hem de geleneksel eğitimden aktif eğitime tam anlamıyla geçişin önündeki engelleri ortaya koymuştur. Felsefe eğitimin amacını, yöntemlerini ve doğasını inceleyen bir disiplin olan, uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunları ve fırsatları anlamada kritik bir rol oynamaktadır. COVID-19 pandemi süreci, eğitimcileri, öğrencileri ve velileri, eğitim sürecine dair temel soruları yeniden sormaya itmiştir: Eğitim sadece bilgi aktarmaktan mı ibarettir? Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri nasıl desteklenmelidir? Teknolojinin eğitimdeki rolü nedir? Bu sorular, eğitim felsefesinin temelini oluşturan pragmatizm, varoluşçuluk, ilerlemeci eğitim ve yapısalcılık gibi farklı yaklaşımlar bağlamında değerlendirilebilir.

Pragmatizm, eğitimin amacını, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri pratik bilgiyi kazandırmak olarak görür. Bu araştırmada pandemi döneminde uzaktan eğitimde, öğrenciler bireysel çalışma alışkanlıkları kazandıklarını ve teknolojik kaynakları kullanarak öğrenme süreçlerini yönettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığı kazanması, öğretmenlerin materyal kullanımı ve geri bildirim vermesi gibi unsurlar, pragmatist eğitim anlayışına uygun adımlar olarak değerlendirilebilir. Ancak, pragmatizmin vurguladığı deneyim yoluyla öğrenme ve etkileşim, uzaktan eğitimde tam anlamıyla sağlanamamıştır. Sosyal etkileşim eksikliği, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Bu durum, pragmatist eğitim felsefesinin temel ilkelerinden biri olan aktif katılımın uzaktan eğitimde yeterince sağlanamadığını göstermektedir.

Varoluşçuluk, öğrencinin bireysel deneyimlerini ve özgürlüğünü vurgular. Araştırma kapsamında elde edilen görüşlerde vurgulandığı gibi uzaktan eğitim, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve sorumluluk alma fırsatı sunmuştur. Öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirmesi, varoluşçu eğitim anlayışına uygun bir gelişmedir. Ancak, varoluşçuluğun önem verdiği öğrenci-öğretmen etkileşimi ve kişisel rehberlik, uzaktan eğitimde sınırlı kalmıştır.

İlerlemeci eğitim anlayışı, eğitimin sürekli bir gelişim ve yenilik süreci olduğunu savunur. Pandemi dönemi, eğitimde teknolojik yeniliklerin benimsenmesini hızlandırmıştır. Araştırmada paydaşların ifade ettiği gibi EBA gibi dijital platformların kullanımı, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini desteklemiş ve eğitimde ilerlemeci bir yaklaşımın benimsenmesine katkı sağlamıştır. Ancak, teknolojik kaynaklara bağımlılık ve bu kaynakların etkili kullanılmaması, ilerlemeci eğitim anlayışının tam anlamıyla uygulanmasını engellemiştir.

Yapısalcı eğitim anlayışı, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla bilgi yapılandırıldığını savunur. Pandemi döneminde uzaktan eğitim, sosyal etkileşim eksikliği ve disiplin sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Öğrencilerin disiplin kaybı ve derslerin düzenli takip edilmemesi, yapısalcı eğitim anlayışına aykırı durumlar olarak ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler sunulmuştur. Öneriler araştırmacılara, politika geliştiricilere, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere olmak üzere beş alt başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Uzaktan eğitimde derslere düzenli olarak katılıp aktif bir rol oynamak önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin derse zamanında katılmaları, not almaları ve öğretmenlerle etkileşimde bulunmaları önerilir.
- Öğrencilerin bireysel çaba göstererek ders konularını tekrar etmesi, ödevleri zamanında yapması ve sorumluluk alması, öğrenme motivasyonunu artırır. Bu

sebeple uzaktan eğitimde öğrencilerin çaba göstermeleri, tekrarlar yapmaları ve sorumluluk almaları önerilir.

- Uzaktan eğitimde dikkat dağınıklığını önlemek için sessiz ve düzenli bir çalışma alanı oluşturmak önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin sessiz ve düzenli bir çalışma alanı oluşturmaları önerilir.
- Zamanı etkin kullanmak için günlük ve haftalık ders programları oluşturmak, dersler arasında düzenli molalar vermek ve ödevleri planlı bir şekilde tamamlamak, akademik başarıyı destekler. Bu bağlamda uzaktan eğitimde öğrencilere programlı, planlı ve molalarla derslerini yürütmeleri önerilir.
- EBA, eğitici videolar ve diğer online ders materyallerini aktif olarak kullanması önerilir. Bu durum konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.
- Öğrencilerin öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmaları, öğretmenlerine sorular sormaktan çekinmemeleri ve öğretmenlerinden geri bildirim alarak öğrenme sürecini iyileştirmeleri önerilir.
- Ebeveynlerden ders çalışma konusunda destek istenilebilir. Ebeveynlerle birlikte ders çalışma programları oluşturulmalı ve onların rehberliğiyle öğrenme süreci daha verimli hale getirilebilir.
- Bireysel ilerlemenin izlenmesi, eksik konuların belirlenip odaklanması ve sürekli gelişimin hedeflenmesi önerilir.

5.2.2. Öğretmenler İçin Öneriler

- Öğrenci katılımını artırmak için derslerde soru-cevap teknikleri, motive edici konuşmalar ve etkileşimli sunumlar kullanılabilir.
- Öğrencilere düzenli geri bildirimler sağlayarak, ödevlerin kontrolü ve takibi yapılabilir.
- Öğrencilere rehberlik hizmetleri sunulması ve etkinliklerin düzenlenmesi önerilir. Ayrıca, velilerle işbirliği içinde çalışılması da tavsiye edilmektedir.
- Derslerin ilgi çekici hale getirilmesi amacıyla görsel materyallerin ve dikkat çekici web uygulamalarının kullanılması önerilir.

- Ses tonu ayarlaması, motive edici sözler paylaşımı ve rekabet ortamı oluşturma gibi teknikler kullanabilir.

5.2.3. Veliler İçin Öneriler

- Çocukların ders çalışmasını teşvik edebilir, ödevleri takip edebilir ve gerektiğinde destek sağlayabilir.
- Evde uygun bir eğitim ortamı sağlayıp çocukların dikkatini dağıtacak unsurları minimize edebilir.
- Veliler, öğretmenlerle iletişim halinde olabilir ve çocuklarının eğitim sürecine sürekli destek sağlayabilir.
- Uzaktan eğitim hakkında bilinçlendirme ve destek programlarına katılım sağlayabilir, bu konuda bilgi sahibi olabilir.
- Çocukların evdeki görevlerini eğitimlerini olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde belirleyebilir.
- Çocuklarıyla internet kullanımı hakkında konuşarak internetin nasıl, ne zaman ve nerede kullanılabileceğine ilişkin kurallar belirleyebilir.
- Çocuklarıyla birlikte onun yaşına uygun uygulamalar, oyunlar ve farklı aktiviteler belirleyebilirler.
- Çocuklarının karşılaşabileceği siber zorbalık veya çevrimiçi uygunsuz içeriklere karşı duyarlı olabilirler.
- Çocuklarının zihinsel ve bilişsel gelişimini destekleyecek ailece yapılabilecekleri etkinlikler (belgesel izleme, kitap okuma, zekâ oyunları oynama vb...) düzenleyebilir.
- Çocuklarına uzaktan eğitimin avantajlarını anlatarak onları motive edebilirler.

5.2.4. Politika Geliştiriciler İçin Öneriler

- Uzaktan eğitimde internet hızlarının artırılması ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi için gerekli yatırımların yapılması önerilir.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde daha etkili olabilmeleri için sürekli mesleki gelişim ve destek programları düzenlenmeli, bu programlar sistematik

bir şekilde uygulanmalıdır.

- Fırsat eşitliğini artırmak amacıyla internet erişimi ve teknolojik cihaz desteği sağlanmalı, dezavantajlı bölgelerde özel önlemler alınarak bu alanlarda erişim imkanları iyileştirilmelidir.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve ailelere yönelik bilinçlendirme ve destek programları geliştirilerek, bu programların yaygınlaştırılması ve etkili bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır.
- EBA ve benzeri eğitim platformlarının içerikleri geliştirilerek, daha etkileşimli ve öğrenci ilgisini artırıcı nitelikte düzenlenmelidir.
- Derslerin tasarımı uzaktan eğitime uygun şekilde yapılabilir.
- Fatih Projesi kapsamındaki uygulamalar geliştirilerek kullanımı yaygınlaştırılabilir.

5.2.5. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırmacılar, uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırmanın yollarını araştırabilirler. Bu bağlamda, öğretmen-öğrenci etkileşiminin, geri dönütlerin ve rehberlik hizmetlerinin etkisi incelenebilir.
- İnternet erişimi ve teknolojik cihaz desteği konularında fırsat eşitliğinin sağlanmasının önemine dikkat çekerek, bu konuda araştırmalar yapılabilir ve politika önerileri geliştirilebilir.
- İlgi çekici ve etkileşimli öğretim materyallerinin kullanımının ve teknolojik altyapının güçlendirilmesinin uzaktan eğitimin verimliliğine yansısıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Rahman, N., Ahmad Zukarain, Z., Mohd Zain, N. A., & Yusof, R. (2021). An Exploratory Sequential Sentiment Analysis of Online Learning during the Movement Control Order in Malaysia. *Malaysia Journal of Learning and Instruction*, 18, 235-261. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.9>
- Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5 (2), 368-397. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149>.
- Acheampong, J. O. (2023). The impact of COVID-19 on students' academic performance: The case of the university of Ghana business school. *Cogent Education*, 10(1), 2186011.
- Adnan, M. ve Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, Journal of Pedagogical Sociology and Psychology v2 n1 p45-51.
- Adıgüzel L, A. (2020). Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Akbel, Ö., & Beşaltı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 126-147.
- Akçay, A. O. (2020). *Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi*, Turkish Studies, 15(4), 201-214.
- Akgül, G., & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, T. (2020). COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık*

- Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 99–103.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(3), 27–44.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86.
- Al-Salman, S., & Haider, A. S. (2021). Jordanian University Students' Views on Emergency Online Learning during COVID-19. *Online Learning*, 25(1), 286–302.
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 987-994.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16–25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alipio, M. (2020). Academic adjustment and performance among Filipino freshmen college students in the health sciences: Does senior high school strand matter?
- Alptekin, G., & Türkmen, D. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin algı düzeyleri. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 23-61. <https://doi.org/10.51948/auad.1164009>
- Alshamrani, L. M. (2023). Secondary School Students' Perceptions and Challenges Toward Online Learning During the Covid-19 Pandemic in Saudi Arabia. *JETT*, 14(3), 52-67.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291–303. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-1>
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>.
- Anderson, T. (2009, June). The dance of technology and pedagogy in self-paced distance education. Paper presented at the 17th ICDE World Congress.

Maastricht,

The

Netherlands.

<https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/2210>.

- Angelico, T. (2020). Pandemic in Australia: Time to Shift the Educational Paradigm. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 48(1), 46–53.
- Apriyanti, D., & Ayu, M. (2020). Think-pair-share: engaging students in speaking activities in classroom. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 1(1), 13-19.
- Arar, A. (1999). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri*. Sözlü Sunum, 1. Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374
- Ardan, M., Rahman, F. F., & Geroda, G. B. (2020). The influence of physical distance to student anxiety on COVID-19, Indonesia. *Journal of Critical Reviews*, 7(17), 1126-1132.
- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659.
- Aristovnik, A., Kerzic, D., Ravselj, D., Tomazevic, N. Ve Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability* 2020, 12(20), 8438; <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- Arslan G., Yıldırım, M., Tanhan, A., Buluş, M. ve Allen, K. (2020). Coronavirus Stress, Optimism-Pessimism, Psychological Inflexibility, and Psychological Health: Psychometric Properties of the Coronavirus Stress Measure. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(24), 23–39.
- Arslan, K., Arı, A. G., & Kanat, M. H. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57, 192-206.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, 3(4), 117-154.

- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342.
- Ayçiçek, B., & Karafil, B. (2021). Exploring perspectives of secondary school teachers on technology integration in education during pandemic. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-168.
- Aydemir, M. (2018). Uzaktan Eğitim Program, Ders Ve Materyal Tasarımı. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aytaç, T. (2021). The Problems Faced by Teachers in Turkey during the COVID-19 Pandemic and Their Opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.
- Azhgaliyeva, D., Mishra, R., Long, T., Morgan, P., & Kodama, W. (2022). Impacts of Covid-19 on households' business, employment and school education: Evidence from household survey in CAREC countries (No. 1335). *ADB Working Paper*. <https://www.econstor.eu/handle/10419/267768>
- Azorín, C. (2020), "Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?", *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 No. 3/4, pp. 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>.
- Azubuikwe O. B., Adegboye O., Quadri H., (2020), Who gets to learn in a pandemic? Exploring the digital divide in remote learning during the COVID-19 pandemic in Nigeria. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100022>.
- Bakırcı, H., Özcan, Ö., & Kara, Y. (2021). Salgın döneminde ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 155-170.
- Baki, A.(2007). Bilişim ve iletişim teknolojileri karşısında geleceğin üniversiteleri. Aktan, C.C. (Editör); *Değişim Çağında Yüksek Öğretim: Global Trendler-Paradigmalar Yönelimler*, Yaşar Üniversitesi.
- Baki, G. Ö., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.

- Bakiler, O. (2020). Farklı ülkelerde okula dönüşte corona önlemleri. *Amerika'nın Sesi*. <https://www.amerikaninsesi.com/a/farkl%C4%B1-ulkelerde-okula-donuste-corona-onlemleri/5568041.html>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaban, E. (2012). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. *İstanbul: Işık Üniversitesi*, 20.
- Balaman, F., Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-55
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149>
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4619 – 4645.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego-Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. <https://doi.org/10.37217/tebd.787504>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>

- Berga, K. A., Vadnais, E., Nelson, J., Johnston, S., Buro, K., Hu, R., & Olaiya, B. (2021). Blended learning versus face-to-face learning in an undergraduate nursing health assessment course: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 96, 104622.
- Bergdahl, N. and Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in sweden. *technology, knowledge and learning*, 26(3), 443-459.
- Best, J.W. & Kahn, J.V. (1993). *Research methods in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Binkley, C. (2020, 28 Şubat). US Schools start planning for possible spread of coronavirus. <https://apnews.com/article/donald-trump-us-newsap-top-news-wa-state-wire-virusoutbreak40804eed4cae5b12baf8ec41875f4e54>
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Biswas, P., & Debnath, A. K. (2020). Worldwide scenario of unplanned transition to e-learning in the time of covid-19 and students' perception: A review. *Mukt Shabd Journal*, IX(v), 2038–2043.
- Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467-1489.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, v15 n2. 2020. (ss.191-247).
- Bozkurt, A. (2017). *Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını*. Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142. Web: <https://dergipark.org> adresinden 12 Aralık 2020'de alınmıştır.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., ..., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian*

Journal of Distance Education, 15(1), 1-126.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.

Bozkurt, S., Genç, G. B., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ., ... & Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164.

Brazendale, K., Beets, M.W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chandler, J. L., Bohnert, A. & von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 14(1), 100–120.
<https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>

Brooker, A., Corrin, L., de Barba, P., Lodge, J., & Kennedy, G. (2018). A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1), 73–87. <https://doi.org/10.14742/ajet.3237>

Buluk, B, Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Sürecinde Uzaktan Eğitimin Turizm Lisans Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5 (3) , 285-298. DOI: 10.26809/joa.5.021

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28.Baskı). Pegem Akademi.

Byrnes, Y. M., Civantos, A. M., Go, B. C., McWilliams, T. L., & Rajasekaran, K. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on medical student career perceptions: a national survey study. *Medical education online*, 25(1), 1798088.

Cai, R., & Wang, Q. (2020). A six-step online teaching method based on protocol-guided learning during the covid-19 epidemic: A case study of the first middle

school teaching practice in Changyuan city, Henan province, China. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 530-534. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3555526>

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53.
- Can, E. & Nikolayidis, U. (2022). Veli ve öğretmen görüşlerine göre Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin görünümü. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 136-153.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J. ve Cong, G. (2020). Analysis of User Satisfaction with Online Education Platforms in China during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare* (2020). 8 (3):200. doi: 10.3390/healthcare8030200.
- Children and Youth Services Review, Volume 122, 2021, 105585, ISSN 0190-7409, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585>.
- Churiyah, M., Sholikhan, S., Filianti, F., Sakdiyyah, D.A., Indonesia Education Readiness Conducting Distance Learning in Covid-19 Pandemic Situation. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. Vol. 7, No.6. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v7i6.1833>
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th edition). Pearson.
- Coker, M., Folayan, M. O., Michelow, I. C., Oladokun, R. E., Torbunde, N., & Sam-Agudu, N. A. (2020). Things must not fall apart: The ripple effects of the COVID-19 pandemic on children in sub-Saharan Africa. *Pediatric Research*, 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-01174-y>
- Creswell, J. (2015). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* Sage.

- Çağırkan, B., & Albaş, İ. (2024). Covid-19 Pandemi Sürecinde Zorunlu Uzaktan Eğitim ve Akademisyenlerin Uyum Süreci. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27, 1-18.
- Çetin, S., & Akduman, D. (2022). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 55(1), 119-146.
- Çetiner, H., Gencel, Ç. & Erten, M. E. (1999). İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları. V. Türkiye’de İnternet Konferansı, Ankara.
- Çetinkaya, M., & Asıcı, E. (2021). COVID-19 pandemisinin 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecine yansımaları. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 62-94.
- Çevre, Ç. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Süreci Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi, *ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal*, 8 (45), 1923-1932. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67107>
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Dağlar, N. (2023). COVID-19 pandemi sürecinin uzaktan eğitim yöntemlerine etkisi: Ulusal alan yazın taraması. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 16-37.
- Daşdemir, İ., & Cengiz, E. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Türkiye’de Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 327-351.
- Day, T., Chang, I. C. C., Chung, C. K. L., Doolittle, W. E., Housel, J., & McDaniel, P. N. (2021). The immediate impact of COVID-19 on postsecondary teaching and learning. *The Professional Geographer*, 73(1), 1-13.
- Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers’ experience surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 36–347. <https://doi.org/10.1177/1836939120966085>
- Demiray, U. ve İşman, A., (2003). “History Of Distance Education”, Online Distance Education Book (Ed. Aytekin, İ., Barkan, M., Demiray, U.), Tojet, S.21-47.

- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. doi: 10.1177/0047239520934018
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. & Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Retrived November 01, 2021, from <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3>
- 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 . DOI: 10.33907/turkjes.721685
- Doering, A., & Veletsianos, G. (2008). An investigation of the use of real-time, authentic geospatial data in the K-12 classroom. *Journal of Geography*, 106(6), 217-225.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chi nese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105440>.
- Donitsa-Schmidt, S. Ve Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pademic. *Journal of Education for Teaching* Published online: 29 Jul 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L., & Adedoyin, A. S. (2020). The Degree of Readiness to Total Distance Learning in the Face of COVID-19-Teachers' View (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine).

- Downes, N. (2013). The challenges and opportunities experienced by parent supervisors in primary school distance education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 23(2), 31-41.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 95-112. DOI: 10.37669/milliegitim.76888
- Durak, G, Çankaya, S, İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14 (1), 787-809. DOI: 10.17522 / balikesirnef.743080
- Elhadary, T., Elhaty, I. A., Mohamed, A. A., & Alawna, M. (2020). Evaluation of academic performance of science and social science students in Turkish Universities during covid-19 crisis. *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 1740–1751
- Emer, F. (2023). Öğretmenlerin COVID-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin analizi (Mardin ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen medien: Zielsetzungen in zeiten von corona und unter besonderer berucksichtigung von sozialen ungleichheiten [Learning with Digital Media: Objectives in Times of Corona and under Special Consideration of Social Inequities]. *Die Deutsche Schule*, 16, 153–162. DOI:10.31244/9783830992318.09
- Ekiz, M. A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- Epçaçan. C. ve Pesen, A. (2020). Program Geliştirme ve Teknoloji İlişkisi. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.) *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme İçinde* (610-641. ss.).Pegem Akademi.

- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve iş birlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18(1), 31-51.
- Ersam (2021). Pandemi döneminde öğrenme kaybı, tespit ve öneriler. <https://www.ebs.org.tr/storage/publication/WuhgJh9BC1dR1pDeAfIDRkYnYyME2ZRnSFEqfRKx.pdf>
- Ersoy, M., ve Toprakçı, E. (2008). Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. İzmir. doi:10.13140/RG.2.1.4447.4400
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., HernandezLloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & AlvarezCastillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. Toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12, 1-10. doi: 10.3390/su12145646
- Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Investigation of Covid-19 pandemic process in terms of professional competences of teacher candidates. *Milli Eğitim*, 635-656. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238>
- Faridah, I., Sari, F. R., Wahyuningsih, T., Oganda, F. P., & Rahardja, U. (2020, October). Effect digital learning on student motivation during Covid-19. In 2020 8th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM) (pp. 1-5). IEEE.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of*

- Research in Open and Distributed Learning, 1(1), 1-17.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3).
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75-82.
- Goldstein, D., Popescu, A., & Hannah-Jones, N. (2020). As school moves online, many students stay logged out. *The New York Times*, 8.
- Gordy, X. Z., Sparkmon, W., Imeri, H., Notebaert, A., Barnard, M., Compretta, C., ... & Rockhold, R. W. (2021). Science Teaching Excites Medical Interest: A Qualitative Inquiry of Science Education during the 2020 COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(4), 148.
<https://doi.org/10.3390/educsci11040148>
- Gökmen, A. H., Deveci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F., & Kanat, K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin High/Scope Yaklaşımı İnançları ile Öz yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2481-2500.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The Effects of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition. *Firat University Journal of Social Science*, 11(2), 217-224
- Görgülü, D., Abal, S., Çelik, M., & Arısoy, M. (2022). Predicting the effect of COVID-19 on education process in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 994-1006. doi: 10.16986/HUJE.2022.447
- Gupta, A., & Goplani, M. (2020). Impact of Covid-19 on Educational Institutions in India. *UGC Care Journal*, 661-671.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32141.36321>
- Gülner, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (Suzep Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 259-273.

- Güven, Ş., Yazıcı, A. & Doğan, E. Uzaktan Eğitimin Akademik Başarıya Etkisi Hakkında Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Beklentileri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 119-130.
- Haleem, A., Javaid, M., Vaishya, R., & Deshmukh, S. G. (2020). Areas of academic research with the impact of COVID-19. *The American journal of emergency medicine*, 38(7), 1524-1526.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement-a systematic review. *Frontiers in psychology*, 12, 746289.
- Harapan, H., Itoh, N., Yufika, A., Winardi, W., Keam S, Te, H., Mudatsir, M. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): A literature review. *Journal of Infection and Public Health*, 13(5), 667-73.
- Horzum, M. B. (2011). Uzaktan eğitimde uzaklığın boyutları ve tasarımı: Coğrafi uzaklığa karşın transaksyonel (psikolojik ve iletişimsel) uzaklığın azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(0), 95-118. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11216/133950>
- Horzum, M. B. , Özkaya, M., Demirci, M. & Alpaslan, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2) , 79- 100.
- Imran, N., Zeshan, M. & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (Covid19-S4), 67–72.
- İşman, A. (2022). Uzaktan eğitim. Pegem Akademi.
- Jaekel, A. K., Fütterer, T., & Göllner, R. (2023). Teaching characteristics in distance education—associations with teaching quality and students’ learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104174.
- Jalli, N. (2020). Lack of internet access in Southeast Asia poses challenges for students to study online amid COVID-19 pandemic. *The Conversation*. <https://theconversation.com/lack-of-internet-access-in-southeast-asia-poses-challenges-for-students-to-study-online-amid-covid-19-pandemic-133787>

- Jethro, O. O., Grace, A. M. & Thomas, A. K. (2012). E-learning and Its Effects on Teaching and Learning in a Global Age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 203-210.
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 24(2), 6–21. DOI:10.24059/olj.v24i2.2285.
- Journal of Education in Black Sea Region, 5(2), 2-41. <https://doi.org/10.31578/jeps.v5i2.197>
- Kaim, A., Lev-Ari, S., & Adini, B. (2023). Distress following the COVID-19 pandemic among schools' stakeholders: psychosocial aspects and communication. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4837. 10.3390/ijerph20064837
- Kaleli Yılmaz G. (2015), Analysis of Technological Pedagogical Content Knowledge Studies in Turkey: A Meta-Synthesis Study. *Education and Science tedmem*, 40(178), 103-122.
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Uğur, A. T. İ. K., & Koçhan, N. Ö. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri:“Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.
- Kancınar, F. (2024). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Atatürk Üniversitesi örnekleminde). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 132-154.
- Kandemir, F. (2020). Bazı demografik değişkenler bağlamında COVID-19 pandemi neslinin dindarlık ve ölüm kaygısı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Tokat İlmîyat Dergisi*, 8(1), 99-129.
- Kastornova, V. A. E., & Gerova, N. V. (2021, June). Use of hybrid learning in school education in France. In *2021 1st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE)* (pp. 260-264). IEEE.
- Karabacak, Ş., & Aktaş, B. Ç. (2022). Pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) aracılığıyla gerçekleştirilen ingilizce öğretiminin niteliği: öğretmen, öğrenci

ve veli görüşleri (Erzurum ili örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-64.

Karacaoğlu, Ö. C. (2014).Eğitimi ve Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Gelişmelere Genel Bir Bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3 (5) 91-109.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>

Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe dersleri özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 993-1011.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 91-104.

Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. *Pandemi Döneminde Çocukve Ergen Psikolojisi*, 54–74.

Kavlak, E.E. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde sanal laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kavuk, E. ve Demirtaş, H.(2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.

Kayır, G., & Uçar, Ş. (2022). Lise Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Dönemi Akademik Motivasyonsuzluklarının İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 209-226. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1081139>

Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. & Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul

- öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. Routledge.
- Keskin, S., & Yurdugül, H. (2020). Factors affecting students' preferences for online and blended learning: Motivational vs. cognitive. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22(2), 72–86. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0011>
- Khlaif, Z. N., Salha, S., Affounh, S., Rashed, H., & ElKimishy, L. A. (2021). The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 95-109.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve Çocuk İlişkisinde İnternetin Yeri: Nitel Bir Araştırma.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94
- Kırkpınar, A. (2023). Covid-19 salgını Çankırı ili uzaktan eğitim deneyimi: Öğretmenlerinin tutumları ve karşılaştıkları engeller. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Kızıлтаş, Y., Çetinkaya Özdemir E. (2021). Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (80), 1896-1914.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Knowles, E. & Kerkman, D. (2007). An investigation of students' attitude and motivation toward online learning. *Insight: A Collection of Faculty Scholarship-Student Motivation*, 2, pp. 70-80. USA.
- Kochan, I. (2021). Distance learning in Polish secondary schools: Students' opinions during the Covid-19 pandemic. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 72(138), 342-353.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.

- Korlu, Ö., Bakioğlu, M., & Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*, 10. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/E%C4%B0R2021_YonetisimVeFinansman.pdf
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. doi: 10.1080/02619768.2020.1809650
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267-279.
- Köse U. (2010). A Blended Learning Model Supported With Web 2.0 Technologies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2794–2802
- Kuama, S. (2016). Is Online Learning Suitable for All English Language Students? *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 52, 53-82.
- Li, Y., Chen, X., Liu, S., and Wang, L. (2022). Exploring middle school students' attitudes and satisfaction about home-based online education during the Covid-19 epidemic and the influential variables. *Educational Studies*, 58(2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.2010080>
- Ma, X. (2023). Effectiveness and influencing factors of online teaching among primary and secondary school teachers in China during the COVID-19: in depth interviews. *Frontiers in Psychology*, 14, 1256529.
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 Pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- Malkamak, G. R. (2023). Covid-19 pandemisi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online learning*, 22(1), 205-222.
- Mat, S. S. C. & Yunus, M. M. (2014). Attitudes and Motivation towards Learning English among FELDA School Students. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(5), 1-8.
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study* (Vol. 2, pp. 214-253). The SAGE handbook of applied social research methods.
- Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation. Sage Publications.
- Merriam-Webster. (2020). Pandemic vs. Epidemic. Retrieved from <https://www.merriamwebster.com/words-at-play/epidemic-vs-pandemic-difference>
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis London. *Milli Eğitim Bakanlığı*, (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). Uzaktan eğitimle ilgili süreç hafta içi simülasyonlarla anlatılacak. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimleilgili-surec-hafta-ici-simulasyonlarla-anlatilacak/haber/20513/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). Bakan Selçuk, 23 martta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakanselcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020c). "Uzaktan eğitim" bakan Selçuk'un verdiği dersle başladı. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukunverdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020d). Uzaktan eğitim 30 nisana kadar devam edecek. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devamedecek/haber/20585/tr>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2020e). EBA’da canlı sınıfla eğitim başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020f). Uzaktan eğitimde “veli kuşağı”nı ziya öğretmen başlatıyor. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimde-velikusagini-ziya-ogretmen-baslatiyor/haber/20650/t>
- MEB (2020g). Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitime 31 Mayıs'a kadar devam edilecek. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitime-31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357>
- MEB (2020h). İlkokul öğrencilerine iki yeni çalışma seti. <https://www.meb.gov.tr/ilkokul-ogrencilerine-iki-yeni-calisma-seti/haber/21395/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021c). 6 eylülde tam zamanlı olarak yüz yüze eğitim başlayacak. <https://www.meb.gov.tr/6-eylulde-tam-zamanli-olarakyuz-yuze-egitim-baslayacak/haber/23878/tr>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teachinglearning in higher education during lockdown period of Covid-19 pandemic. International Journal of Educational Research Open, 1. doi: 10.1016/j.ijedro.2020.100012
- Moore, M. G. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (Ed.), Contemporary Issues in American Distance Education (pp.12-26). New York: Pergamon. <https://doi.org/10.1080/08923649009526711>
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). Distance Education: A Systems View of Online Learning. Cengage Learning.
- Moore, R. L. (2014). Importance of developing community in distance education courses. TechTrends, 58(2), 20–24. DOI:10.1007/s11528-014-0733-x
- Morrison, D. & Morrison, D. (2003). Using Activity Theory to Design Constructivist Online Learning Environments for Higher Order Thinking: A Retrospective Analysis. Canadian Journal of Learning and Technology (La revue canadienne

de l'apprentissage et de la technologie), 29(3),
<https://www.learntechlib.org/p/43190>

- Ngwacho, A. G. (2020). COVID-19 Pandemic Impact on Kenyan Education Sector: Learner Challenges and Mitigations. Center for Research Implications & Practice. ISSN 2520-7504 (Online) Vol. 4, Iss. 2, 2020 (ss. 128-139).
- Nilsson, L. (2021). Distance education in high schools in Sweden during covid-19: Analysis of students' perceptions [unpublished bachelor's thesis].
- Noori, A. Q. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on students' learning in higher education in Afghanistan. *Heliyon*, 7(10). doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e08113
- Nuangchalerm, P. (2021). Instructional practices of secondary teachers and students during COVID-19 pandemic. *PEDAGOGIK: Jurnal Pendidikan*, 8(1), 194-219.
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109. <https://doi.org/10.1093/elt/52.2.101>
- O'Reilly, A., Tibbs, M., Booth, A., Doyle, E., McKeague, B. & Moore, J. (2020). A rapid review investigating the potential impact of a pandemic on the mental health of young people aged 12–25 years. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 1–16
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36. <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/167/162>
- Odabaş, H. (2004). İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yüksek Öğretim Programlarında Kullanımı. *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu*, (s. 21-24). Ankara. e-lis . adresinden alınmıştır.
- Olaseni, V. M., & Olaseni, A. O. (2020). Covid-19 pandemic: Impact of sociodemographic factors and parent's life orientation on enforced learning in pupils during lockdown in Nigeria. *Cape Comorin*, 2(4), 34–39.

- Onan, K., Kaya, H. & Özkoçak, Y. (2023). *Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarının engelli öğrencilerin akademik başarısına etkisi: Bir vakıf üniversitesi örneği. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 150-171. <https://doi.org/10.51948/auad.1175712>
- Otto, S. P., Day, T., Arino, J., Colijn, C., Dushoff, J., Li, M., ... & Ogden, N. H. (2021). The origins and potential future of SARS-CoV-2 variants of concern in the evolving COVID-19 pandemic. *Current Biology*, 31(14), R918-R929.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özdil, İ. (1986). Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özer, M. (2020a). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in turkey to the fight against COVID-19. *Journal of Higher Education*, doi:10.2399/yod.20.726951
- Özkoçak, V., Koç, F. ve Gültekin T. (2020). Pandemilere Antropolojik BakıÇ: Koronavirüs (Covid-19) Örneği, *Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özüdoğru, G. (2021). Digital storytelling in education from teachers’ perspectives. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 445-454.
- Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to

- COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Prentice Hall.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>.
- Polymili, A. (2021). Distance learning in primary education in Greece in the midst of Covid-19. *International Online Journal of Primary Education*, 10(2), 251-258.
- Potas, N., Açıklan, Ş. N., Erçetin, Ş. Ş., Koçtürk, N., Neyişci, N., Çevik, M. S., & Görgülü, D. (2022). Technology addiction of adolescents in the COVID-19 era: mediating effect of attitude on awareness and behavior. *Current Psychology*, 41(4), 1687- 1703.
- Pozzoli, T., Gini, G., ve Scrimin, S. (2022). Distance learning during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of family, school, and individual factors. *School Psychology*, 37(2), 183-189.
- Pragholapati, A. (2020). COVID-19 impact on students.
- Pratama, H., Azman, M. N. A., Kassymova, G. K. ve Duisenbayeva, S. S. (2020). The Trend in using online meeting applications for learning during the period of pandemic COVID-19: A literature review. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 1(2), 58-68.
- Punch K.F. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş, Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, (çev. D. Bayrak, H.B. Aslan, Z. Akyüz), Siyasal Kitabevi.
- Putri, R. S., Purwanto A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., Hyun, C. C., (2020). *International Journal of Advanced Science and Technology* Vol. 29, No. 5 ss. 4809- 4818.
- Rasmitadila, R., Widayari, W., Humaira, M., Tambunan, A., Rachmadtullah, R., &

- Samsudin, A. (2020). Using blended learning approach (BLA) in inclusive education course: A study investigating teacher students' perception. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(2), 72-85.
- Realyvásquez-Vargas, A., Maldonado-Macías, A. A., Arredondo-Soto, K. C., Baez-Lopez, Y., CarrilloGutiérrez, T., & Hernández-Escobedo, G. (2020). The impact of environmental factors on academic performance of university students taking online classes during the COVID-19 Pandemic in Mexico. *Sustainability*, 12(21), 9194. <https://doi.org/10.3390/su12219194>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
- Saha, B., Atiqul Haq, S. M., & Ahmed, K. J. (2023). How does the COVID-19 pandemic influence students' academic activities? An explorative study in a public university in Bangladesh. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-10.
- Saraç, M. A. (2020, 02 22). Yüksek Öğretim Kurulu Covid-19 Bilgilendirme. [<https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-yok-dersleriplatformu-erisime-acildi.pdf>]. Erişim tarihi: 30.07.2022.
- Sarmiento, M., & Callo, E. C. (2022). Learning Quality of Senior High School Distance Education During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 3(4).1-18, <https://doi.org/10.53378/352927>
- Sayan, H. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42): 100-122.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar*

Dergisi, 4(1), 40-53.

- Setyowati, R., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., ve Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Online Home Learning: An Explorative Study of Primary Schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, Vol 29, No. 5, (ss. 4809-4818).
- Shahali, A., HajHosseini, M., & Jahromi, R. G. (2023). COVID-19 and Parent-Child Interactions: Children's Educational Opportunities and Parental Challenges During the COVID-19 Pandemic. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(2), 133.
- Shawna J. Lee, Kaitlin P. Ward, Olivia D. Chang, Kasey M. Downing, Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic.
- Silva, O. D. L. D., & Sousa, Á. (2020). Perception of Teachers and Students about Teaching and Learning in the period of Covid-19 pandemic. In 13th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2020) (pp. 4832-4838). IATED Academy.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7, 105–110. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Supriyanto, A. (2020). Teacher Professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid-19. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10 (2), 2020, 176-189.
- Şahin, M., Keskin, S. & Yurdugül H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 9(4), 15-30.
- Şimşek, A. (2022). Uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 51-76.
- Şirin, H., & Özkan, S. (2020). Dünyada ve Türkiye'de covid-19 epidemiyolojisi. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 28(2), 6–13. <https://doi.org/10.24179/kbbbbc.2020-76607>

- T.C. Ministry of National Education (MEB) (2021a). Uzaktan eğitim araçları. Retrieved May 25, 2021a, from <https://uzaktanegitim.meb.gov.tr/>
- T.C. Ministry of National Education (MEB) (2021b). Sayılarla uzaktan eğitim: “Uzaktan eğitimin adresi EBA...”. Retrieved May 25, 2021b, from <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3220>
- Tanimowo, R. I., Tanimowo, W. O., Umeana, M. I., & Tabeta, B. I. (2022). Analyzing the Effect of COVID-19 Pandemic Lockdown on Students' Retention Ability in Selected Science Subjects. *Universal Journal of Educational Research*, 10(4), 304-309.
- Tanrikulu, F. (2017). EBA’nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416.
- Taş, H. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. S. Yalçınalp (Ed.), In *The 3rd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies (DILET2020)* (78-88), Ankara.
- TEDMEM, (2020). Covid-19 ve Dünyada Okulların Durumu. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarindurumu>
- Telesra, H. (2020). Educational Responses to the Pandemic in India. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 48(1), 85–91.
- Teras, M., Suoranta, J., Teras, H. ve Curcher M. (2020) Post-Covid-19 Education and Education Technology “Solutionism”: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education* volume 2, pages863–878(2020). Web: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Tevetoğlu, Ö., & Akçadağ, T. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarının ortaöğretim öğrencilerindeki öğrenme düzeylerine etkisinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 75-94.
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2020). Face-to-face, blended, flipped, or online learning environment? Impact on learning performance and student cognitions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 397-411.
- The New York Times. (2020, 15 Mart). Shapiro, Elisa March 15. New York City public schools to close to slow spread of coronavirus. *The New York Times*.

Erişim Adresi <https://www.nytimes.com/2020/03/15/nyregion/nyc-schools-closed.html>

The World Bank. (2020, April 2). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the covid-19 pandemic. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/howcountries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>

Thongbunma, J., Nuangchalerm, P., & Supakam, S. (2021). Secondary teachers and students' perspectives towards online learning amid the COVID-19 outbreak. *Gagasan Pendidikan Indonesia*, 2(1), 1-9.

Toker Gökçe, A. (2008). *Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim*, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1-12.

Tria, J. Z. (2020). The COVID-19 Pandemic through the Lens of Education in the Philippines: The New Normal. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 2020 (1), ep2001, ISSN 2732-4699 (Online).

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tukan, F. M. E. (2020). Challenges and strategies using application in teaching online classroom during pandemic covid-19. *Elite Journal*, 2(2), 155-172.

Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Yansımaları*, 1(2), 29-38.

Tunç, A., & Atıcı, F. Z. (2020). Dünyada ve Türkiye'de pandemilerle mücadele : Risk ve kriz yönetimi bağlamında bir değerlendirme. *Troyacademy International Journal of Social Sciences*, 5(2), 329–362.

UNESCO.(2020a). COVID-19 educational disruption and response, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, web adresinden 07 Mayıs 2021 tarihinde edinilmiştir.

UNICEF. (2020). COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. Web: <https://www.unicef.org/press->

releases/covid-19-more-95- cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean, web adresinden 03 Nisan 2020’de alınmıştır.

Upoalkpajor, J.-L. N., & Upoalkpajor, C. B. (2020). The Impact of COVID-19 on Education in Ghana. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 9(1), 23-33. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v9i130238>.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretim*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın.

Ülgen, H. (2023). Covid 19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülker, M., 2020. “Koronavirüs Salgını Döneminde Eğitim Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi:Kosova Cumhuriyeti Örneği”, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), ss. 989-1010.

Üstündağ, A. (2021). Pandemi sırasında ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 572-589.

Vasiliki, G., Dimitrios, S., & Maro, P. (2021). Distance education in the pandemic era: The views of Greek general and special education teachers of secondary education regarding readiness, challenges and the post-covid educational practices. *European Journal of Special Education Research*, 7(4).169-194.

Verma, A., Verma, S., Garg, P., & Godara, R. (2020). Online teaching during COVID-19: Perception of medical undergraduate students. *Indian J Surg*, 82, 299-300. DOI:10.1007/s12262-020-02487- 2

Xie, Z., & Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China. 4(2),535-541. <https://doi.org/10.15354/bece.20.rp009>

Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J., & Gray, N. S. (2022). Secondary school students’ perception of the online teaching experience during COVID-19: The

- impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843-860.
- Waterman, A. S. (2005). When Effort is Enjoyed: Two Studies of Intrinsic Motivation for Personally Salient Activities. *Motivation and Emotion*, 29(3), 165-188.
- Widodo, A., Nursaptini, N., Novitasari, S., Sutisna, D., & Umar, U. (2020). From face-to-face learning to web base learning: How are student readiness. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar Dan Pembelajaran*, 10(2), 149-160.
- Williams, T. K., McIntosh, R. W., & Russell III, W. B. (2021). Equity in Distance Education During COVID-19. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(1), 1-24.
- Wodon, Q. (2020). COVID-19 crisis, impacts on catholic schools, and potential responses| Part II: Developing countries with focus on Sub-Saharan Africa. *Journal of Catholic Education*, 23(1), 51–86. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2301032020>
- World Bank (2021, 02 Mart). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic. *Education and Technology*. Erişim adresi <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
- World Health Organization (WHO) Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 101. Available at: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200430-sitrep-101-covid-19.pdf?sfvrsn=2ba4e093_2
- World Health Organization. (2020b, March 11). WHO Director-General's opening remarks at the media briefng on COVID-19- 11 March 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A., & Close, C. N. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 60-64.
- Vos, T., Lim, S. S., Abbafati, C., Abbas, K. M., Abbasi, M., Abbasifard, M., ... & Bhutta, Z. A. (2020). Global burden of 369 diseases and injuries in 204

- countries and territories, 1990–2019: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *The lancet*, 396(10258), 1204-1222.
- Yamamoto, G. T., ve Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17, 3298–3308. <https://doi.org/10.26466/opus.857131>
- Yasmin, H. (2020). Covid 19: Stress management among students and its impact on their effective learning. *International Technology and Education Journal*, 4(2), 65–74.
- Yenal, A. Ç. (2009). Uzaktan eğitim (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.
- Yılmaz, Ayşe Bağrıaçık and Banyard, Phil (2020). Engagement in distance education settings: A trend analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 101-120. <https://doi.org/10.17718/tojde.690362>
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Yorgancı, S. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- YÖK (2020). Üniversite öğrencilerine ücretsiz 6 gb'lık "uzaktan eğitime destek" kotası. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogrencilere-egitime-destek-kotasi.aspx>
- Yurdakul, B. (2015). Uzaktan Eğitim. Eğitimde Yeni Yönelimler

- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). 949-977.
- Zarzycka, E., Krasodomska, J., Mazurczak-Mąka, A., ve Turek-Radwan, M. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic: students' communication and collaboration and the role of social media. *Cogent Arts and Humanities*, 8(1), 1- 20
- Zhang, Wunong; WANG, Yuxin; YANG, Lili and WANG, Chuanyi (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 3-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhou, X. (2020). Managing psychological distress in children and adolescents following the COVID-19 epidemic: A cooperative approach. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(S1), S76.
- Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W., & Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: A self-regulated learning perspective. In *Educational technology research and development* (Vol. 68). Springer US. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09753-w>

EKLER

EK-1 Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba ben sınıf öğretmeni Nazan Burcu GEDİK. İnönü Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Öncelikle görüşme talebime olumlu cevap verdiğiniz için teşekkür ediyorum. COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim olgusunu öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirmek amacı ile bir doktora tezi araştırması

yürütüyorum. Bu amaç doğrultusunda siz değerli öğrencilerimizin görüşlerinin araştırmama önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum.

Araştırmada bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu vesileyle adınızın görüşme kapsamında vereceğiniz yanıtlarla anılmasından doğacak sorumlulukları peşinen kabul etmekte olduğumuzu beyan ederim. Yapılacak araştırmada isimleriniz ve bilgileriniz Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanacak olup, bulgular o şekilde yayınlanacaktır. Görüşme sonrası döküm talep etmeniz durumunda sizin onayınıza sunulacak olup, onay vermediğinizi herhangi bir ifade araştırmada kullanılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30-35 dk süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme esnasında dilerseniz görüşmeyi bırakabiliriz. Sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim. Araştırmama yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Nazan Burcu GEDİK
ADİYAMAN

A) Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

Sınıf:

Genel not ortalaması aralığı:

Anne eğitim durumu:

Baba eğitim durumu:

B) Öğrencilere Sorulacak Sorular

- 1) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları akademik başarıınızı nasıl etkilemiştir?
- 2) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenme ve öğrencilik motivasyonunuzu nasıl etkilemiştir?
- 3) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrenmenin kalıcılığını nasıl etkilemiştir?
- 4) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamında verilen okul ödevlerine ilişkin düşünceler nelerdir?

- 5) Pandemi sürecinde deneyimlediğiniz işleyişiyle EBA eğitim platformunu değerlendirir misiniz?
- 6) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları sosyal yaşamı ve evdeki çalışma performansınızı nasıl etkilemiştir?
- 7) Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 8) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince öğretmenleriniz öğrenme ve öğrencilik motivasyonunuzu artırmak için ne gibi uygulamalar yaptılar?
- 9) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince velileriniz öğrenme ve öğrencilik motivasyonunuzu artırmak için ne gibi uygulamalar yaptılar?

EK-2 Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba ben sınıf öğretmeni Nazan Burcu GEDİK. İnönü Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Öncelikle görüşme talebime olumlu cevap verdiğiniz için teşekkür ediyorum. COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim olgusunu öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirmek amacı ile bir doktora tezi araştırması yürütüyorum. Bu amaç doğrultusunda siz değerli öğrencilerimizin görüşlerinin araştırmama önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum.

Araştırmada bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu vesileyle adınızın görüşme kapsamında vereceğiniz yanıtlarla anılmasından doğacak sorumlulukları peşinen kabul etmekte olduğumuzu beyan ederim. Yapılacak araştırmada isimleriniz ve bilgileriniz G1, G2, G3, ... şeklinde kodlanacak olup, bulgular o şekilde yayınlanacaktır. Görüşme sonrası döküm talep etmeniz durumunda sizin onayınıza sunulacak olup, onay vermediğinizi herhangi bir ifade araştırmada kullanılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30-35 dk süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme esnasında dilerseniz görüşmeyi bırakabiliriz. Sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim. Araştırmama yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Nazan Burcu GEDİK

ADİYAMAN

A) Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

Hizmet Süresi:

Yaş:

Eğitim Durumu:

Hizmetiçi Katılım Durumu:

Medeni Durum:

Branş:

B) Öğretmenlere Sorulacak Sorular

- 1) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerinizin akademik başarılarını nasıl etkilemiştir?
- 2) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerinizin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilemiştir?
- 3) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerinizin öğrenme kalıcılığını nasıl etkilemiştir?
- 4) Pandemi sürecinde öğrencilerinizin yaptığı okul ödevlerinin niteliğini değerlendirir misiniz?
- 5) Pandemi sürecinde deneyimlediğiniz işleyişiyle EBA eğitim platformunu değerlendirir misiniz?
- 6) Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 7) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları süresince öğrencilerinizin öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu artırmak için ne gibi uygulamalar yaptınız?

EK-3 Veli Görüşme Formu

Merhaba ben sınıf öğretmeni Nazan Burcu GEDİK. İnönü Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Öncelikle görüşme talebime olumlu cevap verdiğiniz için teşekkür ediyorum. COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim olgusunu öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirmek amacı ile bir doktora tezi araştırması yürütüyorum. Bu amaç doğrultusunda siz değerli öğrencilerimizin görüşlerinin araştırmama önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum.

Araştırmada bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu vesileyle adınızın görüşme kapsamında vereceğiniz yanıtlarla anılmasından doğacak sorumlulukları peşinen kabul etmekte olduğumuzu beyan ederim. Yapılacak araştırmada isimleriniz ve bilgileriniz V1, V2, V3, ... şeklinde kodlanacak olup, bulgular o şekilde yayınlanacaktır. Görüşme sonrası döküm talep etmeniz durumunda sizin onayınıza sunulacak olup, onay vermediğinizi herhangi bir ifade araştırmada kullanılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30-35 dk süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme esnasında dilerseniz görüşmeyi bırakabiliriz. Sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim. Araştırmama yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Nazan Burcu GEDİK
ADİYAMAN

A) Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

Çocuğunun Gittiği Sınıf:

Öğrenim Düzeyi:

Meslek:

B) Velilere Sorulacak Sorular

- 1) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun akademik başarısını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 2) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun öğrenme ve öğrencilik motivasyonunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 3) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun öğrenme kalıcılığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 4) Pandemi sürecinde çocuğunuzun yaptığı okul ödevlerinin niteliğini değerlendirir misiniz?
- 5) Pandemi sürecinde gözlemlediğiniz işleyişiyle EBA eğitim platformunun niteliğini değerlendirir misiniz?
- 6) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları çocuğunuzun sosyal yaşam ve ev görev performansını nasıl etkilemiştir ve ev ve sosyal hayat içinde yaşadığı iyileştirmeler ile öğrenme performansı ilişkisini değerlendirir misiniz?
- 7) Uzaktan eğitim uygulamalarının geleceği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

EK-4 Özgeçmiş

Nazan Burcu GEDİK

2005 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans öğrenimini tamamladı. 2006 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sınıf Öğretmenliği yapıyor. 2017 yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D'de yüksek lisansını tamamladı. 2018 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D'de başladığı doktora eğitimini 2024 yılında tamamladı. Temel ilgi ve araştırma alanları: Felsefe, psikoloji ve doğa.

EK-5 Uygulama İzni

T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-67610468-774.99-28664562
Konu : Uygulama İzin İsteği

29.07.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İ l g i : a) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26.06.2021 tarih ve 56097 sayılı yazısı.
b) İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 12.07.2021 tarihli kararı.

İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi (a) yazısına istinaden, İnönü Üniversitesinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Nazan Burcu GEDİK Prof. Dr. Kemal DURUHAN danışmanlığında ilimiz merkezindeki Resmi/özel Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik olarak (Türkiye’de Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Olgusunun Değerlendirilmesi) konulu Araştırma izni-anket uygulaması yapması talep edilmektedir.

Bu bağlamda; İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Nazan Burcu GEDİK Prof. Dr. Kemal DURUHAN danışmanlığında ilimiz merkezindeki Resmi/özel Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik olarak (Türkiye’de Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Olgusunun Değerlendirilmesi) konulu Araştırma izni-anket uygulamasını okul müdürlerinin sorumluluğu ve gözetiminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) komisyon kararı doğrultusunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdurrahman ÇELİK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
29.07.2021

Hakan GÖNEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: 1 Adet Yazı, Ölçek ve Değerlendirme Formu
1 Adet Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunu Tutanağı

Adres : İl M.E. Müdürlüğü 02100/ADİYAMAN

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (416) 216 10 21

E-Posta: hizmetci02@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Bekir DOYAN

Unvan : Şef

İnternet Adresi: www.adiyaman.meb.gov.tr

Faks: 4162164570

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bbcc-79b4-3f58-8510-2fa5 kodu ile teyit edilebilir.

