

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI



COVID-19 SALGINI SIRASINDA İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYALLERİNE
İLİŞKİN TECRÜBELERİ VE GÖRÜŞLERİ

LALE BİÇER

DANIŞMAN
Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

BOLU, TEMMUZ -2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Lale BİÇER tarafından hazırlanan “**COVID-19 SALGINI SIRASINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYALLERİNE İLİŞKİN TECRÜBELERİ VE GÖRÜŞLERİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/ oy çokluğuyla kabul edilmiştir. Tarih için Tıklayınız

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Ertuğrul USTA
Necmettin Erbakan Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Derya BAŞER
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin __/__/__ tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % __ olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/470 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
LALE BİÇER

ÖZET

COVID-19 SALGINI SIRASINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYALLERİNE İLİŞKİN TECRÜBELERİ VE GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LALE BİÇER

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ERKAN TEKİNARSLAN)

BOLU, TEMMUZ- 2023

XIV+ 153 SAYFA

Bu araştırmanın amacı, Koronavirüs (COVID- 19) salgını kaynaklı uzaktan eğitime geçiş sürecinde, çevrimiçi İngilizce derslerinde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri hakkında öğretmen-öğrenci görüş ve tecrübelerini incelemektir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel veriler betimsel tarama deseni, nitel veriler ise fenomenolojik desen kullanılarak toplanmış ve incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmanın nicel örnekleme 55 öğretmen ve 321 öğrenci; nitel çalışma grubu ise 20 öğretmen ve 30 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma kapsamında, uzaktan eğitim sürecinin ilk zamanlarında, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanımı bağlamında adaptasyon güçlüğü yaşadıkları; teknolojiye ilgili olan öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanımında daha az zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Bazı katılımcı öğrenci görüşmelerinin analiz sonuçlarına göre çevrimiçi eğitim olanaklarından çoğunlukla internet erişimi ve cihaz erişimi imkânı olan öğrenciler faydalanmaktadır. Fakat, nicel analiz sonucuna göre cihaz erişimi ile çevrimiçi derslere katılım arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, öğrenciler, çevrimiçi eğitim sürecinde ilgilerine hitap eden ve dikkat çekici materyallerin kullanılmasının derse katılım motivasyonlarını artıracaklarını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerini aktif kılmaya çalışırken teknoloji kullanım yeterliklerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

ANAHTAR KELİMELER: Uzaktan eğitim, İngiliz Dili Öğretimi, Çevrimiçi Öğretim Teknolojileri, Dijital Öğretim Materyalleri

ABSTRACT

THE EXPERIENCES AND VIEWS OF ENGLISH TEACHERS AND STUDENTS REGARDING ONLINE INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES AND MATERIALS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

MA THESIS

LALE BİÇER

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES

(SUPERVISOR: PROF. DR. ERKAN TEKİNARSLAN)

BOLU, JULY - 2023

XIV+ 153 PAGES

The aim of this research is to examine the teacher-student views and experiences regarding the instructional technologies and materials used in online English lessons during the transition to distance education due to the Coronavirus (COVID-19) pandemic. A mixed-method approach was used in this research. Quantitative data was collected and analyzed using a descriptive survey design, while qualitative data was collected and analyzed using a phenomenological pattern. Information request forms and semi-structured interview forms developed by the researcher were used as data collection tools. The quantitative sample consisted of 55 teachers and 321 students, while the qualitative study group included 20 teachers and 30 students. Within the scope of the research, it was found that the teachers and students experienced difficulties in adapting to technology usage during the early stages of distance education. The teachers who had an interest in technology faced fewer challenges in using instructional technologies and materials. According to the analysis results of some student interviews, mostly students with internet access and device availability benefited from online education opportunities. However, the quantitative analysis revealed that there was no significant relationship between device access and participation in online lessons. Besides, students emphasized that the use of materials that appeal to their interests and are attention-grabbing would increase their motivation to participate in online lessons. Also, teachers expressed that they improved their technological competence while trying to engage their students.

KEYWORDS: Distance education, English Language Teaching, Online Instructional Technologies, Digital Teaching Materials

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ.....	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xii
İTHAF	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu:	1
1.1.1 Alt Problemler	2
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırmanın Sayıtları	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1 COVID-19 Sürecinde Akademik Motivasyon	7
2.2 Uzaktan Eğitim.....	8
2.2.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	9
2.2.2 Acil Uzaktan Eğitim Planı	10
2.2.3 Uzaktan Eğitim Modelleri	11
2.2.3.1 Tek Yönlü Öğretim Modeli	11
2.2.3.2 Çift Yönlü Öğretim Modeli.....	11
2.2.3.3 Eş zamanlı (Senkron) Öğretim Modeli:	11
2.2.3.4 Eş Zamansız (Asenkron) Öğretim Modeli:	12
2.2.3.5 Harmanlanmış Öğretim Modeli	12
2.2.4 Uzaktan Öğrenme Kuramları.....	12
2.2.4.1 Bağımsız Çalışma Kuramı	12
2.2.4.2 Özerklik Kuramı.....	13
2.2.4.3 İletişim ve Etkileşim Kuramı.....	13
2.2.4.4 Uzaktan Eğitim İçin Kuramsal Bir Çerçeve Kuramı.....	13
2.2.4.5 Androgoji (Yetişkin Eğitimi) Kuramı.....	14
2.2.4.6 Mevcut Kuramların Sentezi Kuramı	14
2.2.4.7 Transaksiyonel Uzaklık Kuramı	15
2.2.4.8 Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı	16
2.2.4.9 İş birlikçi Özgürlük Kuramı.....	16

2.2.4.10 Sorgulama Topluluğu Kuramı.....	16
2.2.4.11 Öz yönelimli Öğrenme Kuramı.....	17
2.3 Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu.....	17
2.3.1 Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı.....	18
2.3.2 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Öğretim Teknolojileri ve Dijital Materyaller	19
2.3.2.1 Çevrimiçi Ders Aracı Olarak Video Konferans Platformları.....	20
2.3.2.2 Web2.0 Araçları:	22
2.3.2.2.1 Test Oluşturma Araçları:	22
2.3.2.2.2 Form / Anket Oluşturma Araçları.....	25
2.3.2.2.3 Hikâye / Çizgi Roman Oluşturma Araçları	25
2.3.2.2.4 Afiş Oluşturma Araçları:	28
2.3.2.2.5 Pano Oluşturma Uygulamaları:	28
2.3.2.2.6 Etkinlik Temelli Araçlar.....	29
2.3.2.2.7 Zihin Haritası Oluşturma Uygulamaları	31
2.3.2.3 Etkinlik Temelli Web Platformları.....	32
2.3.3 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (TPAB).....	34
2.4 Davis Teknoloji Kabul Modeli.....	35
2.5 Çevrimiçi Öğreten Roller:	36
2.5.1 Berge'nin Çevrimiçi Öğreten Roller:	36
2.5.2 Guasch ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Roller.....	36
2.5.3 Abdulla' nın Çevrimiçi Öğreten Roller.....	37
2.5.4 Goodyear ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Roller	37
2.6 Çevrimiçi Öğrenen Roller	38
2.7 Çevrimiçi Derslerin Güçlü ve Sınırlı Özellikleri.....	39
2.7.1 Çevrimiçi Derslerin Güçlü Özellikleri.....	39
2.7.2 Çevrimiçi Eğitimin Sınırlı Özellikleri	40
2.8 İlgili Araştırmalar	41
2.8.1 İlgili Yurt İçi Araştırmalar	41
2.8.2 İlgili Uluslararası Araştırmalar	47
3. YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırma Grubu.....	52
3.2 Veri Toplama Araçları.....	54
3.3 Verilerin Toplanması.....	55
3.4 Verilerin Analizi.....	56
4. BULGULAR.....	58
4.1 Öğretmenlere Ait Bulgular	58
4.2 Öğrencilere Ait Bulgular	86
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	105
5.1 Öğretmenlerle Yapılan Çalışmalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	105
5.2 Öğrencilerle Yapılan Çalışmalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	116
KAYNAKLAR	124
EKLER.....	139

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Zoom canlı ders	20
Şekil 2.2. EBA canlı ders oluşturma sekmesi	21
Şekil 2.3. Microsoft Teams arayüz	21
Şekil 2.4. Google Meet Logo	22
Şekil 2.5. Sokrative arayüz	23
Şekil 2.6. Kahoot arayüz	23
Şekil 2.7. Quizizz arayüz	24
Şekil 2.8. Flexiquiz test örneği	24
Şekil 2.9. Wordwall etkinlikleri	25
Şekil 2.10. Google Formlar arayüzü	25
Şekil 2.11. Storybird ana sayfa	26
Şekil 2.12. Storyboardthat ana sayfa	26
Şekil 2.13. Storyjumper hikaye örnekleri	27
Şekil 2.14. Make Beliefs Comix ana sayfa	27
Şekil 2.15. Canva arayüz	28
Şekil 2.16. Padlet etkinlik örneği 1	28
Şekil 2.17. Padlet etkinlik örneği 2	29
Şekil 2.18. Linoit etkinlik örneği	29
Şekil 2.19. Mentimeter etkinlik örneği	30
Şekil 2.20. Liveworksheets etkinlik örneği	30
Şekil 2.21. WordArt etkinlik örneği	31
Şekil 2.22. Mindmeister etkinlik örneği	31
Şekil 2.23. Coggle etkinlik örneği	32
Şekil 2.24. Pooplet etkinlik örneği	32
Şekil 2.25. IslCollective etkileşimli videolar	33
Şekil 2.26. WheelofNames etkinlik örneği 1	33
Şekil 2.27. WheelofNames etkinlik örneği 2	34
Şekil 2.28. TPAB çerçevesi ve bilgi öğeleri(Koehler & Mishra, 2009)	34
Şekil 4.1. Çevrimiçi Öğretim Teknolojileri ve Materyallerinin Öğrenmeyi Destekleme Durumu	61
Şekil 4.2. Çevrimiçi derslerde dijital öğretim materyali kullanılmasına ilişkin düşünce	61
Şekil 4.3. Çevrimiçi derslerde etkileşimli araç kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşü	97
Şekil 4.4. Çevrimiçi derslerde dijital uygulamaların kullanılmasının motivasyona etkisi hakkında görüş	99
Şekil 4.5. Çevrimiçi derslerde etkileşimli araçların iletişim ve geribildirime etkisi hakkında görüş	100

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Berge'nin Çevrimiçi Öğreten Rollerini.....	36
Tablo 2.2. Guasch ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Rollerini	37
Tablo 2.3. Abdulla'nın Çevrimiçi Öğreten Rollerini	37
Tablo 2.4. Goodyear ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Rollerini	38
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	53
Tablo 3.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 3.4. Öğrencilerin Günlük Çevrimiçi Ders Katılım Süresinin Dağılımı	53
Tablo 4.1. Çevrimiçi derslere yönelik deneyimlere ait sonuçlar.....	58
Tablo 4.2. Uzaktan Eğitim Sürecinin Avantajları ve Dezavantajları	62
Tablo 4.3. Çevrimiçi derslere yönelik ek görüş ve öneriler	65
Tablo 4.4. Dijital öğretim materyalleri kullanım aşamasının dağılımı.	69
Tablo 4.5. Cinsiyete göre e- quiz ve interaktif etkinlik kullanım durumunun ki kare testi sonuçları.	69
Tablo 4.6. Kıdeme göre e- quiz ve interaktif etkinlik kullanım durumunun ki kare testi sonuçları.	69
Tablo 4.7. Çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim teknolojileri.	70
Tablo 4.8. Çevrimiçi derslerde kullanılan zihin haritası uygulamalarının dağılımı.	73
Tablo 4.9. Çevrimiçi derslerde kullanılan pano oluşturma uygulamalarının dağılımı.	73
Tablo 4.10. Çevrimiçi derslerde kullanılan afiş ve karikatür oluşturma uygulamalarının dağılımı.	74
Tablo 4.11. Çevrimiçi derslerde kullanılan hikâye ve kitap yazma uygulamalarının dağılımı.	75
Tablo 4.12. Çevrimiçi derslerde kullanılan test ve bulmaca oluşturma uygulamalarının dağılımı.	75
Tablo 4.13. Çevrimiçi derslerde kullanılan sunum ve animasyon oluşturma uygulamalarının dağılımı.	76
Tablo 4.14. Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal sınıf uygulamaları kullanımının dağılımı.	76
Tablo 4.15. Çevrimiçi derslerde kullanılan infografik oluşturma uygulamalarının dağılımları.	77
Tablo 4.16. Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının dağılımı.	77
Tablo 4.17. Öğretmenlerin derslerde interaktif etkinlik kullanım dağılımı.	77
Tablo 4.18. Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde e-quiz kullanım yüzdesi.	78
Tablo 4.19. Teknoloji kullanımı bağlamında yaşanan zorluklar	78
Tablo 4.20. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri.....	80
Tablo 4.21. Öğretmenlerin cinsiyeti ve çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlik algılarının incelenmesine yönelik ki kare testi sonuçları.	84
Tablo 4.22. Kıdeme göre çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlik algısının incelenmesine yönelik ki kare testi sonuçları.....	85
Tablo 4.23. Çevrimiçi ders ortamına yönelik görüş ve tecrübeler.	87

Tablo 4.24. Çevrimiçi İngilizce derslerinde öğrencileri motive eden faktörler. ...	90
Tablo 4.25. Verimli bir çevrimiçi eğitime yönelik öğrenci görüşleri.....	92
Tablo 4.26. İlgi çekici ders algısına ilişkin öğrenci görüşleri.	94
Tablo 4.27. Günlük çevrimiçi derse katılım süresinin cinsiyete göre değişimi için ki kare testi sonucu.	96
Tablo 4.28. Günlük çevrimiçi derse katılım süresinin çevrimiçi cihaz erişim durumuna göre değişimi için ki kare testi sonucu.....	97
Tablo 4.29. Çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim teknolojileri.	101
Tablo 4.30. Çevrimiçi derslerde sanal sınıf uygulamalarının dağılımları.	103
Tablo 4.31. Çevrimiçi derslerde en çok kullanılan dijital uygulamaların dağılımları.	103
Tablo 4.32. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sosyal medya uygulamaların dağılımları.	104



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

COVID-19	: Koronavirüs Hastalığı -2019
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: The United Nations International Children's Emergency Fund
ÖTM	: Öğretim teknolojileri ve materyalleri
n	: Gözlem sayısı
X²	: Ki kare
ss	: Standart sapma
p	: Anlamlılık değeri



Değerli eşim Özgür ve canım oğlum Yusuf Sebahaddin'e ithafen...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tezimin tüm aşamalarında büyük emeği olan, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren danışman hocam, Prof. Dr. Sayın Erkan TEKİNARSLAN'a ayırdığı kıymetli zaman için en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürime değerli katılımları ile beni onore eden ve tezime değerli katkılar sağlayan hocalarım Prof. Dr. Sayın Ertuğrul USTA'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Sayın Derya BAŞER'e teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Sayın Ercan TOP'a, Dr. Öğr. Üyesi Sayın Orhan CURAOĞLU'na, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Nuh YAVUZALP'a, bu araştırmanın uzman görüşü aşamasında verdikleri destek için Doç. Dr. Sayın Melih Derya GÜRER'e, Doç. Dr. Sayın Salih Kürşad DOLUNAY'a, Doç. Dr. Sayın Başak Ümit BOZKURT'a, Dr. Öğr. Üyesi Sayın Ceren MUTLUER'e çok teşekkür ederim.

Bu tez çalışmasına zaman ayırarak katılım sağlayan saygıdeğer meslektaşlarım ve değerli öğrencilerimize teşekkürlerimi sunarım.

Özveri ve sevgileri sayesinde bugünlere ulaştığım, evlatları olmaktan gurur duyduğum rahmetli babam Sebahaddin ALKAN'a ve kıymetli annem Sevim ALKAN'a teşekkürlerimi ve minnetimi sunarım. Ayrıca, her daim destekçimiz olan kayınpederim Yusuf BİÇER'e ve kayınvalidem Kamile BİÇER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi tez sürecimde de desteği ve güler yüzünü eksik etmeyen sevgili eşim Özgür BİÇER'e ve sıklıkla "Anne, tezin inşallah bu akşam biter!" diyerek beni uzun zamandır sabırla bekleyen, gözümün ışığı canım oğlum Yusuf Sebahaddin'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

COVID-19, 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan Eyaleti'nde ateş, öksürük, nefes darlığı gibi semptomlar gösteren hastaların araştırılması sonrasında 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür (Bingöl Üniversitesi 2020). Virüsün dünya genelinde hızla yayılmasının ardından 11 Mart 2020'de pandemi (küresel salgın) ilan edilmiştir (World Health Organization [WHO], 2020a).

COVID-19 salgını karşısında hazırlıksız olunan ve nasıl bir yol izleneceği konusunda şaşkınlığa düşüren alanlardan biri eğitim öğretim alanı olmuştur. Birçok ülkede karantina süreci başladığında eğitim öğretim kurumlarının tatil edilmesiyle ilk kesintiye uğrayan alan örgün eğitim olmuştur. Bu süreçte dünya genelinde 1,57 milyarı aşkın öğrencinin eğitim öğretim hizmet alımı sekteye uğramıştır (Karakaş, 2020). Yıldız ve Vural (2020)' a göre pandemi, örgün eğitimden yaygın eğitime kadar eğitimin tüm kademelerinde dünya genelinde öğrenciler ve öğretmenler üzerinde benzer etkilere sebep olmakta ve hâlihazırda bulunan eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirmektedir. Dolayısıyla COVID-19 salgını kaynaklı uzaktan eğitime geçiş sürecinde, çevrimiçi İngilizce dersleri ve bu derslerde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri hakkında öğretmen-öğrenci görüş ve deneyimlerini incelemek önem kazanmıştır.

1.1. Problem Durumu:

2019 yılının son aylarında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alarak hayatın neredeyse her alanına yayılan COVID-19 salgını eğitim uygulamalarında da önemli değişikliklere gidilmesine sebep olmuştur (Adıgüzel, 2020). COVID-19 ilk kez 11 Mart 2020 de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Tüm dünyayı etkisi altına alan bu pandemi, ülkemizde de eğitim dahil tüm alanları olumsuz yönde etkilemiştir. 2019-2020 Eğitim öğretim yılında salgını kontrol altına alabilmek amacıyla ilk olarak 16 Mart 2020' de yüz yüze eğitime ara verilmiş, ardından salgının uzunca bir süre daha hayatlarımıza etki edeceği gerçeğinin anlaşılması ile eğitimde uzaktan eğitime geçilmesi kararı alınmıştır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], Eğitim Bilişim Ağı [EBA] portalını ve TRT EBA kanalları ile eğitim öğretim faaliyetleri devam etmiştir (MEB, 2020). Ardından da süreç video paylaşım platformları aracılığıyla sanal sınıflarda gerçekleştirilen eğitim öğretim

uygulamalarına evrilmiştir. Yüz yüze eğitim yapılması mümkün olmayan bu dönemde çevrimiçi dersler, eğitimin sürekliliği için önemli bir alternatif oluşturmuştur. Yakın gelecekte ise uzaktan eğitim geleneksel öğrenme ortamlarının bir tamamlayıcısı ya da alternatifi olmaktan öteye geçerek, eğitim öğretim süreçlerinde başrolü alacağı öngörülmektedir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020).

İngilizce öğretimi dört temel beceri çerçevesinde uygulamalı olarak ele alınması gereken bir ders olduğundan uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler açısından zorlayıcı hatta zaman zaman verimsiz hale gelmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler, ilköğretim kademesindeki öğrencilere kıyasla daha az ebeveyn gözetimi altında olduklarından ders katılım düzeyleri, motivasyon ve öğrenen özyönetiminden fazlasıyla etkilenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, pedagojik bilgilerinin yanı sıra teknoloji kullanım becerilerini de geliştirerek ilgi çekici ve etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Araştırma ile uzaktan eğitim İngilizce derslerinde kullanılan teknolojilere ve dijital materyallere yönelik kullanıcı tecrübe ve görüşlerinin paylaşılması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi: “Lise İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğretim teknolojileri ve materyallerine ilişkin tecrübeleri ve görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cevapları aranan alt problemler aşağıda yer almaktadır.

1.1.1 Alt Problemler

1. COVID-19 salgını sürecinde İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretime ve kullanılan teknolojilere yönelik tecrübe ve görüşleri nelerdir?
 - a. Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin kullandığı çevrimiçi öğretim teknolojileri ve materyalleri nelerdir?
 - b. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı konusunda yaşanan zorluklar nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kullanımı konusunda yeterlik algılarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - a. Cinsiyet ve teknoloji kullanımı yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
 - b. Kıdem ve teknoloji kullanım yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

3. COVID-19 salgını sürecinde lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
 - a. Çevrimiçi derslere katılım durumu ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
 - b. Çevrimiçi ders katılımı ile cihaz (bilgisayar, tablet akıllı telefon vb.) erişimine sahip olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
 - c. Çevrimiçi derslerde kullanılan teknolojiler ve bu teknolojilere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı COVID-19 salgını zamanında ortaöğretim düzeyi uzaktan eğitim İngilizce derslerinde öğrenciler ve öğretmenlerin bu derslerde kullanılan çevrimiçi teknolojiler ve öğretim materyallerine ilişkin tecrübelerini incelemek ve elde edilecek sonuçlara göre gelecekteki uzaktan eğitim uygulamaları ve araştırmaları için önerilerde bulunmaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

COVID-19 salgınıyla birlikte eğitim kurumlarında hızla uzaktan eğitim süreci başlamış ve bu durum öncelikle öğretmenler ve öğrenciler arasında başlangıçta bir panik durumuna sebep olmuştur. Öğretmenler bu süreçte bir metafora göre adeta “*uçarken uçak uçurmayı öğrenmişlerdir*”. Ortaya çıkan bu sonuç daha önce tüm dünyayı etkisine alacak güçte benzer bir durumla karşılaşılmamış olmasından kaynaklanmaktadır (Sangster, Stoner, ve Flood, 2020). Bu beklenmedik durumdan kaynaklı olarak, öğretmenlerin ve de akademisyenlerin teknolojik ve pedagojik açıdan hazırlıksız oldukları Bozkurt ve arkadaşları (2020) ve Sangster, Stoner ve Flood’un (2020) araştırma raporlarında da görülmektedir (akt.Sezgin, 2021).

Ortaöğretim düzeyi öğrenciler ise, daha alt kademedeki öğrencilere göre ebeveyn denetiminden nispeten bağımsızdırlar. Bu durum da uzaktan eğitim döneminde öğrenenlerin ders katılım sürecini, dolayısıyla derslerin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Arslan, ve Görgülü-Arı (2021) tarafından uzaktan eğitim sürecine yönelik veli görüşlerinin alındığı araştırmada, öğrencilerin derslere katılma konusunda yeterince sorumluluk bilinciyle hareket etmedikleri sonucuna varılmıştır. Arslan, ve Görgülü-Arı’nın (2021) mevcut tespiti bu araştırmanın

bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan, öğrenenlerin derslere istekle katılmaları uzaktan eğitim derslerinin başarıya ulaşması bakımından son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin ilgi çekici ve katılımı teşvik eden öğretim teknolojileri ve materyallerinden faydalanması gerekmektedir. Öğrenme ortamlarının, öğrencilerin dikkatini canlı tutacak şekilde düzenlenmesi, dikkat çekici ve renkli bir ders planlaması yapılması, zengin içerik ve çeşitli yöntemlerin kullanılması öğrenenlerde öğrenme isteği uyandırır ve öğrenme sürecine katkı sağlar (Uçar, 2016). Bu sayede çevrimiçi derslere katılmak için yeterli motivasyona sahip öğrenenler, öğrenmek için çabalar, derslere katılarak toplulukla etkileşim kurar (Bayındır, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, öğrencilerinin dikkatini canlı tutmak ve derse katılımı artırmak için büyük çaba sarf etmişlerdir. Ayrıca teknoloji odaklı ders ortamları ve öğretim içeriklerinin oluşturulması da öğretmenler açısından zorlayıcı olan diğer bir faktördür. Mevcut güçlükleri en aza indirmede öğretmenler kilit role sahiptir (UNESCO, 2020) ve bu sebeple öğretmenlerin beklenmedik durumlar karşısında yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri sorunların belirlenmesi önem arz etmektedir (Baloran ve Hernan, 2020).

Bu düşünceden yola çıkılarak uzaktan eğitim sürecindeki öğretmen ve öğrenci tecrübe ve görüşlerinin paylaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde pandemi dönemi uzaktan eğitim İngilizce derslerine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla yükseköğretim düzeyi öğretmen elemanları veya farklı branşlarda öğretmenlerle sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitim süreci ve çevrimiçi teknolojilere yönelik, lise düzeyi öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aynı çalışmada bir arada yer aldığı çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Örneğin, Karabacak (2022) tarafından COVID-19 salgını döneminde İngilizce öğretiminin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleriyle değerlendirildiği bir araştırmasında süreç EBA platformu özelinde değerlendirilmiştir. COVID-19 salgını dönemindeki çevrimiçi derslere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı başka bir çalışmada ise çevrimiçi ölçme değerlendirme uygulamaları incelenmiştir (Pekcan ve Toraman, 2022). Ancak bu çalışmada çevrimiçi İngilizce derslerinde katılımcılar tarafından tecrübe edilen tüm öğretim teknolojileri ve dijital materyaller ele alınmıştır. Bu sebeple de literatürde yer alan diğer çalışmalara göre

çevrimiçi derslerde kullanılan teknolojilere ve materyallere yönelik kapsamlı bilgi içerdiği düşünülmektedir.

Bu çalışma tam kapanma döneminde yaşanan uzaktan eğitim derslerine ışık tutması ve tekrarlanması muhtemel uzaktan eğitim ya da hibrit ders uygulamalarına dolaylı örnekler oluşturması açısından önemlidir. Ayrıca, araştırmada yer alan öğretim teknolojilerine yönelik tecrübe ve görüşlerin, uzaktan eğitim derslerinin daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarması için dikkate değer öneriler getirebileceği düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sayıltıları

- Araştırmanın hedefinin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katkıda bulunan İngilizce öğretmenlerinin ve lise öğrencilerinin veri toplama araçlarındaki sorulara objektif cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2 veri toplama aracı (bilgi formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler) ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma Bolu’da yer alan 18 devlet lisesi ve bu liselerin öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

1.6 Tanımlar

COVID-19: Koronavirüs hastalığı (COVID-19), SARS-CoV-2 virüsünün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (WHO, 2020b).

Uzaktan Eğitim: Çalışma grubunun ayrıldığı ve öğrencileri, kaynakları ve öğretmenleri birbirine bağlamak için etkileşimli teknolojilerin kullanıldığı kurum temelli, örgün eğitim (Schlosser, Simonson ve Hanson 1999).

Çevrimiçi Eğitim: Öğretimin eş zamanlı ancak farklı mekânlarda gerçekleştiği, etkileşim ve iletişim ve aynı zamanda organizasyon gerektiren planlı bir öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 2011).

Teknoloji Entegrasyonu: Bilgisayar, tablet, akıllı telefon, akıllı tahta vb. araçlar ve yenilikçi teknoloji ve uygulamaların sınıf ortamında uygulanmasıdır (Özcan, 2023).

Sanal Sınıf: Video konferans, dijital tahta, anlık mesajlaşma vb. özellikleri barındıran dijital sınıf ortamıdır (Vikipedi, 2020).

Öğretim Teknolojisi: İstendik öğrenme kazanımlarına ulaşılabilmesi amacıyla süreç ve araçların tasarlanması ve geliştirilmesini inceleyen bilim dalıdır (Vikipedi, 2020)

Dijital Öğretim Materyali: Eğitim- öğretim uygulamaları için geliştirilmiş ve uyarlanmış dijital formata sahip her türlü materyal (Kurt, 2017).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci deneyimleriyle ilişkili alanyazın ve yurt içi, yurt dışı araştırmalar ele alınmıştır.

2.1 COVID-19 Sürecinde Akademik Motivasyon

Motivasyon, “*movere*” (harekete geçmek) kelimesinden türetilmiş Latince kökenli bir kelimedir ve “hareket etmek, harekete geçirmek, bir işe başlamaya ve işi sürdürmeyi, başarmayı kolaylaştıran güç (Pintrich ve Schunk, 2002); “isteklendirme” ve “güdüleme” TDK (2022) anlamına gelmektedir. Slavin (1994) bireyin öğrenme sürecinde aktif yer almasında motivasyonun etkili olduğunu; bu kavrama yön veren itici gücün bireylerin ihtiyaçları ve istekleri olduğunu ifade etmektedir. Motivasyon, bireyleri harekete geçiren iç ve dış faktörlerle ilgilidir. Kişinin çeşitli becerileri kazanmasını sağlar ve bu yetileri ne ölçüde kullanabilecekleri konusunda belirleyici faktördür. Motivasyon, her bireyde farklı zaman ve durumlarda değişiklik gösterebileceğinden pandemi sürecinde de bireylerin motivasyon düzeylerinde farklılıklar olabilmektedir (Akbaş Tuna ve Türkmenadağ, 2020). Etkili öğrenmenin anahtarının da motivasyon olduğu (Sürücü ve Ünal, 2018) dikkate alındığında, motivasyonun öğrencinin akademik başarısında ve eğitime devamlılığında oldukça önemlidir. Bu sebeple de eğitim öğretim süreçlerine yönelik motivasyon eksikliği gibi sorunların aşılması için yeni yaklaşımlar geliştirilmesi gerekmektedir (Hark Söylemez, 2020). Harvard Üniversitesi tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğrenci motivasyonunun istendik yönde olması için öğrenci ve öğretmenlerin refahı ve iyilik hali gözetilmelidir. Öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişimin bulunmayışı, hareket kısıtlaması ve psikolojik baskıların bulunduğu salgın döneminde normallik ve düzen algısının devamlılığı öğrenci motivasyonu için elzemdir (OECD, 2020). Ayrıca uzaktan eğitim modelinde öğrenci motivasyonunu, dolayısıyla başarısını artırmak için etkileşimli ders materyallerinden yararlanılması ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı web tabanlı uygulamalardan yararlanılması uygun görülmektedir (Hark Söylemez, 2020). Araştırmalar, öğrencilerin teknolojiye erişim imkanları ile kendi öğrenme

süreçlerini yönetme becerilerine sahip olmalarının önemli olduğunu ve uzaktan eğitim sürecinin başında, öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluklarının tespiti ile hazırbulunuşluk düzeylerini artırıcı çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir (Hark Söylemez, 2020).

2.2 Uzaktan Eğitim

Bilgi çağı olarak bilinen 21. yüzyılda bilgi teknolojisi hızla gelişmekte ve eğitim uygulamaları ile küresel iletişim ağının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. 21. yüzyılda da iletişim, toplumun her biriminde yaşayan insanlar için zaruri bir ihtiyaç olmuştur. Eskiden toplumlarca bir ütopya olarak görülen uzaktan eğitim uygulamaları, bilgi teknolojilerinin gelişimiyle birlikte artık kolaylıkla uygulanabilmektedir (İşman, 2011). Oral (2017)' a göre “uzaktan eğitim, bir örgün eğitim kurumunun var olan ders programının ve içeriklerinin iletişim araçları vasıtasıyla taşınmasını ifade etmektedir”. Uzaktan eğitim, öğretimin normal öğrenme süreçlerinden farklı bir yerde gerçekleştiği, iletişim teknolojilerinin yanı sıra özel kurumsal organizasyon gerektiren planlı bir öğrenme ve öğretmedir (Moore ve Kearsley, 2011). Uzaktan eğitim öğreten ve öğrenenin farklı mekanlarda bulunmalarına karşın bilgi iletişim teknolojileri sayesinde eğitim öğretim çalışmalarının yürütülebildiği bir eğitim sistemi modelidir (İşman, 2011). California Distance Learning Project (CDLP 2004) tarafından yapılan tanımda ise, uzaktan eğitim, öğrenenin öğretim kaynakları ile kurduğu bağ sayesinde gerçekleştirilen bir eğitim türü olarak belirtilmekte ve uzaktan eğitim programlarının örgün eğitim dışındaki öğrenenlere de öğrenme fırsatı vermesi açısından önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Akt., İşman, 2011).

Uzaktan eğitim metodolojileri 20. yüzyılın son on yılında ön plana çıkmıştır. Sürekli öğrenme ihtiyacı ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin birleşimiyle uzaktan eğitim yaklaşımları, eğitim uygulamalarında ön saflardaki yerini almıştır (Garrison, 2000). Bilgi teknolojisi hızla gelişim gösterirken birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönüşümsel etkilerini göstermiştir. Eğitim öğretim süreçlerinde ortaya çıkan problemlere yönelik bilgi iletişim teknoloji temelli sistemlerin işe koşulmasıyla çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitim de bu sistemlerden biri olmuştur (İşman, 2011). Moore ve Kearsley (2011)' e göre uzaktan eğitimin temel prensibi oldukça basittir: Öğretmenler öğretir, öğrenciler öğrenirken vakitlerinin tamamında ya da birçoğunda farklı mekanlardadırlar. Tam

da bu sebeple etkileşim kurabilmek için bazı iletişim teknolojilerine bağlı olmak durumundadırlar. Bu teknolojileri başarıyla kullanabilmek için öğretmenler, bu teknolojilere özgü farklı tasarım ve mesajlaşma tekniklerini kullanmak durumunda olduklarını bilmelidir. Öğretmenlerin teknoloji yoluyla ders tasarımlarını ve öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını sağlamak için, eğitim-öğretim kurumlarındaki yöneticiler kaynaklarını yüz yüze eğitim çalışmalarından farklı şekilde organize etmek zorundadırlar.

Uzaktan eğitim süreçleri senkron (eş zamanlı) olduğu gibi asenkron (eş zamansız) olarak da yürütülebilir. Ülkemizde ilk vakaların Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanmasının ardından, öncelikli olarak EBA (Eğitim Bilişim Ağı) portalı üzerinden öğretmenler tarafından asenkron (eş zamansız) eğitimler verilmeye başlanmıştır (video, sunu ve diğer eğitsel dokümanlar). Pandeminin öngörülenden de uzun sürmesi ile ilk olarak Ağustos 2020’de senkron (eş zamanlı) eğitimlere başlanmıştır. Bu sürecin başlamasıyla birlikte öğretmenlerin birçoğu ve öğrenenler sanal sınıf platformları (Zoom, Eba, Google Meet, Microsoft Teams vb.) ile ilk kez tanışmışlardır. Acil eğitim planı uygulanan süreç ilk etapta asenkron (eşzamansız) olarak ilerlediği için süreçten bahsederken “uzaktan eğitim” kavramı daha sıklıkla kullanılmıştır.

Uzaktan eğitim, dünyadaki değişimlerden etkilenen mevcut eğitim ekosistemlerinden biridir. Uzaktan eğitim kavramı 1840’lı yıllardan beri farklı biçimlerde var olmuş ve neredeyse iki yüzyıl boyunca dönüşüme uğramıştır (Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999). Moore ve Kearsley’e (1996) göre, “Uzaktan eğitim, normal öğretimden farklı bir yerde gerçekleşen ve bunun sonucunda elbette özel öğretim teknikleri gerektiren planlı bir öğrenme biçimidir.

2.2.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim süreci beş ana evreden oluşmaktadır:

Birinci Evre: Mektupla ve ev çalışmalarıyla, eğitimde bireysel çalışmanın olduğu, etkileşimin bulunmadığı evre.



İkinci Evre: Öğretimde görsel ve işitsel öğelerin işe koşulduğu bu evrede, etkileşim çok azdır veya hiç yoktur.



Üçüncü Evre: Görsel ve videolardan faydalanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle desteklendiği bu evrede etkileşim yine azdır.



Dördüncü Evre: Ses, video ve bilgisayar kullanımı sayesinde uzaktan eğitimde öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen arasındaki gerçek zamanlı etkileşimin başlangıcıdır.



Beşinci Evre: Yapısalcı (constructivist) öğrenme yöntemiyle çevrimiçi internet-tabanlı sanal sınıflarda uygulanan ve metin ses ve videoyu aynı platformda bir araya getiren bu sistemde etkileşim vardır (Akt., Göksel, 2015, s.131).

2.2.2 Acil Uzaktan Eğitim Planı

Eğitimin kesintiye uğramasının önüne geçmek için Acil Uzaktan Eğitim (AUE) süreci yürütülmeye başlamıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim ile AUE arasındaki farklılıkları konu alan bazı çalışmalar yürütülmüştür. Bozkurt ve diğerlerine göre (2020):

- Uzaktan eğitim alana özgü teorik ve pratik bilgiye dayanan planlı bir faaliyetken; acil uzaktan eğitim, çevrim dışı ve/ veya çevrimiçi olmak üzere mevcut tüm kaynaklarla kriz sürecini atlatmayı ifade eden bir terimdir.
- Acil Uzaktan Eğitim kriz anında mevcut soruna geçici çözümler üretmeyi hedef alırken; uzaktan eğitim süreci sistematik ve planlı biçimde eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamayı hedefler.
- Acil Uzaktan Eğitim kavramının İngilizce karşılığı “Emergency Remote Education” ken, Uzaktan Eğitimin İngilizcesi “Distance Education”dır. Türkçe’de aynı ifade edilen uzak kelimesinin İngilizce karşılığının “remote” olması fiziksel uzaklığa vurgu yaparken, “distance” kelimesi psikolojik ve etkileşimsel uzaklığı ifade etmektedir.

2.2.3 Uzaktan Eğitim Modelleri

Uzaktan eğitim modelleri faydalanılan iletişim teknolojisi ve uzaktan eğitim türüne göre tek yönlü modeller ve çift yönlü modeller olarak iki başlıkta sınıflandırılmaktadırlar (Tekinarslan, 2020).

2.2.3.1 Tek Yönlü Öğretim Modeli:

Öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin tek yönlü olduğu, karşılıklı soru cevap akışının bulunmadığı öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif durumda olduğu öğretim modelidir (İşman, 2005). Tek yönlü öğretim modeli kapsamında bulunan dağıtım modelleri aşağıdaki gibidir (İşman, 2005):

- Mektup ile dağıtım modeli
- Tek yönlü radyo ile dağıtım modeli
- Tek yönlü televizyon ile dağıtım modeli
- Tek yönlü etkileşimli bilgisayarla dağıtım modeli
- Karma teknoloji modeli

2.2.3.2 Çift Yönlü Öğretim Modeli

Bu öğretim modelinde öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci iletişimi karşılıklı olarak sürmektedir. Öğrenciler ve öğretmen arasında mekânsal farklılık bulunmasına karşın zamansal olarak bağımsız değildirler. Bu modelde anında dönüt alınabilmekte ancak yeterli öğrenme değerlendirmeleri sağlanmaktadır (İşman 2008). Çift yönlü öğretim modelinde yer alan çeşitli dağıtım modellerine aşağıda yer verilmiştir:

- Çift yönlü radyo konferansı modeli
- Çift yönlü televizyon konferansı modeli
- Çift yönlü etkileşimli bilgisayar modeli
- Çift yönlü etkileşimli karma teknoloji modeli (İşman, 2005).

2.2.3.3 Eş zamanlı (Senkron) Öğretim Modeli:

Senkron eğitim mekândan bağımsız, zaman yönünden bağımlı gerçekleştirilen bir eğitim türüdür. Öğrenenlerin ayrı mekanlarda ancak aynı zamanda öğretmen ile etkileşim kurarak katıldıkları bir eğitim yöntemidir (İşman, 2011; Özkul, 2014; Canbek, 2015).

2.2.3.4 Eş Zamansız (Asenkron) Öğretim Modeli:

Eş zamansız (asenكرون) eğitimin temel dayanağı öğrenenlerin dersle ilgili mevcut bilgiye ulaşabildikleri, ders çalışmalarının takibini yapabildikleri, sınavlara katılabildikleri platform olan eğitim yönetim sistemidir. Öğretmen dersle ilgili sunu vb. içeriği kaydeder ve eğitim yönetim sistemi üzerinden öğrenenin kullanımına sunar. Eş zamansız eğitimde öğrenen dersle ilgili içeriklere erişimde zaman ve mekândan bağımsız olarak kendi karar vermektedir. Aynı zamanda bu eğitim modelinde öğretmenden öğrenene şeklinde tek yönlü bir iletişim vardır. Bu model öğreneni merkeze alır ve öğrenen kendi öğrenme sürecini yönetmekten sorumludur (Armağan, 2018).

2.2.3.5 Harmanlanmış Öğretim Modeli

Yüz yüze sınıf öğretiminin çevrimiçi eğitim ile birleştirilmesine harmanlanmış öğrenme denmektedir. Bu öğrenme modelinde her iki öğrenme biçimlerinde de faydalarını birleştirme amacı güdülmektedir (Yaman ve Graf, 2010).

Harmanlanmış öğrenme ortamlarında bilgiye yeterli düzeyde erişmek ve çevrimiçi öğretimin kalitesini artırmak amaçlanmaktadır (Delialioğlu ve Yıldırım, 2007). Harmanlanmış öğrenme farklı öğretim metot ve pedagojilerinin uygulanabilir hale gelmesinde de avantaj sağlamaktadır. Dersler standart öğrenme ortamlarından farklı şekilde yürütüldüğünden hem yüz yüze öğrenme hem de çevrimiçi öğrenme süreçlerinin avantajlarını artırmaktadır (Benson vd., 2011).

2.2.4 Uzaktan Öğrenme Kuramları

Kuram (teori) “Sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Kuramlar, bir disiplinin doğasını anlamayı kolaylaştırır ve uygulamanın çerçevesini belirleyerek gelişimine katkıda bulunması bakımından gereklidirler (Gürer, 2020). Aşağıda uzaktan öğrenme sürecine rehberlik edebilecek bazı kuramlar yer almaktadır.

2.2.4.1 Bağımsız Çalışma Kuramı

Zamandan ve mekândan bağımsız olarak uzaktan eğitim gerçekleştirilebilir. Kurama göre (Wedemeyer, 1973):

- Bağımsız çalışma sistemlerinde öğrenci ve öğretmen fiziksel olarak ayrı mekanlarda bulunur,

- İletişim yazılı ya da sözlü farklı medya araçları ile gerçekleştirilir,
- Öğretimin bireyselleştirilmesi söz konusudur,
- Öğrenme öğrenenin etkin katılımı sonucunda oluşur,
- Öğrenme öğrencinin kendi yaşam alanında erişilebilirdir,
- Kendi öğrenmesinin (derse başlama – dersi bitirme vb.) sorumluluğunu alır.

2.2.4.2 Özerklik Kuramı

Bağımsız çalışma kuramından esinlenen Moore tarafından geliştirilen bu kuramda öğrenen kendi öğrenmesinden sorumludur, diğer bir deyişle öğrenen özerkliği söz konusudur. Uzaktan eğitimin zaman ve mekânsal açıdan öğrenci ve öğretmenin ayrı olmasından kaynaklı olarak öğrenci özerkliği gerektiren bir süreç olduğu vurgulanmıştır (Akt., Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Moore, özerk öğrencileri, amaçlarına ulaşmada kullanacağı yolları bilen ve kendi başarısını değerlendirme yetisine sahip bireyler olarak tanımlamaktadır (Karataş, 2006; Keegan, 1996; Moore, 1973).

2.2.4.3 İletişim ve Etkileşim Kuramı

Holmberg (1989)' e göre iletişim ve etkileşim kuramının temel özellikleri:

- Öğretmen ve öğrenci iletişimi son derece önemlidir,
- Duyuşsal olarak sürece katılım memnuniyet düzeyini etkiler, memnuniyetse motivasyon durumunu etkiler,
- Yüksek motivasyon öğrenmeyi,
- Karar aşamalarına katılım öğrenci memnuniyeti bağlamında önemlidir.

2.2.4.4 Uzaktan Eğitim İçin Kuramsal Bir Çerçeve Kuramı

Bu kuramda Keegan (1996) uzaktan eğitim kuramı geliştirecek araştırmacılara, kuram geliştirme sürecine yönelik rehberlik etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Keegan (1996), araştırmacılara kuram geliştirme sürecinden önce sorulması gereken bazı soruları yöneltmiş ve kendi cevaplarına da yer vermiştir:

- *Uzaktan eğitim bir eğitim faaliyeti midir?*

Keegan (1996)' a göre uzaktan eğitim kurumları işletmelerin bazı özelliklerini bünyesinde barındırmasına rağmen, geleneksel okullardan ziyade

eğitim faaliyetlerince daha baskın uygulamalar içerir. Uzaktan eğitim, eğitimin daha sanayileşmiş bir şeklidir (Akt., Simonson, Smaldino, Zvacek, 2019).

- *Uzaktan eğitim bir tür geleneksel eğitim midir?*

Keegan, uzaktan eğitimin kişiler arası iletişime dayanmaması ve eğitimin sanayileşmesi ile karakterize olduğundan, bunun ayrı bir eğitim biçimi olduğunu ifade etmiştir (Akt., Simonson vd., 2019).

- *Uzaktan eğitim mümkün müdür yoksa kavramsal açıdan çelişkili midir?*

Keegan, eğitimin öğretmen ve öğrencinin ortak bir gayretle birleştiği ortak bir deneyim gerektirdiğinden uzaktan eğitimin bir çelişki olduğunu; uzaktan öğretimin mümkün, ancak uzaktan eğitimin mümkün olmadığını öne sürmüştür (Akt., Simonson vd., 2019).

2.2.4.5 Androgoji (Yetişkin Eğitimi) Kuramı

Simonson (2006)' a göre yetişkinler kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen bireylerdir. Knowles yetişkinler için hazırlanan uzaktan eğitim programlarında yetişkinlerin desteklendiği ve aktif katılım gösterebilecekleri ortamların oluşturulması, ayrıca öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarına göre ders içeriklerinin yapılandırılması gerekliliğini vurgulamaktadır (Akt., Gökmen vd., 2016).

2.2.4.6 Mevcut Kuramların Sentezi Kuramı

Perraton uzaktan eğitim kuramlarını inceleyerek, bir sentez oluşturmuş ve eğitim felsefelerinin yanı sıra mevcut uzaktan eğitim kuramlarının öğelerinden oluşan bu kuramı geliştirmiştir. Kuram ile uzaktan eğitim sürecine yönelik 3 başlık altında 14 önemli durumu ele almıştır (Simonson vd., 2019):

a. Eğitim kalitesini artırmaya yönelik:

- Herhangi bir şeyi öğretmek için herhangi bir aracı kullanabilirsiniz.
- Uzaktan öğretim, aynı anda aynı mekânda bulunmayı gerektiren öğretim ortamlarındaki öğretim kadrosu sınırlılığını ortadan kaldırır.
- Uzaktan öğretimin, ulaşılan kitle veya öğrenme açısından ölçülüp ölçülmediğine bakılmaksızın, geleneksel eğitimden daha ucuz olabileceği durumlar vardır.
- Uzaktan eğitim ile ulaşılabilen ekonomiler, eğitim düzeyinin, izleyici kitlesinin büyüklüğünün, medya seçiminin ve üretimin gelişmişliğinin işlevleridir.
- Uzaktan öğretim, sıradan yollarla ulaşamayacak kitlelere ulaşabilir.

b. İletişim olanaklarını artırmaya yönelik:

- Uzaktan öğretimi iletişim olacak şekilde düzenlemek mümkündür.
- Uzaktan öğretimde eğitimcinin rolü direkt bilgi sağlamak değil öğrenmeyi kolaylaştırmak, diğer bir deyişle öğrenmeye rehberlik etmektir.
- Grup tartışması, uzaktan öğretimde etkili bir öğrenme yöntemidir.
- Çoğu toplulukta, uzaktan öğrenmeyi eğitimsel ve ekonomik açıdan desteklemek için kullanılabilecek kaynaklar mevcuttur.

c. Yöntem seçimine yönelik:

- Çoklu medya kaynaklarının, tek bir öğretim aracına dayanan bir programdan daha etkili olması muhtemeldir.
- Uzaktan eğitimin planlanmasında sistem yaklaşımı yararlıdır.
- Geri bildirim, uzaktan eğitim sisteminin gerekli bir parçasıdır.
- Etkili olabilmek için, uzaktan öğretim materyalleriyle öğrencilerin okuma, izleme, dinleme vb. beceriler üzerine sık ve düzenli etkinlikler yapmalarını sağlanmalıdır.
- Yüz yüze öğrenme ortamlarındaki olanaklara benzer özellikteki öğretim araçları tercih edilmelidir.

2.2.4.7 Transaksiyonel Uzaklık Kuramı:

Moore tarafından ortaya atılan transaksiyonel uzaklık kuramı kendi içinde öncelikli olarak açıklanması gereken kavramları barındırmaktadır. Kuramın alt boyutları ve ilgili tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

Dewey tarafından geliştirilen transaksiyon kavramı “*kendi kendine eylem ve etkileşim*” olmak üzere iki kavramın birleşimi olarak ifade edilmiştir (Dewey ve Bentley, 1949). Kurama ilişkin ilk ifade edilen; uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrenenler arasında mekânsal ayrılıktan ibaret olmadığı, aynı zamanda pedagojik bir kavram olduğudur. Kavram, öğrenenler ve öğretmenlerin mekân ve / veya zamanla ayrıldıklarında var olan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin evrenini tanımlayan bir kavramdır. (Moore,1997). Transaksiyon kavramı ilk kez 1949’da Dewey tarafından ifade edilmiştir. Boyd ve Apps (1980) tarafından açıklandığı gibi, “çevre, bireyler ve bir durumdaki davranış kalıpları arasındaki etkileşimi ifade eder”. Etkileşimsel/ Transaksiyonel Uzaklık Kuramı, uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda bulunmasından öte, çok daha önemli bir pedagojiyi; öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin doğasını incelemektedir (Moore,

1997). Uzaktan eğitim süreçlerindeki “uzaklık” kavramı fiziksel ayrılıktan öte, yanlış anlaşılmalara sebep oluşturan psikolojik ve iletişimsel bir boşluk olarak nitelendirilmektedir (Horzum,2010).

Kuram, temellerini Moore’ un Bağımsız öğrenme kuramından almaktadır ve gün geçtikçe gelişmektedir (Horzum, 2011).

2.2.4.8 Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı

Moore’un (1990) öğrenen- öğrenen, öğrenen-öğretici ve öğrenen- içerik etkileşiminden temellerini almaktadır (Tuğtekin, 2022). Bazı öğrenenler, kişiler arası etkileşime önem verirken, bazıları da etkileşimi sınırlı tutan öğretim tasarım yöntemlerini tercih etmektedir (Rodriguez ve Armellini, 2015; Kuo, vd. 2014). Bu durum, etkileşim türlerinde ve oranlarında çeşitlilik sunmayı gerektirmektedir (Anderson, 2003). Öğrenen-öğrenen, öğrenen- öğretici ve öğrenen-içerik etkileşimlerinden birinin iyi tasarlanması durumunda diğer etkileşim türleri göz ardı edilebilir. Etkileşim türlerinin birden fazlasının daha yüksek seviyede uygulanması anlamlı öğrenme gerçekleşme olasılığını artırır. Bu sebeple uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrenenin öğrenen, öğretici ve içerik ile etkileşimde olmasının öğrenmeyi destekleyeceği savı öne sürülmektedir (Tuğtekin, 2022).

2.2.4.9 İş birlikçi Özgürlük Kuramı

Knowles’in yetişkin eğitimi kuramından esinlenerek Paulsen iş birlikçi özgürlük kuramını geliştirmiştir (Akt., Karataş, 2006). Bu kurama göre uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrenenlerin seçme hakkının bulunması önemlidir ve bu sebeple eğitim uygulamalarının esnek olması gerekmektedir (Tuğtekin, 2022). Karataş (2005) yakın geleceğin uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme sürecinde özgür olmanın yanı sıra grupla iş birlikli çalışmaya gereksinim duyan bireyler olacağını öne sürmektedir.

2.2.4.10 Sorgulama Topluluğu Kuramı:

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitim gören yükseköğretim düzeyi öğrencilerin öğrenme süreçlerini açıklayan sorgulama topluluğu kuramı Garrison vd. (2000; 2001) tarafından ortaya atılmıştır. Çevrimiçi ortamda anlamlı öğrenme deneyimi sosyal- bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk öğelerinin etkileşimiyle oluşur (Garrison vd., 2000; 2001). Kuram, temelinde bilginin yapılandırılması ve

sorgulanması süreçlerini sosyal öğrenme bağlamında açıklar (Garrison ve Arbaugh, 2007) ve temel bileşenlerinde sosyal yapılandırmacılık, iş birliğine dayalı öğrenme, sorgulama ve meta-biliş kavramları yer alır (Aksoy vd., 2022).

2.2.4.11 Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı:

Öz yönelimli Öğrenme Kuramı temellerini Dewey ve Thorndike'in bireyselleşmeyi ön plana aldıkları dönemden almaktadır (Gökmen vd.,2016). Dewey genel anlamda öğrenenlerin öğretim programı içeriğini belirleme konusunda söz sahibi olmalarının önemine değinirken, Thorndike öğrenenlerin kendi başlarına öğrenmeleri gerektiğine vurgu yapar (Gökmen vd., 2016). Kuram genel anlamda öğrenenlerin kendi ihtiyaçlarını belirledikleri ve hedeflerini, kaynaklarını bu doğrultuda oluşturdukları, ardından öğrenme süreçlerini başlatıp süreci değerlendirebilecekleri biçimde kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir öğrenme sürecine işaret eder (Knowles, 1975).

2.3 Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

Ertürk (1975) eğitim kavramını bireyin kendi yaşantısında kalıcı ve istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Teknoloji kelime anlamıyla kişilerin çevresini değiştirmek ve düzenlemek amacıyla geliştirdiği araçlar ve bu araçlara ilişkin kullanılan bilgilerin tümüdür (Tdk,2022).

Teknolojinin yön verdiği günümüz dünyasında insan eğitime verilmesi gereken önem tüm toplumlarca bilinmektedir. Bireylerin eğitim sürecini güncel teknolojik araçlarla desteklemek kadar bireyleri bu teknolojilerin kullanımı hususunda yetkin hale getirmek de önem arz etmektedir (Demirel, 2009).

Eğitim ve teknoloji bireylerin ve dolayısıyla toplumların sosyal refah düzeylerini belirleyen önemli unsurlardandır. Teknolojide yaşanan değişim ve gelişmeler eğitimi, eğitimdeki değişimler de toplumu etkilemektedir. Teknoloji ve eğitimin birbiriyle doğrudan ilişkili kavramlar olması sebebiyle teknoloji alanında yaşanan gelişmeler eğitimi belli yönlerden etkilemektedir (Alkan, 1997):

- Bireylere teknolojik ortama yönelik gerekli yetenekleri kazandırma,
- Teknolojik ortama uygun yetilere sahip insan gücünü yetiştirme,
- Teknolojinin sağladığı imkanlardan yararlanma.

Alkan (2011)'a göre teknoloji entegrasyonu kavramının ne zaman ve nerede ifade edilmeye başlandığının tespiti olası değildir. Eğitim ve teknoloji kavramları

arasındaki ilişki eğitsel, kültürel ve ekonomik açıdan genel eğitimin bir parçası olarak varlığını sürdürmüştür. Eğitim teknolojisi kavramı yerine zaman zaman öğretim teknolojisi ifadesi de kullanılmaktadır. Ancak, öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisinin kapsamında bulunan bir bilim dalıdır. Eğitim teknolojisi tüm öğrenme durumlarıyla ilgiliyken, öğretim teknolojisi teoriye dayalı, planlı ve istendik öğrenmeleri hedef almaktadır (Vikipedi, 2022).

Diğer yandan öğretmen ve öğrenenlerin teknoloji odaklı öğrenme ve öğretme süreçlerine adapte olması 21. yy. ın ve içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin önemli tartışma konularından biridir. Karademir (2018)' e göre 21.yy becerilerine sahip bireyler yetiştirmenin parametrelerinden biri de yeni ortamların eğitime entegrasyonudur. Dijital öğretim materyalleri de bu ortamlardan biridir. Dijital öğretim materyalleri, öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla hazırlanan eğitsel materyallerdir (Karademir, 2018).

Araştırmalar dijital öğretim araçlarının öğrenenlerin aktif öğrenme, bilgiyi yapılandırma, sorgulama ve keşfetme süreçlerinde yardımcı araçlar olduğunu ve öğrenen ile öğretmen arasındaki mekânsal ayrılığı ortadan kaldırdığını göstermektedir (Henderson vd., 2015). Uzaktan eğitimde en temel araç teknolojidir ancak bu, yüz yüze eğitimlerde faydalanan teknolojiden farklıdır. Uzaktan eğitimde en önemli öge etkileşimdir ve nitelikli bir etkileşim için de iyi planlanmış öğretim materyali, öğretim içeriği ve sistem gerekmektedir. Moore ve Kearsley (2012)'e göre öğretim sürecinin doğru yönetilebilmesi için de belirli yeteneklere sahip uygulayıcı öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır ve Howard (2022) bu düşünceden yola çıkarak uygulayıcılara bazı tavsiyelerde bulunmuştur (Akt., Olson, 2022):

- Doğru öğrenme araçlarını seçin ve bunları kullanarak pratik yapın.
- Hangi aracın öğrenme hedeflerine ulaşmada yardımcı olacağına karar verdikten sonra, o araca odaklanın ve aracın özelliklerini keşfetmek için zaman ayırın. Kullanıcı deneyiminizde zorlanıyorsanız, öğrencilerinizin de araçla ilgili benzer deneyimleri yaşayacağını aklınızda bulundurun.

2.3.1 Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

COVID- 19 salgını öncesinde eğitimde teknoloji kullanımı öğretmenlerin teknolojiyi benimseme ve öğretim faaliyetlerine dahil etme konusundaki

tercihleriyle sınırlı iken, pandemiyle birlikte eğitimde teknoloji kullanımı eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirliği açısından zorunlu hale gelmiştir. Dijital yerli ya da dijital göçmen olması fark etmeksizin tüm öğretmenler uzaktan eğitim süreciyle birlikte kendilerini teknoloji uygulamalarının içinde bulmuştur. Diğer yandan, yabancı dil öğretimi, diğer teorik derslerden ayrılarak dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı ders faaliyetlerini gerektirmektedir. Tam da bu noktada, teknoloji kullanımı yabancı dil öğretmenlerinin imdadına yetişmektedir. Yüz yüze eğitim ortamlarında halihazırda bulunan etkileşim olanaklarının yoksunluğu, uzaktan eğitimde teknolojinin kullanımıyla asgari düzeye indirilmeye çalışılmıştır. Öğretim faaliyetlerine teknolojinin entegre edilmesi ile çeşitli bilgi kaynakları, etkinliklerle görsel olarak sunulduğunda, eğitim hizmetinin kalitesini de artırmaktadır (Gülcü vd., 2013).

2.3.2 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Öğretim Teknolojileri ve Dijital Öğretim Materyalleri

Ders hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla araçlar yardımıyla sunulan ders içeriklerinin tümüne öğretim materyali denir (Yanpar ve Yıldırım, 1999). Başka bir tanıma göre, öğretim materyali birtakım amaçlara ulaşmak için var olan bilginin üretim süreçlerine tatbik edilmesidir (Özdemir ve Özdemir, 2019). Öğretim materyalleri klasik ve modern olmak üzere ikiye ayrılırlar. Klasik öğretim materyalleri; beyaz tahta, ders kitabı, sınıf panosu, resim, grafik, afiş vb. iken modern öğretim materyalleri; projeksiyon cihazı, bilgisayar, dijital öğretim materyalleri ve benzeridir (Sever ve Koçoğlu, 2017). Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitim yöntemi öğretim süreçlerinin başrolünde olmuş ve modern öğretim materyallerinin kullanımı öğretim uygulamalarında kaçınılmaz hale gelmiştir. Hal böyleyken dijital öğretim materyallerinin çeşitliliği ve etkili olması uzaktan eğitim derslerinde öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmenin, diğer bir deyişle öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini kurmanın en temel ihtiyacıdır.

Çevrimiçi eğitimde beceri temelli bir dersin öğretimi oldukça zorlayıcıdır. Öğretmenlerin öğrencileri ders sürecinde aktif kılmaları, ders süresini yönetmeleri ve tüm öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmak için motive olmalarını sağlamaları hiç de kolay değildir. Ancak doğru araç ve tekniklerin sürece dahil edilmesiyle, çevrimiçi sınıflar hem öğretmenler hem de öğrenciler için gerçekten eğlenceli olabilir.

2.3.2.1 Çevrimiçi Ders Aracı Olarak Video Konferans Platformları

COVID-19 krizinin dünya çapında yaygınlaşması nedeniyle dünyanın büyük bir bölümünde hayat adeta durdu ve birçok şirket, kurum, okul ve üniversite uzaktan çalışma politikalarını uygulamaya koydu (Woubie vd., 2020). Bu süreçte video konferans uygulamaları içinde bulunduğumuz pandemi döneminde eğitim süreçlerinin kesintiye uğramaması adına önemli bir rol oynamıştır. Video konferans uygulamaları karantina sürecinde öğretmen ve öğrenciler için eğitim öğretim aracı olarak kullanılmıştır.

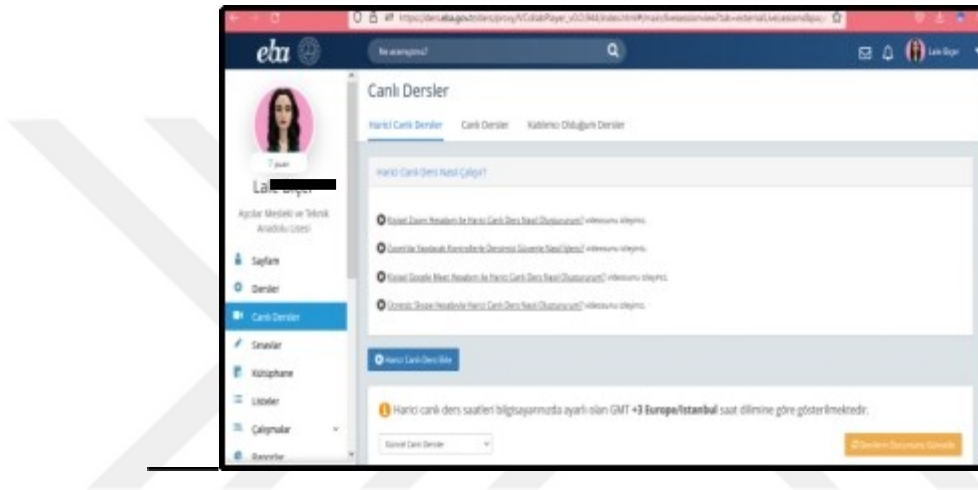
Zoom, EBA, Google Meet, ve Microsoft Teams gibi platformlar dünya genelinde video konferans platformları arasında en yaygın olanlardır. Her uygulama birkaç istisnası olmakla birlikte kullanıcıya benzer özellikler sunar. Asya ülkelerinde 2019 un son aylarında patlak veren salgının yıkıcı etkileri ülkemizde 2020 yılı mart ayında görülmüştür ve tam da bu dönemde App Annie (data ai) tarafından yayınlanan bir araştırma raporunda 2020 Mart ayına kadar 62 milyonu aşkın kişinin video konferans platformlarını cihazlarına indirdiği belirtilmiştir (Sydow, 2020). Aşağıda uzaktan eğitim sürecinde kullanılan bazı video konferans platformları yer almaktadır:

- **Zoom:** Zoom Video Communications tarafından geliştirilen tescilli bir görüntülü telefon yazılım programıdır. Ücretsiz plan, 40 dakikalık bir zaman kısıtlaması ile 100'e kadar eşzamanlı katılımcıya izin verir. Kullanıcılar ücretli bir plana abone olarak yükseltme seçeneğine sahiptir. En yüksek plan, 30 saate kadar süren toplantılar için 1.000'e kadar eşzamanlı katılımcıyı destekler (Vikipedi, 2023).



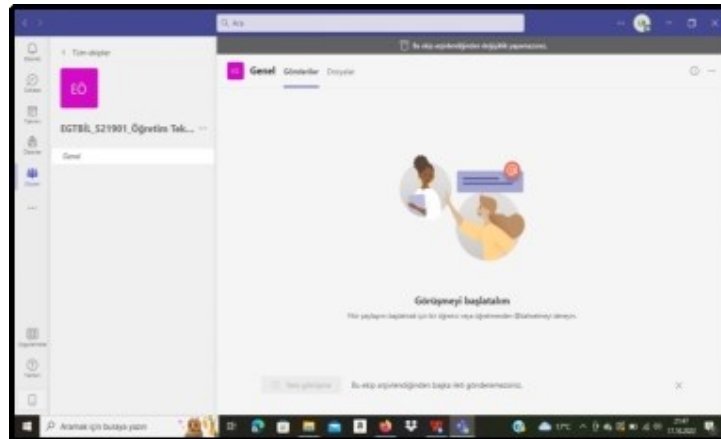
Şekil 2.1. Zoom canlı ders (shutterstock.com/ ID:1815520751)

• **Eğitim Bilişim Ağı (EBA):** EBA (Eğitim Bilişim Ağı)’daki her derse özel ayrı alanlarda yer alan 1700’ün üzerinde 40.000’ in üzerinde etkileşimli içerikler bulunmaktadır. Platformda etkileşimli kitaplar, uygulamalar, testler, alıştırmalar, infografikler vb. çeşitli içerikler yer almaktadır. EBA bünyesinde öğretmen ve öğrencilerin etkileşime girebilecekleri bir alan da mevcuttur. Farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik çözüm olarak ise 11. Ve 12. Sınıf düzeyinde içerisinde konu anlatım ve soru çözüm videoları, deneme sınavlarının yer aldığı EBA Akademik Destek Sistemi bulunmaktadır (Fatih Projesi, t.y.). Ayrıca pandemi döneminde Zoom destekli EBA canlı dersler de çevrimiçi eğitimde önemli araçlardan olmuştur.



Şekil 2.2. EBA canlı ders oluşturma sekmesi

• **Microsoft Teams:** Microsoft Teams, ekip sohbetleri, toplantılar için sohbet tabanlı ve video konferans uygulaması sunan bir platformdur (Vikipedi, 2022). Ekran, görüntü, ses paylaşımı gibi özellikleriyle canlı ders sürecin tercih edilebilir bir uygulamadır. Tüm özellikleri ücretsiz olarak erişime açıktır. Bu sebeple de zaman sınırlaması bulunmamaktadır.



Şekil 2.3. Microsoft Teams arayüz

•**Google Meet:** Google Meet (eski adıyla Hangouts Meet), Google tarafından geliştirilen bir görüntülü iletişim hizmetidir (Vikipedi, 2023). Çevrimiçi ders ya da toplantı yapmak için kullanışlı bir araçtır. Zoom ile benzer özelliklere sahip olmasına karşın, süre sınırlılığı bulunmaması avantajlı bir özelliğidir.



Şekil 2.4. Google Meet Logo

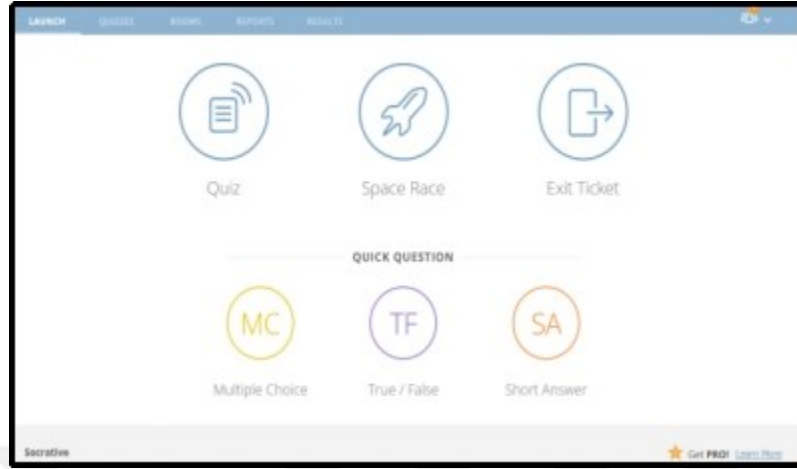
2.3.2.2 Web2.0 Araçları:

Web2.0, bütün kullanıcılar tarafından bilgiyi üretme ve paylaşmada aktif role büründükleri teknik ortamların genel adıdır (Yükseltürk ve Top, 2016). İlgili literatür incelendiğinde Web2.0 teknolojileri, öğrenme süreci, aktif içerik üretimi, bilgi edinme-paylaşma, akran iş birliği, akademik başarı ve derse karşı ilgi duyma ve öğrenme motivasyonu vb. öğeler üzerinde olumlu etki oluşturduğu belirlenmiştir (Akkaya, 2019; Batıbay, 2019; Özpınar, 2020). Bireyler bu ortamlar sayesinde artık bilgiyi pasif olarak üreten kullanıcılar rolünden çıkarak aktif bir rol üstlenmişlerdir (Top, 2020). Geleneksel eğitim ortamlarından yoksun kalınan uzaktan eğitim döneminde Web2.0 araçları etkileşim ihtiyacını gidermede önemli rol üstlenmiştir. Aşağıda uzaktan eğitim döneminde başvurulmuş bazı Web2.0 araçlarına yer verilmiştir.

2.3.2.2.1 Test Oluşturma Araçları:

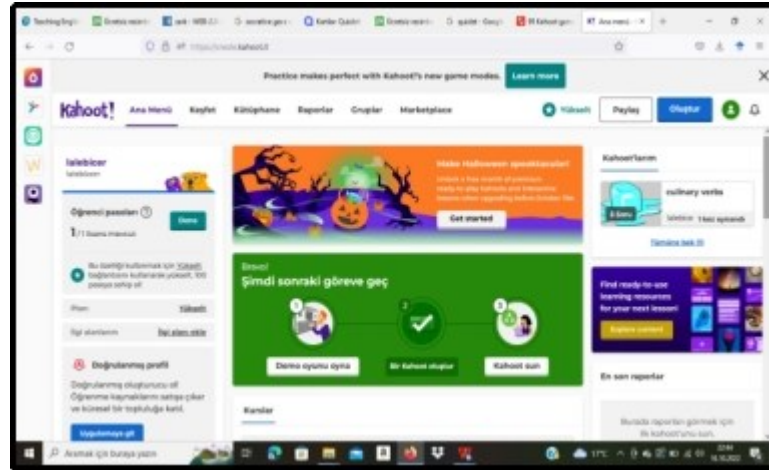
•**Sokrative:** Çevrimiçi testler oluşturup öğrencilere bilgisayar, akıllı telefon ya da tabletleriyle çözdürerek anında dönüt verebileceğiniz bir araçtır. Öğretici

olduğu kadar eğlendirici bu etkinlikler (Eğiteknoloji, 2020) çevrimiçi eğitimde öğrenci dikkatini canlı tutmak için iyi bir çözüm olmuştur.



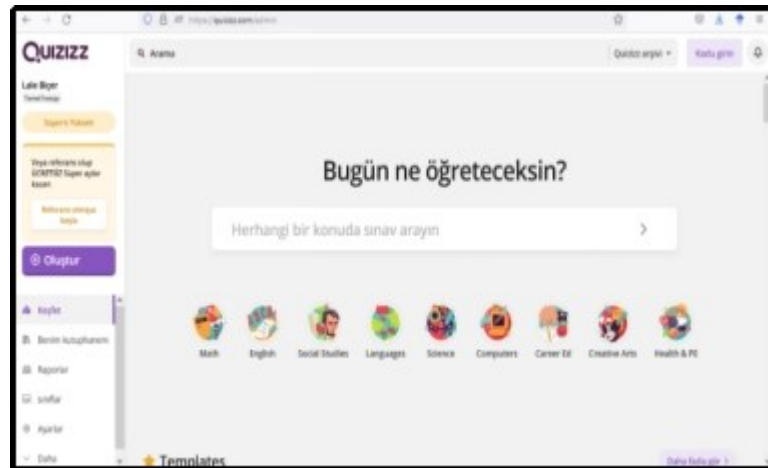
Şekil 2.5. Sokrative arayüz

• **Kahoot:** Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde özellikle konu anlatımı sonrası, bireysel veya grup halinde değerlendirme etkinlikleri düzenleyebilecekleri oyun temelli bir Web2.0 aracıdır (Eğiteknoloji, 2020). Soru öğrencilere öğretmen ekranından yansıtılır, öğrencilerse kendi cihazlarından doğru olduğunu düşündükleri maddeyi seçerler. Her soruda anlık olarak başarı sıralamasının eğlenceli görsellerle sunulması öğrencilere eğlenerek rekabet etme fırsatı sunar.



Şekil 2.6. Kahoot arayüz

• **Quizizz:** Quizizz, eğitimde değerlendirme işlemini daha eğlenceli ve dikkat çekici hale getirmek amacıyla geliştirilmiş bir Web2.0 aracıdır. Öğretmenler tarafından hazırlanan anketler, testler ve quizlerin sonuçlarına anında ulaşılabilir, sorulara ipucu, dönüt vb. not eklenebilir (Ayaz, 2019).



Şekil 2.7. Quizizz arayüz

• **Flexiquiz:** Eğitimciler, bireyler ve şirketler için her türlü testi yapmaları için esnek bir çevrimiçi test ve sınav oluşturucu tasarımıdır (eLearningIndustry, 2022). Öğrencinin anında dönüt alabilmesi, öğretmenin ise öğrenenlerin bireysel cevaplarına soru bazlı olarak ulaşabilmesi uygulamayı çevrimiçi eğitimde kolay değerlendirme yapabilmek için faydalı hale getirmektedir.



Şekil 2.8. Flexiquiz test örneği

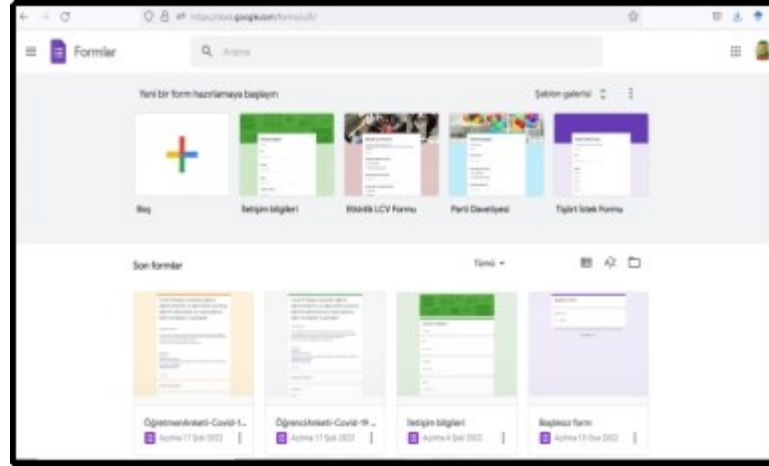
- **Wordwall:** Eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, sürükle-bırak gibi interaktif materyaller oluşturmaya imkân tanıyan oyun tabanlı bir çevrimiçi değerlendirme aracıdır (Eğiteknoloji,2023). Bu araçla öğretmenler sınıfta ele almak istedikleri konuyla ilgili Wordwall' da materyaller hazırlayabilir ya da hazır materyalleri derslerine uyarlayabilirler.



Şekil 2.9. Wordwall etkinlikleri

2.3.2.2.2 Form / Anket Oluşturma Araçları

• **Google Formlar:** Google tarafından sunulan ücretsiz ve web tabanlı bir anket yönetimi yazılımıdır. Hizmet bünyesinde Google Dokümanlar, Google E-Tablolar, Google Slaytlar, Google Çizimler, Google Siteler ve Google Keep' i barındırmaktadır. Google Forms uygulaması, kullanıcıların çevrimiçi anketler oluşturmaya ve düzenlemesine olanak tanır (Vikipedi, 2022).



Şekil 2.10. Google Formlar arayüzü

2.3.2.2.3 Hikâye / Çizgi Roman Oluşturma Araçları

• **Storybird:** Öğrencilerin hikâye oluşturmaya ya da mevcut hikayeleri yaratıcılıklarını katarak geliştirebilecekleri, ortaya çıkan hikayeleri paylaşabilecekleri bir Web2.0 aracıdır (Turgut, 2020). Öğrencilerin yabancı dilde okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için faydalı platformlardan biridir.



Şekil 2.11. Storybird ana sayfa

• **Storyboardthat:** İnternet üzerinden çeşitli resimler, şekiller, 3 boyutlu grafikler ve yazılar kullanarak dijital bir hikâye oluşturmaya yarayan Web2.0 araçlarından birisidir. İçerisinde onlarca resim, grafik, şekil barındıran ayrıca kendinizin de resimler, grafikler yüklemesine izin veren Storyboardthat ders içerisinde anlatacağımız konuları hikayeleştirerek daha eğlenceli ve daha somut hale getirmektedir. Bu sayede derslerde hem öğrenciler sıkılmamış olacaktır hem de somutlaştırılan bilgileri anlamaları daha kolay olacaktır (Eğiteknoloji, 2020). Kullanıcılara oldukça çeşitli arka planlar, sahne öğeleri, karakter, karakter kıyafetleri, aksesuarlar, şema ve diyagramlar gibi seçenekler sunmasıyla, yaratıcılık ve üretkenlik yetilerini geliştirirken aynı zamanda yabancı dilde yazma becerilerini geliştiren bir uygulamadır.



Şekil 2.12. Storyboardthat ana sayfa

• **Storyjumper:** Öğrencilerin ya da öğretmenlerin dijital hikayelerinizi bir web sitesi üzerinden oluşturabilecekleri ve bu hikayeleri seslendirme yapabilecek görsel-işitsel zenginlik sağlayan bir hikâye oluşturma platformudur (Bilişim Notları, 2021).



Şekil 2.13. Storyjumper hikaye örnekleri

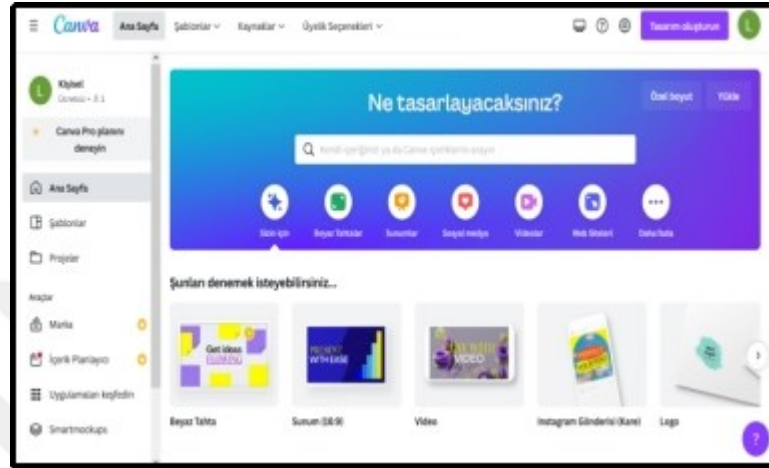
• **Make Beliefs Comix:** Konuşma balonları kullanılarak çizgi roman oluşturulabilen bir araçtır ve öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemek için kullanılabilir (Göçer ve Gürsoy, 2022). Make Beliefs Comix ile okuma, özet ve kelime alıştırmaları ile öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ya da projeler oluşturmak için bireysel / gruplar halinde çalışabilirler.



Şekil 2.14. Make Beliefs Comix ana sayfa

2.3.2.2.4 Afiş Oluşturma Araçları:

• **Canva:** Sunum, poster ve çeşitli görsel içerikleri oluşturulmasına imkân tanıyan bir grafik tasarım platformudur (Vikipedi, 2022). Öğrenme eksiklerini belirlemek, öğrenmeyi pekiştirmek ve de öğrenci üretimini desteklemenin ilgi çekici ve eğlenceli bir yoludur.



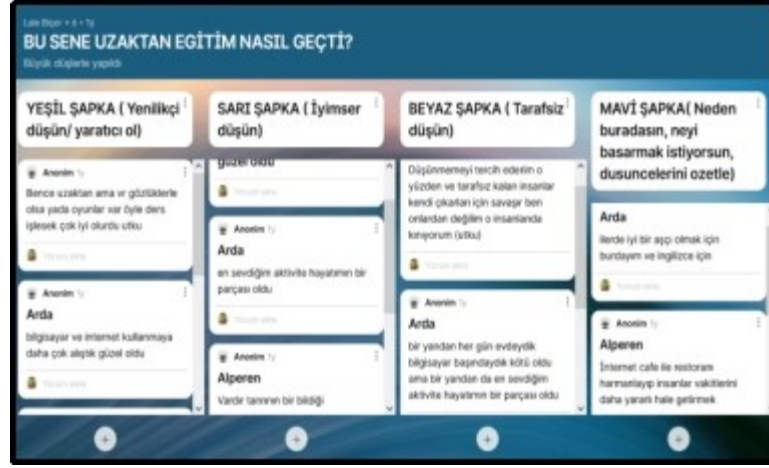
Şekil 2.15. Canva arayüz

2.3.2.2.5 Pano Oluşturma Uygulamaları:

• **Padlet:** İş birlikli öğrenme etkinliklerini teşvik eden, interaktif dijital pano uygulamasıdır. Padlet kullanım çevrimiçi ders sürecinde kullanımı oldukça kolay ve etkili bir araçtır (Özcan, 2020). Uzaktan eğitim derslerinde öğrencileri ders sürecinde aktif tutmak için mükemmel bir araçtır. Özellikle raf sistemi tasarımıyla her öğrenci için ayrı bir alan oluşturulabilir ve öğrencilerin derse katılımı takip edilebilir.

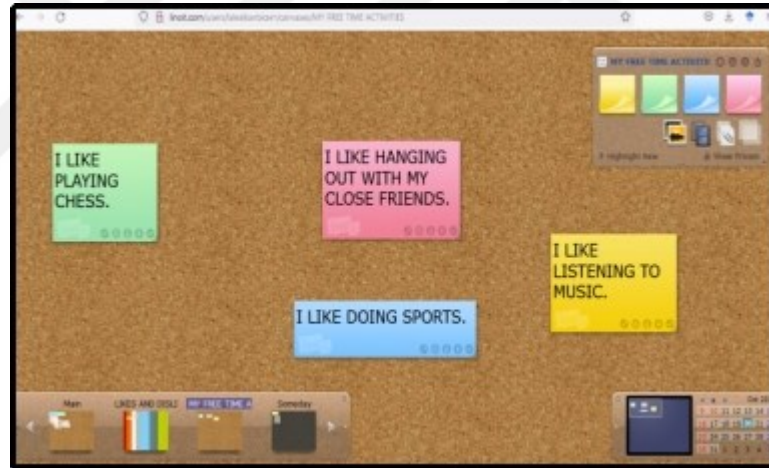


Şekil 2.16. Padlet etkinlik örneği 1



Şekil 2.17. Padlet etkinlik örneği 2

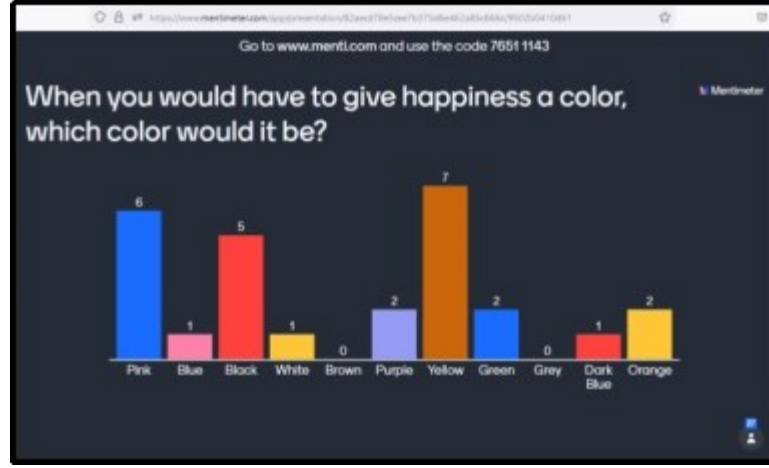
• **Linoit:** İş birlikli öğrenme etkinlikleri oluşturmak için faydalanılabilecek bir web sitesidir (Özcan, 2023). Öğrencilerden anlık dönütler almak ve sınıf içi dinamizmi uzaktan da olsa sağlamak için iyi bir araçtır.



Şekil 2.18. Linoit etkinlik örneği

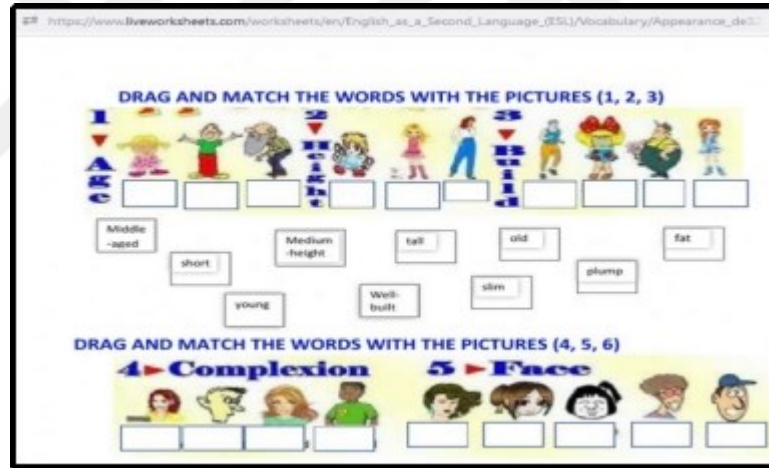
2.3.2.2.6 Etkinlik Temelli Araçlar

• **Mentimeter:** Quiz, etkileşimli aktiviteler, anketler, slaytlar, açık uçlu sorular gibi çeşitli aktiviteler oluşturabileceğimiz bir Web2.0 aracıdır (Eren, 2020). Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin dikkatini çekmek, onları öğrenme sürecinde aktif hale getirmek için etkili bir araçtır.



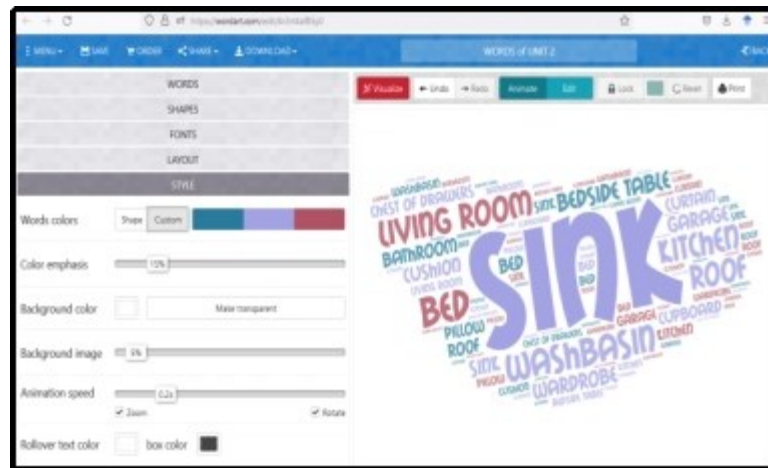
Şekil 2.19. Mentimeter etkinlik örneği

• **Liveworksheets:** Çevrimiçi olarak pdf, png, jpeg veya doc uzantılı dosyaların etkileşimli aktivitelere dönüştürülebildiği etkinlik temelli bir interaktif web sitesidir (Bilişim Notları, 2021). Öğrenci cevapları platform üzerinden görüntülenebilir ya da cevaplar öğretmenin e-posta hesabına gönderilebilir.



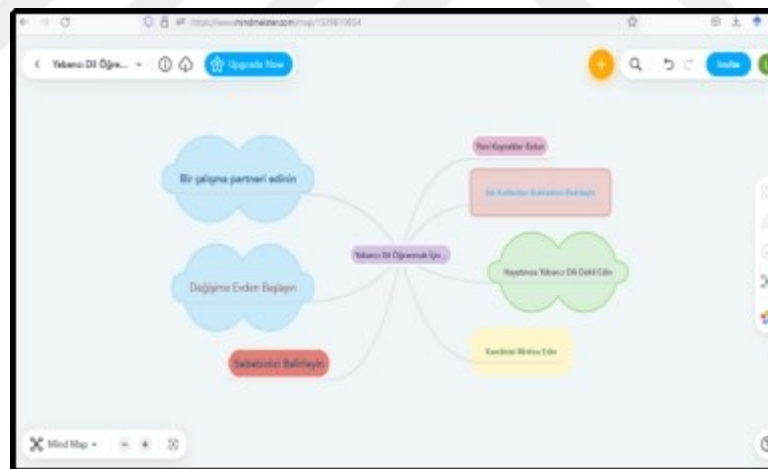
Şekil 2.20. Liveworksheets etkinlik örneği

• **WordArt:** Öğrencilerin yazdığı kelimeleri bir araya getirerek bir kelime bulutuna dönüştüren Web2.0 aracıdır (Eğiteknoloji, 2020). Web tabanlı kelime bulutu uygulaması özellikle İngilizce derslerinde kelime tekrarı için oldukça faydalıdır.

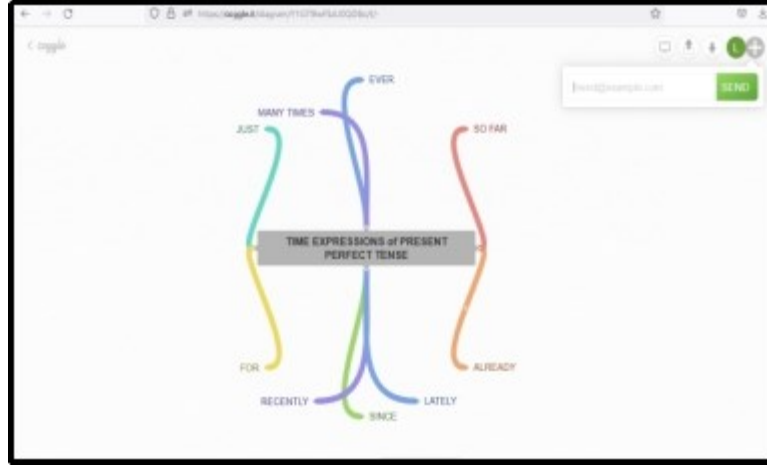


2.3.2.2.7 Zihin Haritası Oluşturma Uygulamaları

•**Mindmeister:** Öğretmen ve öğrencilerin iş birlikli olarak beyin fırtınası etkinlikleri yapabildikleri çevrimiçi bir zihin haritalama aracıdır (Sehrawat, 2021). Özellikle soyut kavramların somutlaştırılması ve kavramsal ilişki bulunan öğelerin görselleştirmesi için faydalanılabilecek etkili bir araçtır.

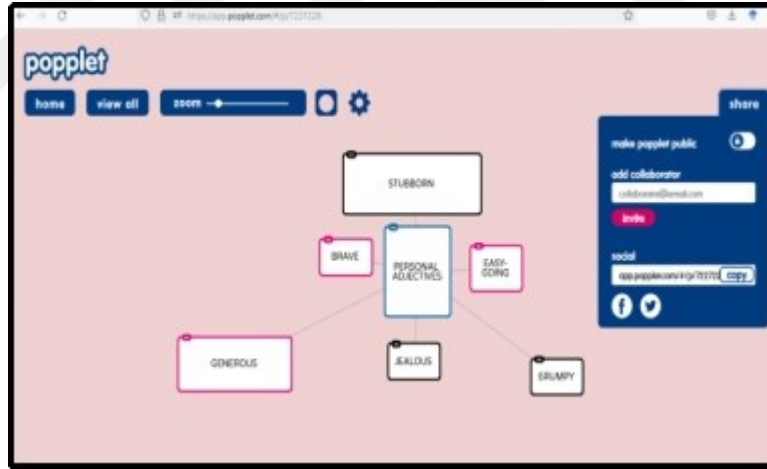


- **Coggle:** Coggle, bir kavram ve zihin haritası oluşturma aracıdır (Eğiteknoloji, 2020). Dallanmış ağaç gibi hiyerarşik ilişkileri göstermeye yarayan kavram şemaları oluşturmak için kullanılabilir.



Şekil 2.23. Coggle etkinlik örneği

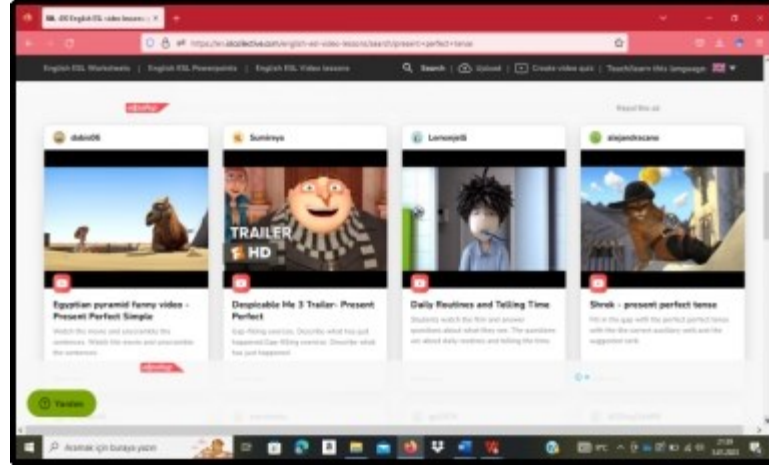
- **Popplet:** Kullanımı oldukça kolay olan popüler bir zihin haritalama aracıdır (Çete, 2020). Popplet beyin fırtınası, kavramsal ilişki bulunan öğelerin görsel sunumu için işlevsel zihin haritalama uygulamalarından biridir.



Şekil 2.24. Pooplet etkinlik örneği

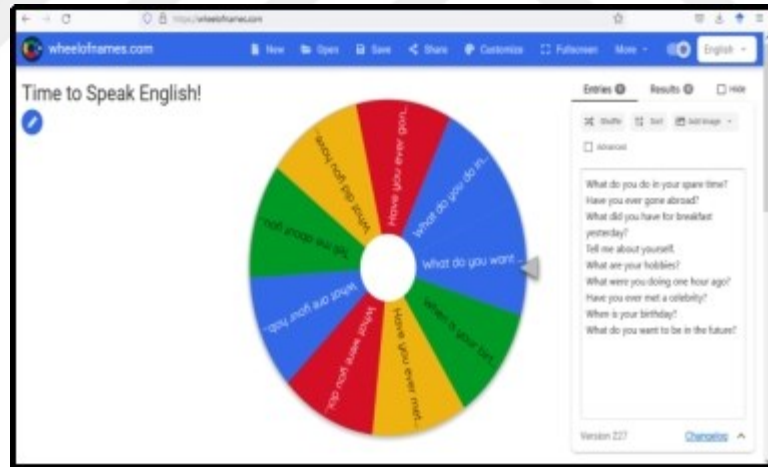
2.3.2.3 Etkinlik Temelli Web Platformları

- **Islcollective.com:** Dil öğretmenleri tarafından dijital öğretim materyallerinin paylaşıldığı son derece çeşitli kaynakların bulunduğu bu platform, öğretmenler için muazzamdır. Öğretmen ilgili kazanımı yazıp, öğrenci seviyesini seçtiğinde ve ne tür bir beceriye yönelik materyal kullanmak istediğini seçtiğinde, tam da ihtiyacı olan bir materyali bulması kuvvetle muhtemeldir.



Şekil 2.25. IslCollective etkileşimli videolar

• **Wheel of Names:** Adları veya görüntüleri rastgele sıralamak için tasarlanmış çevrimiçi bir çarkifelek aracıdır (Blake, 2021). Öğrencilerin derse katılımlarını teşvik eden, sınıfta derse sadece atılan ya da başarılı olan çocukların katılım göstermesinin, diğer öğrencilerin pasif durumda beklemesinin önüne geçen bir çark uygulamasıdır.



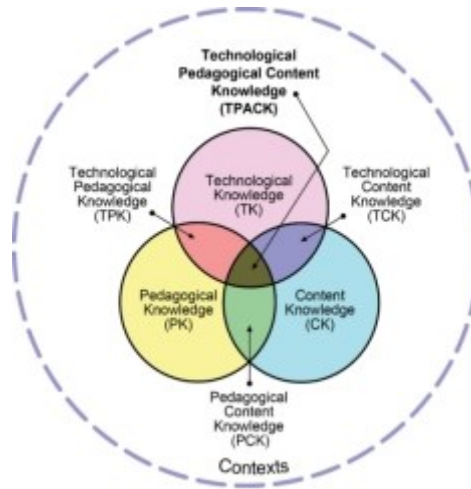
Şekil 2.26. WheelofNames etkinlik örneği 1



Şekil 2.27. WheelofNames etkinlik örneği 2

2.3.3 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (TPAB)

Aşağıda teknolojik pedagojik alan bilgisi modelinin alt bileşenlerine ait tanımlar yer al almaktadır. Ancak, teknolojik pedagojik içerik bilgisi tanımının, alt bölümlerinin toplamından daha kapsamlı olduğu unutulmamalıdır (İşler ve Yıldırım, 2018). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), iyi öğretimin temelidir ve teknolojilerin kullanımıyla konunun nasıl sunulacağını bilmeyi gerektirir (Mishra ve Koehler, 2006).



Şekil 2.28. TPAB çerçevesi ve bilgi ögeleri(Koehler & Mishra, 2009)

Teknoloji Bilgisi/ Teknolojik Bilgi: Teknoloji bilgisi ya da teknolojik bilgi, hem kitaplar, tebeşirler ve yazı tahtaları gibi standart teknolojilerle hem de

internet ve dijital video gibi daha modern teknolojilerle ilgili bilgiyi ifade eder (Mishra ve Koehler, (2006, 2008).

Alan Bilgisi: Alan bilgisi, bir öğretmenin ne kadar bilgiye sahip olduğunu ve bunu nasıl düzenlediğini ele alır (Shulman, 1986). Mishra ve Koehler (2006)' e göre alan bilgisi öğretilmesi veya öğrenilmesi gereken bir konuyla ilgili temel bilgidir.

Pedagojik Bilgi: Öğretme bilimi anlamına gelen pedagoji, öğrencilerin öğrenmesini, sınıf yönetimini, ders planlamasını ve öğrenci ilerlemelerini kapsar (Mishne, 2012).

Pedagojik Alan Bilgisi: Shulman (1986)' a göre, pedagojik alan bilgisi, konuyu anlaşılabilir hale getirmek için nasıl formüle edilmesi ve sunulması gerektiğini bilgisini ifade eder.

Teknolojik İçerik Bilgisi: Teknolojik içerik bilgisi (TCK), teknoloji ve içerik arasındaki ilişki hakkındaki bilgileri açıklamaktadır (Mishra & Koehler, 2006).

Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi: Mishra ve Koehler (2006), teknolojik pedagojik bilgiyi (TPK), farklı teknolojilerin çeşitli yönlerini bilmek ve öğretim uygulamalarının bu teknolojilerin kullanımıyla ne şekilde farklılaşabileceğini bilmek olarak tanımlamaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: Mishra & Koehler (2006)' e göre teknolojik pedagojik alan bilgisi, içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilginin ötesinde yapılandırılan bir bilgi türüdür.

2.4 Davis Teknoloji Kabul Modeli

Teknolojinin hayatımızı çevrelemesi ve her geçen gün kendini yenilemesiyle beraber kişilerin yeni teknolojilere uyum sağlayarak, kullanmalarının önemini ortaya koymuştur. Bu sebeple de bireylerin teknolojiyi benimseme ve kullanmalarına yönelik birtakım teoriler geliştirilmiştir. İlgili teorilerin temel ekseninde ise kullanıcıların teknolojiyi kullanmaya yönelik istek ve davranışları olmuştur. Bu tutum ve davranışları tayin etmek için geliştirilen teorilerden biri de teknoloji kabul modelidir (Akça ve Özer, 2012: 80). Teknoloji Kabul Modeli bireylerin yeni teknolojilere yönelik tutumları, yeni teknolojileri kullanma niyet ve uygulamalarını etkileyen faktörleri açıklar (Davis, 1985). Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda (Saade ve Bahli, 2005; Nair ve Das, 2011; Tarhini vd., 2015)

bireyler yeni teknolojilerden fayda gördüklerinde ve kullanım kolaylığını deneyimlediklerinde, o teknolojiyi kabul etme ve kullanım sıklıklarının da arttığı görülmektedir.

2.5 Çevrimiçi Öğreten Roller:

Pandemi dönemiyle birlikte aniden geçilen uzaktan eğitim sürecinde öğretmen rolleri, geleneksel eğitim ortamlarındaki rollerinden farklı bir profil oluşturmuştur. Berigel ve Çetin (2020) tarafından alan yazında bulunan çevrimiçi öğretmen rollerine aşağıda yer verilmiştir.

2.5.1 Berge'nin Çevrimiçi Öğreten Roller:

Berge (1995) çevrimiçi öğretmenin zamanın değişen teknolojilerine göre değişebileceğini belirtmiş ve rollere yönelik kesin sınırlar çizmemiştir. Liu ve diğerleri (2005) ise yaptıkları çalışmada günümüz çevrimiçi eğitim süreciyle uyumlu rolleri daha kapsamlı biçimde 4 temel başlık altında ifade etmiştir (Berigel ve Çetin, 2020).

Tablo 2.1. Berge'nin Çevrimiçi Öğreten Roller

Pedagojik Roller	Sosyal Roller	Teknik Roller	Yönetimsel Roller
Öğrenme Ortamı Tasarımcısı ve Etkileşim Oluşturucu	Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Lideri	Teknik Uzman	Konferans Yöneticisi
Öğretim Uzmanı	Program Koordinatörü	Medya Tasarımcısı	Öğretim Planlayıcısı
Ölçme Değerlendirme Uzmanı		Teknoloji Entegrasyon Uzmanı	

2.5.2 Guasch ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Roller

Guasch ve arkadaşları da tıpkı Berge gibi ilgili rollerin kullanılan teknolojilere göre zaman içerisinde değişim gösterebileceğini ifade etmiş ve çevrimiçi öğretmen rollerini temel başlık altında ele almıştır (Berigel ve Çetin, 2020).

Tablo 2.2. Guasch ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Roller

Çevrimiçi Öğreten Roller	Görev Alanı
Tasarım ve Planlayıcı Roller	İş birliği ve planlamayı organize eder, öğrenci-öğretmen, öğrenci- içerik etkileşimini planlar.
Sosyal Roller	Öğrenenlerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri için uygun sosyal iletişimin oluşturulmasına rehberlik eder.
Öğretici /Bilgi Verici Roller	İçeriği teknolojiyi kullanarak sunar, öğretim yöntemleri ve iş birlikçi öğretim yaşantıları oluşturur.
Teknolojik Roller	Öğrenenlerin teknolojiyi uzaktan öğretim ortamında kolaylıkla kullanabilmesine destek olur.
Yönetimsel Roller	Planlanmış uzaktan öğretim sürecinin sorunsuz ilerlemesi için gerekli tüm önlemleri alır.

2.5.3 Abdulla’ nın Çevrimiçi Öğreten Roller

Abdulla (2004) alan yazında bulunan öğreten rollerini sentezleyerek 4 ana başlık altında bir araya getirmiştir. İlgili rollerin belirlenmesinde Berge’ nin çevrimiçi öğreten rollerinin etkileri görülmektedir. (Akt., Berigel ve Çetin, 2020).

Tablo 2.3. Abdulla’ nın Çevrimiçi Öğreten Roller

Çevrimiçi Öğreten Roller	Görev Alanı
Zihinsel Roller	Sürekli olarak pedagojik yeterlik ve becerilerini yenileyerek mesleki gelişimini yönetir (Berigel ve Çetin, 2020).
Sosyal Roller	Öğrenenler arasında iş birliğini ve grup bağlılığını destekleyen çalışmalar yapar (Berigel ve Çetin, 2020).
Yönetimsel Roller	Öğrenenin sürece kabul, katılım sürecini yönetir, öğrenenler arasında etkileşim oluşması için fırsatlar oluşturur, sürecin etkili ilerlemesinin önündeki aksaklıkları ortadan kaldırır (Abdulla, 2004).
Teknik Roller	Teknik sorunlara hızlı dönütler verir ve teknoloji kullanımında acemi olan öğrenenlere rehberlik ederek, onları teşvik eder (Abdulla, 2004).

2.5.4 Goodyear ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Roller

Diğer araştırmacılara göre daha farklı bir bakış açısıyla tanımlanan öğreten rollerinde öğretmenin sistem yöneticisi rolünün özellikle vurgulanması dikkat çekmiştir (Berigel ve Çetin, 2020).

Tablo 2.4. Goodyear ve Arkadaşlarının Çevrimiçi Öğreten Roller

Çevrimiçi Öğreten Roller	Görev Alanı
İçerik Yöneticisi	İçeriği öğrenene göre oluşturur ve sunar.
Teknoloji Uzmanı	Teknolojiyi etkin kullanır ve öğrenenlere teknoloji kullanımında destek olur.
Tasarımcı	Çevrimiçi ortamda etkili öğrenmeyi merkeze alan öğretim faaliyetleri tasarlar.
Sistem Yöneticisi	Çevrimiçi öğretim sistemindeki kayıtları saklar ve sistemin güvenliğini sağlar.
Süreç Yöneticisi	Çevrimiçi öğretim sürecinde öğrenenlerin sorunsuz bir şekilde sürece katılımını destekler.
Danışman	Öğrenenlere birlikte ya da bireysel çalışmalarında, derslere katılımlarını ve derse devamlılığını takip eder ve tavsiyelerde bulunur.
Değerlendirme Uzmanı	Öğrenenlerin çalışmalarını puanlar ve hedef öğrenmelerle ilgili geri bildirim verir.
Araştırmacı	Alana yönelik güncel bilgilerin sürece nasıl entegre edileceğini araştırır ve yenilikleri öğretim ortamına entegre eder.

2.6 Çevrimiçi Öğrenen Roller

Çevrimiçi öğrenen rollerinin tıpkı öğreten rolleri gibi zamana, kullanılan teknolojiye, hedeflere, kişisel özellikler ve kültür gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Çevrimiçi öğretim sürecinde öğrenenlerin yaşadığı en temel sorun sosyal topluluk hissi yaşayamamalarıdır (Berigel ve Çetin, 2020). McBride ve Beers (2008) bu doğrultuda çevrimiçi öğrenen rollerini iki ana başlıkta tanımlamıştır (Akt., Berigel ve Çetin, 2020):

Öğrenme Grubu Üyesi: Öğrenenler, çevrimiçi öğrenme aktivitelerine katılır, öğretenlerle iletişim halinde olur.

Kendi Kendine Öğrenen Birey: Öğrenenler, çevrimiçi öğrenme aktiviteleri haricinde bağımsız öğrenme becerilerine de sahip olmalıdır.

Dabbagh (2007) çevrimiçi öğrenenlerin bazı karakteristik özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Güçlü bir akademik bakış açısı
- Akıcı şekilde çevrimiçi öğrenme teknolojilerini kullanabilme
- Kişiler arası iletişim becerisi
- İşbirlikçi öğrenme ve etkileşimin değerini bilme
- Uzaktan öğrenmeyi iç görüsel olarak kontrol etmek
- Bireysel öğrenme yetisine sahip olma
- Öğrenme topluluğuna ait olma ihtiyacı hissetme

2.7 Çevrimiçi Derslerin Güçlü ve Sınırlı Özellikleri

İnternet tabanlı derslerin geleneksel öğretime üstün gelen bir takım güçlü yanları olduğu gibi çeşitli sınırlılıkları da bünyesinde barındırmaktadır (Gülbahar, 2018). Aşağıda Johnson (2021) tarafından çevrimiçi derslerin güçlü ve sınırlı yönleri ifade edilmiştir.

2.7.1 Çevrimiçi Eğitimin Güçlü Özellikleri

- *Etkililik:* Çevrimiçi öğrenme, öğretmenlere öğrencilerine ders vermenin etkili bir yolunu sunar. Çevrimiçi öğrenmenin videolar, pdf' ler, podcast' ler gibi bir dizi aracı vardır ve öğretmenler tüm bu araçları derslerine entegre edebilirler. Öğretmenler, ders planını çevrimiçi kaynakları içerecek şekilde düzenlediklerinde, geleneksel ders kitaplarının ötesine geçmiş olurlar ve dolayısıyla daha verimli eğitimciler haline gelebilirler.

- *Zaman ve mekânsal erişilebilirlik:* Çevrimiçi eğitimin bir diğer avantajı, öğrencilerin istedikleri herhangi bir yerden derslere katılmalarına izin vermesidir. Ayrıca okulların coğrafi sınırlarla sınırlandırılmak yerine daha geniş bir öğrenci ağına ulaşmasını sağlar. Ek olarak, çevrimiçi dersler ileride başvurmak üzere kaydedilebilir, arşivlenebilir ve paylaşılabilir. Bu, öğrencilerin öğrenme materyaline rahat oldukları bir zamanda erişmelerini sağlar. Böylece çevrimiçi öğrenme, öğrencilere eğitimde zamanın ve yerin erişilebilirliğini sunar.

- *Ekonomiklik:* Çevrimiçi öğrenmenin bir diğer avantajı da finansal maliyetlerin düşürülmesidir. Çevrimiçi eğitim, yüz yüze öğrenmeye kıyasla çok daha uygun maliyetlidir. Ek olarak, tüm kurs veya çalışma materyalleri çevrimiçi olarak mevcuttur, böylece daha uygun fiyatlı ve aynı zamanda çevreye faydalı olan kağıtsız bir öğrenme ortamı oluşturulur.

- *Geniş öğrenci katılımı:* Çevrimiçi dersler evden veya tercih edilen yerden alınabileceğinden, öğrencilerin dersleri kaçırmaya şansı daha azdır.

- *Çeşitli öğrenme stillerine uygunluk:* Her öğrencinin farklı bir öğrenme yolculuğu ve farklı bir öğrenme tarzı vardır. Bazı öğrenciler görsel öğrencidir, bazı öğrenciler ise işitsel öğrenmeyi tercih eder. Diğer yandan, bazı öğrenciler sınıfta başarılı olurken, diğer öğrenciler büyük gruplar tarafından dikkati dağılan tek başına öğrenenlerdir. Çevrimiçi öğrenme sistemi, çeşitli seçenekleri ve kaynakları ile birçok yönden kişiselleştirilebilir. Her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun mükemmel bir öğrenme ortamı yaratmanın en iyi yoludur.

2.7.2 Çevrimiçi Eğitimin Sınırlı Özellikleri

- *Ekrana Odaklanamama:* Birçok öğrenci için, çevrimiçi öğrenmenin en büyük zorluklarından biri, uzun süre ekrana odaklanmaya çalışma mücadelesidir. Çevrimiçi öğrenme ile öğrencilerin sosyal medya veya diğer siteler tarafından kolayca dikkatini dağıtma şansı da artar. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin derse odaklanmalarına yardımcı olmak için çevrimiçi derslerini ilgi çekici ve etkileşimli tutmaları zorunludur.

- *Teknoloji Sorunları:* Çevrimiçi sınıfların bir diğer önemli zorluğu da internet bağlantısıdır. Öğrenciler veya öğretmenler için güçlü bir internet bağlantısı olmadan, öğrenmede süreklilik mümkün olmayabilir. Bu eğitim süreci için zararlıdır.

- *İzolasyon Duygusu:* Öğrenciler akranlarının yanında olmaktan çok şey öğrenebilirler. Diğer yandan, çevrimiçi bir sınıfta, öğrenciler ve öğretmenler arasında fiziksel etkileşim minimum düzeydedir. Bu genellikle öğrenciler için bir izolasyon duygusuyla sonuçlanır. Bu sebeple okulun öğrenciler, akranlar ve öğretmenler arasında başka anlık mesajlaşma vb. iletişim biçimlerinin işe koşulması son derece önemlidir.

- *Öğretmen Eğitimi:* Çevrimiçi öğrenme, öğretmenlerin dijital öğrenme biçimlerini kullanma konusunda temel bir anlayışa sahip olmalarını gerektirir. Ancak çoğu zaman, öğretmenler çok temel bir teknoloji anlayışına sahiptir. Hatta, çevrimiçi dersler yürütmek için gerekli kaynaklara ve araçlara bile sahip olmayabilirler. Bununla mücadele etmek için, okulların çevrimiçi derslerini sorunsuz bir şekilde yürütebilmeleri için öğretmenlerin en son teknoloji güncellemeleriyle eğitilmesi son derece önemlidir.

- *Ekran Süresini Yönetme Sorunu:* Birçok ebeveyn, çocuklarının ekrana bakarak bu kadar çok saat geçirmesinin sağlık açısından tehlikeleri konusunda endişe duymaktadır. Ekran süresindeki bu artış, çevrimiçi öğrenmenin en büyük endişelerinden ve dezavantajlarından biridir. Bazen öğrenciler ekranın önünde kambur kalmaları nedeniyle kötü duruş ve diğer fiziksel problemler de geliştirirler. Bunun için iyi bir çözüm, öğrencilere zihinlerini ve bedenlerini yenilemek için sıklıkla mola vermek olacaktır.

2.8 İlgili Araştırmalar

Pandemi döneminde yüz yüze eğitimin uzaktan eğitim uygulamalarına evrilmesiyle, alana yönelik araştırmalar ivme kazanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde pandemi dönemi uzaktan eğitim dersleri, uzaktan eğitim derslerinde kullanılan teknolojiler, ilgili öğretmen- öğrenci görüş ve deneyimlerine ilişkin yurt içi ve uluslararası araştırmalar yer almaktadır.

2.8.1 İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde uzaktan eğitim sürecine yönelik durum değerlendirmesi, öğrenci- öğretmen görüşleri, öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım durumlarına yönelik yurt içi çalışmalara yer verilmiştir.

Çiğdem ve Özkan (2022)'ın yaptığı araştırmada, meslek yüksek okulu öğrencilerinin mezun olduğu lise türüne göre uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk durumu araştırılmıştır. 334 meslek yüksekokulu öğrencisinin yer aldığı araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye hazır olma düzeylerinin mezun olunan lise, bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğı belirlenmiştir. Altıparmak ve diğerlerinin (2011) yaptığı alanyazın incelemesinde ise araştırmacılar tarafından e-öğrenmenin avantaj ve dezavantajları araştırılmış ve uzaktan eğitimin dezavantajları sıralanmıştır. Çalışmada, teknolojik cihazların pahalı olması ve internet ve benzeri teknik sorunlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojideki yetersizlikleri ve öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerinin eksikliği uzaktan öğrenmenin dezavantajları olarak ifade edilmiştir. Uz ve Uzun (2018) yapılan araştırmada ise öz-düzenlemeli ve öz yönetimli öğrenme becerileri bakımından harmanlanmış eğitimin geleneksel eğitime kıyasla daha verimli olduğı; harmanlanmış eğitim sürecini sunulan zengin içerik, ulaşılabilirlik, etkili rehberlik ve motive edici özellikleri bakımından katılımcı 197 üniversite öğrencisi tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı [TEGV] (2020) tarafından 368 öğrenci ve 368 veli ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin %69'u EBA eğitimlerini her gün takip ettiğini belirtirken, %13'ü gün aşırı takip ettiğı, %6'sı ise araştırma dönemine denk gelen 2020 Mayıs ayına kadar birkaç gün ve %2'lik bir kesimin ise bu dersleri hiç takip etmediğı sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında çocuklarının uzaktan eğitime katılım durumlarını ifade eden velilerden elde edilen bulgulara göre EBA platformunda yapılan dersleri takip eden öğrenci

oranı %69 olup, ilgili öğrencilerin %83'ünün bu dersleri televizyon aracılığıyla takip ettiği, EBA platformundan dersleri asenkron olarak takip eden öğrenci oranı %47 olduğu, bu öğrencilerin canlı derslere katılım oranının ise %11 olduğu tespit edilmiştir.

Ateş ve Altun (2008)'un yaptığı araştırmada katılımcı 129 üniversite öğrencisinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri cinsiyete ya da sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın, katılımcıların önceki bilgisayar kullanma deneyimleri ve becerileri UEYT düzeylerini anlamlı biçimde etkilediği tespit edilmiştir. Etlican (2012)'ın X ve Y kuşaklarının online eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının karşılaştırıldığı araştırmada 103 şirket çalışanı katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların %50'sinin web tabanlı öğrenmeye karşı olumsuz tutuma sahip olduğu, X kuşağı katılımcıların çevrimiçi eğitime yönelik düşünceleri olumsuzken, Y kuşağı katılımcıların ise görüşlerinin olumlu olması bakımından X ve Y kuşakları görüşleri bağlamında anlamlı farklılık bulunmuştur. Şirin ve Tekdal (2015)'ın uzaktan eğitim İngilizce derslerine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmasında 410 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar eğitim sürecinde teknoloji kullanımının zamansal ve mekânsal açıdan bağımsız olarak dersi takip edebilme ve kendi hızında öğrenebilme gibi özelliklerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak, katılımcıların derste kullanılacak uzaktan öğretim sistemi ile ilgili önceden bilgilendirilmeyi istedikleri de tespit edilmiştir. Kırallı ve Alıcı (2016)'nın üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşlerinin alındığı araştırmada 38 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının kişisel bilgisayara sahip olan öğrenciler lehinde farklılaştığı, ancak; cinsiyet ve internet bağlantısına sahip olma durumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir. Yıldız (2016)'ın çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında 190 öğrenci yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğrencilerin topluluk hissi ile akademik başarıları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki ve de topluluk hissi ile ders takibi arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Metin ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 216 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmada katılımcıların %67'si uzaktan eğitimi geleneksel eğitim kadar etkili bulmadıklarını; %65'i ise İngilizce

derslerini uzaktan eğitim yöntemiyle almak istemediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %23'ü uzaktan eğitim İngilizce derslerine katıldığı; %9.3'ünün ise düzenli olarak derse katılım gösterdiği anket sonuçlarının analizi ile tespit edilmiştir. Katılımcıların dersi düzenli takip etme durumu ile dersi ilgi çekici bulma değişkenleri arasında yüksek korelasyon bulunduğu; derslerin düzenli takip edilmesi ve ders başarısı durumları arasında da yüksek korelasyon olduğu korelasyon analizleri sonucunda tespit edilmiştir. Uslusoy (2017) tarafından ABD ve Türkiye'den 405 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecini “*faydalı bulma, süreçten memnun olma, iletişim ve uzaktan eğitime yönelik tutum ve algı*” konularında ABD ve Türk öğrencileri arasında ABD öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bozkurt (2020) tarafından Koronavirüs salgını sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algılarının tespit edildiği araştırmada 77 ilköğretim öğrencisi yer almıştır. Metafor analizi yapılan bu çalışma kapsamında olumlu metafor grubunda “*kolaylaştırıcı, erişilebilirlik, yaşam boyu öğrenme, özerklik, topluluk hissi, öğretimsel bulunuşluk, yapılandırılmış öğrenme, zaman ve mekânsal bağımsızlık ve içsel motivasyon*” temaları oluşturulmuştur. Olumsuz metafor temaları ise “*yapaylık, yalnızlık duygusu, sosyalleşme, izolasyon, psikolojik uzaklık, eşitsizlik, yalnızlık duygusu, iletişimsizlik, kalite, anındalık ve duyuşsal yakınlık*” olarak belirlenmiştir. Kaya (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 4 öğretim elemanı ve 15 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın bulgularına göre zorunlu uzaktan eğitim sürecinin ilk zamanlarında yapılan bu araştırmaya göre, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar öğretim elemanı, öğrenci ve kurum kaynaklı olmak üzere 3 temada ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen en önemli bulgu ise uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar ve internet bağlantısının olmayışı ya da bu imkânlara sahip öğrencilerin sınırlı sayıda olmasıdır. Tunga ve İnceoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 46 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin oyunlaştırılmış e-öğrenme ortamını kullandığı, kontrol grubu öğrencilerinin ise geleneksel e-öğrenme ortamını kullandığı bu çalışmada her iki gruba ait ders katılım durumları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla sayfa görüntüleme sayılarına sahip olduğu ve ders içi etkinliklere daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler e-öğrenme

ortamlarında oyunlaştırmayı motive edici ve ilerlemeyi kolaylaştırıcı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Çelik ve Aydın (2014) tarafından 6 ortaöğretim düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırma katılımcıların dijital araçları öğretim sürecine entegre etme beceri düzeylerine ilişkin genel olarak emin hissettiklerini ortaya koydu. Ayrıca, katılımcılar dijital araçları motive edici bulmuşlar; öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmuşlar ve diğer yandan kendi yeterliliklerini artırmaya da gayret etmeye devam etmişlerdir. Çalışmanın ortaya koyduğu diğer bir bulgu ise bilgisayar ve benzeri cihazlara sınırlı internet erişimi öğretmenleri öğretme sürecine teknolojiyi dahil etme konusunda engelleyici faktör oluşturmuştur. Yıldız (2015) tarafından yapılan 16 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğretim elemanları, uzaktan eğitim sürecinde yeterli etkileşim kurulamaması, doğrudan yaşantılara imkan sağlayamaması gibi sebeplerle uzaktan eğitimi faydalı bulmadıkları yönünde görüş bildirmişler; uzaktan eğitim uygulamalarında ise çoğunlukla bilgisayar, kamera, ses sistemi gibi temel teknolojik araçlardan faydalanmışlar ve canlı dersler sırasında kullandıkları görsel işitsel dijital araçları genellikle içerik sunma, iletişim kurma amaçlarıyla kullandıkları belirlenmiştir. Ülkü (2018) tarafından ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının tespit edildiği araştırmada 355 öğretmen yer almıştır. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete, kıdeme ya da branş durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Cantürk ve Cantürk (2021) tarafından 53 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim İngilizce ders anlatım yöntemleriyle ilgili yaptıkları metaforlarda etkileşim sorunu en sıklıkla ifade edilen konu olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini salgın döneminde önemli bir gereksinim olarak tanımlaması araştırmanın bir başka önemli bulgusudur. Diğer yandan öğretmenlerin %30,19'u uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimini kolay bulurken, %24,53'ü sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin beraberinde öğrenciler için erişim ve disiplin sorununu beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir.

Analizler sonucunda İngilizce öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıf aracı olarak Zoom ve EBA Canlı Ders uygulamasının daha

fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Yıldız (2021)'ın yaptığı araştırmada Batı Karadeniz bölgesinde görev yapan öğretmenler yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre pandemi döneminde öğretmen olmaya yönelik öğretmenlerden metaforlar oluşturmalarının istendiği bu çalışmada 278 metafor ortaya çıkmıştır. Metaforlar araştırmacı tarafından 12 kategoride ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda tespit edilen metaforların çoğunlukla negatif yönde olduğu dikkat çekmiştir.

Menzi ve diğerlerinin (2012), 21 akademisyenle mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik yapılan çalışmanın sonuçlarına göre mobil teknolojilerin eğitimde kullanımına ilişkin olarak, bu teknolojilerin öğrenmeyi desteklemesi, zaman ve mekânsal bağımsızlık sağlaması, kullanım kolaylığı sağlaması, kişiselleştirilebilmesi, öğrenciler açısından ilgi çekici ve motive edici olması, teknoloji okuryazarlığına imkan oluşturması gibi özellikleri bakımından olumlu görüşler olduğu gibi, öğrenciye ve içeriğe uygun olmayışı, eğitimde fırsat eşitliğine aykırı oluşu ve yüz yüze iletişimi etkilemesi gibi özellikleri de olumsuz olarak ifade edilmiştir. Uluuysal ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir öğretmenin teknoloji entegrasyon yolculuğunun incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre materyal geliştirmeyi de kapsayan mesleki gelişim etkinliklerinde bireyin istek, gereksinim, beklenti ve hazırbulunuşluğu göz önünde bulundurulduğu takdirde daha başarılı sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen özelliklerine göre bireyselleştirilmiş öğretim olarak tasarlanmasının öğretmenin motivasyon ve verimliliğini olumlu yönde etkilediği de ulaşılan sonuçlardandır. Başal (2016) tarafından 25 İngilizce öğretmenin katılımı ile 9 gün boyunca gerçekleştirilen Web2.0 araçlarıyla materyal geliştirme eğitimlerinin sonucunda öğretmenlerin Web2.0 araçlarına yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı ve öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının ve dijital materyal tasarlama konusunda yeterliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Karademir (2018) tarafından 21 farklı branştan 62 öğretmenle gerçekleştirilen araştırma sonucunda dijital öğretim materyali geliştirme ekosisteminde öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirmeyi benimsemeleri ve sürdürmeleri için gerekli olan ögeler arasında en çok vurgulanan değişkenler yönetici desteği, meslektaş desteği, bireysel istek, dijital öğretim materyallerine ihtiyaç duyma, öz yeterlik ve bilgisayar bilgisi olarak tespit edilmiştir. Boz (2019) tarafından öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında

uzaktan eğitim algılarının incelendiği araştırmada 915 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının teknoloji kabul durumu ve uzaktan eğitime yönelik algılarının orta düzeyde olduğu, uzaktan eğitime yönelik algıları ile teknoloji kabul durumları eğitim aldıkları bölüm, cinsiyet ve bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanım özyeterliği düzeyine göre farklılaştığı, bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ile teknoloji kabul düzeyi arasında düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Şahin (2019) tarafından tüm öğretim kademelerinden 13 öğretmenle yapılan metafor çalışmasının sonuçlarına göre katılımcı öğretmenler eğitim teknolojilerinden çoğunlukla öğrenme düzeyini ve öğrenmenin kalıcılığını artırma, derslerde zengin içerik sunma, öğrencilerin derse dikkatini çekme, güdüleme ve eğlenirken öğrenebilecekleri bir ortam oluşturma amacıyla faydalanmışlardır. Bunun yanı sıra içerik depolama, resmi evrak işlerini yürütme, derslere hazırlanma, iletişim kurma, ölçme değerlendirme yapma, bilgiye ulaşma ve paylaşma gibi kişisel ve mesleki ihtiyaçlarında da bilişim teknolojilerinden faydalandıkları tespit edilmiştir. Özetle, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları, imkanlar ölçüsünde bu teknolojilerden yararlanma gayretinde olduklarını, ancak bu avantajların beraberinde çeşitli yıkıcı etkileri de beraberinde getirdiğini düşündükleri ifade edilmiştir. Tüm bu ilgili teknolojilerin etkili kullanımı için öğretmenlerin teknoloji kullanma yeterlik düzeylerinin artması gerektiği de çalışmada vurgulanmıştır. Yükselir ve Yuvayapan (2019) tarafından 226 öğrenci ve 34 öğretmen ile yapılan araştırmada öğrenciler dijital öğrenme becerilerini bilgiye ulaşmak ve bilgiyi analiz etmek için önemli olduğunu ifade ederken; bu beceriler İngilizce öğretmenleri için ise sosyal etkileşim ve iletişim için gerekli olan araçlardır. Akayoğlu ve diğerleri (2020) tarafından 113 yabancı dil eğitimi bölümü son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerin çeşitli dijital araçların bilincinde oldukları ve kendilerini bu dijital araçların özel, profesyonel ve akademik kullanımı için yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Altun (2020) tarafından 182 adet ders videosunun incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre zorunlu uzaktan eğitim sürecinin ilk zamanlarında yapılan bu araştırmaya göre, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar öğretim elemanı, öğrenci ve kurum kaynaklı olmak üzere 3 temada ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen en önemli bulgu ise uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar ve internet bağlantısının olmayışı ya da bu imkanlara

sahip öğrencilerin sınırlı sayıda olmasıdır. Akkaya ve Kapıdere (2021) tarafından yürütülen araştırmada 330 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma kapsamında kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerinin düşük olduğu, aynı zamanda dijital oyun kullanma tutumları ile dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dijital konularda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2 İlgili Uluslararası Araştırmalar

Valentine (2002) tarafından yapılan literatür incelemesi sonucunda uzaktan eğitimin gelecek için umut vadetmesinin yanı sıra diğer yandan bazı problemleri de yanı sıra getirdiği vurgulanmıştır. Bu sorunların genel olarak teknolojik, yönetsel, eğitsel ve öğrenci kaynaklı problemler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci kaygılarının da uzaktan eğitim sürecin verimliliği üzerinde etkiye sahip olduğu ve bütün öğrenci ve konuların uzaktan eğitimde öğrenmeye ve öğretmeye uygun olmadığı ifade edilmiştir. Machmud (2011) tarafından 4 İngilizce öğretmeni, 3 öğretim üyesi ve 2 yönetici ile gerçekleştirilen araştırmaya göre teknolojiye erişme imkânı olmalarına karşın katılımcı öğretmenlerin birçoğu derslerinde teknolojiyi kullanmayı tercih etmemişler; geleneksel öğretim yöntemleriyle süreci sürdürmüşlerdir. Bu durumun katılımcı öğretmenlerin dijital araçları nasıl kullanacaklarını bilmemelerinden ve bu araçları kullanmak için çaba göstermemelerinden kaynaklandığı çalışmada ifade edilmiştir. Rahman ve Yeasmin (2013) tarafından 28 öğretim üyesi, 772 öğretmen ve öğrencilerinden oluşan 6 ayrı çalışma grubuyla nitel ve nicel bulgular kesitsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin bilgisayar ve internet erişimi olduğunu fakat buna rağmen öğrencilerin dijital materyallere erişimlerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Dahası, öğrencilerin teknik sorunları çözme konusunda da çekimser kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda esasında öğrencilerin dijital teknolojileri kullanmaya hazır olduklarını ancak teknoloji kullanımı konusunda daha yeterli ve güvenli hissetmeye ihtiyaçları olduğu öne sürülmüştür. Mansbach (2015) tarafından 19 öğretim görevlisi ile gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre öğretim görevlilerinin çevrimiçi dersler sayesinde mesleki açıdan gelişim gösterdikleri ve çevrimiçi derslerin uygulamada esneklik

sağladığını belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitimlerin iş yüklerini artırdığını ifade etmeleri de çalışmanın olumsuz nitelikteki tespitlerindedir. Domingo ve Gargante (2016) tarafından 102 öğretmenle yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre İspanya'daki öğretmenlerin öğretimde mobil teknolojilerin kullanımı ve buna ilişkin öğretmen algılarını inceleyen bu araştırmaya göre, mobil teknolojinin sınıf ortamında kullanımının bilgiye erişim kolaylığı ve öğrenen katılımını artırma çerçevesinde iki temel sebebi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin mobil teknoloji kullanım eğilimlerinin öğrenme aracının öğrenme hedefini gerçekleştirmeye yönelik oluşu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sohrabi ve Iraj (2016) tarafından 24 lisansüstü öğrenci ile gerçekleştirilen öğrenci gruplarının derslerde kullanılan farklı dijital kaynaklara yönelik algı farklılıklarına odaklanan çalışmanın sonuçlarına göre: birinci öğrenci grubunun akademik başarıya, ikinci öğrenci grubunun ise iş hayatına yönelik problemlerin çözümüne odaklandığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, farklı odakları da olsa her iki grupta bulunan öğrenciler ters yüz sınıf ortamına yönelik olumlu tepkiler verdiği ve eğitim sürecinde açık erişimli web siteleri ve belgeselleri öncelikli olarak tercih ettikleri ortaya konmuştur. Baek, Zhang ve Yun (2017) tarafından 140 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmaya göre Güney Koreli öğretmenlerin mobil öğrenmeyle ilgili genel algılarının düşük olduğu ve ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin dijital öğrenme araç ve uygulamalarıyla iletişim kurma yeterliği ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Bose, Pakala, Grover (2017) tarafından 539 öğretmen aday ve 8 öğretim üyesi ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre tablet bilgisayarları kullanarak öğrenim gören üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Garcia, Martin vd. (2017) tarafından 483 hizmet içi öğretmenle gerçekleştirilen araştırmaya göre katılımcı hizmet öncesi öğretmenlerin eğitim uygulamalarına Web2.0 kaynaklarını ve dijital araçları entegre etmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Gudmundsdottir ve Hatlevik (2017) tarafından 356 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre Norveç'te öğretim sürecine yeni başlamış öğretmenlerin mesleğe giriş sürecinde aldıkları BİT kullanma eğitimlerinin BİT öz yeterliklerine ve mesleki dijital yeterliklerine etkisini araştıran çalışmaya göre; yeni öğretmenler aldıkları BİT eğitimlerinin kaliteli olmayışı sebebiyle mesleki anlamda bu eğitimlerden bir katkı görmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler BİT öz yeterliklerinin

artması için bu eğitimlerin kalitesinin artırılması ve sürekli gelişmeye yönelik bir gayret içinde olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Trammell ve Laforge (2017) tarafından 70 ve üstü öğrenciye çevrimiçi ders veren öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırma yüksek katılımlı çevrimiçi ders veren eğitimcilerin yaşadığı ortak zorlukları ve çevrimiçi derslerin etkinliğinin nasıl artırılacağına araştırıldığı bu çalışmada, sınıf atmosferi oluşturma zor olduğu ve öğretmenlerin standart bir müfredat geliştirmeleri gerektiği ve öğrenen grupları arasındaki etkileşimi artırmanın öğretmenin iş yükünü azaltacağını ortaya koymuştur. Cote ve Milliner (2018) tarafından 42 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırma İngilizce öğretmenlerinin, eğitim uygulamaları sırasında dijital teknolojilerden faydalanırken kendilerini yeterli gördüklerini; dijital okuryazarlıklarını geliştirmenin öneminin farkına vardıklarını ortaya koymuştur. Chigona (2018) tarafından 36 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda çoğu öğretmenin dijital teknolojilerin sınıf ortamına etkili şekilde nasıl entegre edileceğine ilişkin bilgileri karmaşık düzeyde bulunmuş ve dijital akıcılık düzeylerinin yetersiz olduğu; bu sebeple de öğretmenlerin derslerinde dijital araçlardan yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Hatlevik ve Hatlevik (2018) tarafından 1158 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT) kullanma öz yeterliklerinin BİT kullanımı ve eğitsel amaçlı BİT öz yeterlikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenler arasındaki iş birliğinin eğitim uygulamalarında BİT kullanımıyla olumlu bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Srivastava ve Dey (2018) tarafından 130 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmaya göre katılımcı öğretmenler eğitim sürecinde teknoloji kullanımı konusunda karşılaştığı zorlukları internet erişiminin olmaması, teknolojik olanaklar bakımından desteklenmemek, öğretmenlerin teknolojik açıdan yetkin olmaması ve sınırlı zaman olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, erkek katılımcı öğretmenlerin kadın katılımcılara göre daha fazla teknolojik araç kullanım deneyimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Lin (2019) tarafından 46 öğrenci tarafından yapılan araştırmada açık eğitim kaynaklarına yönelik öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz minvalde ikiye ayrılmaktadır. Buna göre: öğrenciler açık eğitim kaynaklarının ekonomik açıdan daha uygun olduğunu, daha zengin multimedya içerikleri bakımından avantajları bulunduğunu, mobil öğrenmeye uygun olduğunu ve öz yönetimli öğrenmeyi desteklediğini ifade etmişlerdir. Diğer yandan, kullanımı alışılabilirliği somut bir ders kitabının olmayışı, yavaş internet bağlantısı, talimatların yeterince

açık olmaması ve öz düzenleme yetersizliği gibi konularda da dezavantaj oluşturduğunu belirtmişlerdir. Nazari vd. (2019) tarafından 443 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırma Tahran'daki farklı okullarda görev yapan farklı öğretim deneyimine sahip öğretmenlerden elde edilen nicel bulgulara göre, deneyimli öğretmenlerin pedagojik bilgi ve pedagojik içerik bilgisi alt öğeleri açısından anlamlı olarak daha az deneyimli olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, daha az öğretim deneyimine sahip öğretmenler teknolojik bilgileri, teknolojik içerik bilgileri, teknolojik içerik bilgileri ve Teknolojik Pedagojik alan bilgisi düzeyleri deneyimli öğretmenlere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgulara göre ise öğretmenler deneyim durumları nispetinde farklı mesleki eğitim programlarını tercih etmişlerdir ve iş birliği ile eksik olan mesleki özelliklerini daha da geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bennett vd. (2020) tarafından yapılan durum çalışma uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin tümüne ulaşamadığı ve sürecin ailelerin sosyoekonomik refah düzeyleriyle direkt alakalı olmasından dolayı fırsat eşitsizliği problemi yaşandığını ortaya koymuştur. Ayrıca bazı bölgelerde internet erişiminin de bulunmayışı öğretmenlerin birçoğu tarafından defalarca ifade edilmiştir. Gaquit (2020) tarafından İsveç'teki Lise İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi eğitime bakış açısının araştırıldığı bu çalışma, uzaktan eğitimin hem artıları hem de eksileri olduğunu gösterdi. Örneğin bazı öğretmenler öğrencileriyle daha kaliteli bire bir iletişim kurabileceklerini düşünüyorlarken diğer öğretmenler öğrencileriyle bağ kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Maskari vd. (2020) tarafından 11181 yükseköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen verilere göre öğrenciler acil uzaktan eğitim döneminde yeterli alt eksikliğinden kaynaklanan problemlere vurgu yapmışlardır. Katılımcıların %46'sı kişisel bilgisayara sahipken, diğerleri uzaktan eğitim sürecinde dizüstü bilgisayarları diğer aile üyeleriyle paylaşmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu mobil veri ile derslere katılmıştır. Diğer yandan derslerde en çok kullanılan öğretim yaklaşımı power point sunuları ile gerçekleştirilen canlı dersler oldu. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise pratik beceriler geliştirmenin önemli olduğu mühendislik bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinden en az memnun olan öğrenci grubu olduğu tespit edilmiştir. Reimers ve Schleicher (2020) tarafından farklı ülkelerden 330 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların yaklaşık yarısı pandemi döneminde teknik altyapı sorunları yaşadıklarını ve bu

sorunların çözümünde yönetsel çerçevede yetersiz kalındığı ifade edilmiştir. Sepulveda-Escobar ve Morrison (2020) tarafından Şilili 27 İngilizce Öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler sosyal etkileşim eksikliği ve ani ortam değişikliği gibi sebeplerin katılımcıların öğrenme sürecini oldukça etkilediğini belirtmişlerdir. Alqudah vd. (2021) tarafından 579 üniversite öğrencisi tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde motivasyon eksikliğinin süreçte çok önemli bir engel olduğu ifade edilmiştir. Almendingen ve diğerleri (2021) tarafından 79 Norveç’li üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitim deneyimlerinin incelendiği çalışmada evdeki dikkat dağınıklık unsurları sebebiyle uzaktan eğitimde motivasyon ve öz disiplin konusunda sorunlar olduğuna işaret etti ve birkaç öğrenci çalışmalarında kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmiştir. Muthuprasad ve diğerleri (2021) tarafından 307 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %70’i pandemi döneminde yüz yüze eğitimden çevrimiçi ders almayı tercih etmişlerdir.

Çevrimiçi derslerde öğrenciler akıllı telefon kullanmayı tercih etmişlerdir, öğrenciler öğrenmenin etkili olabilmesi için önceden kaydedilmiş derslerin dinlenmesinin ardından sınav yapılmasının iyi olacağını belirtmişlerdir. Barnhart vd. (2022) tarafından 504 Çinli öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulara göre İngilizceyi yabancı dil olarak Çinli öğrencilerin uzaktan eğitim algılarını daha iyi anlamayı hedefleyen çalışmada yapılan anket, pandeminin ilk günlerinde öğrencilerin uzaktan eğitimden yeterince yararlanmadıklarını ve bunun yerine hibrit bir eğitim ortamını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada uzaktan eğitimi daha ilgi çekici hale getirmek için “düzenli molalar verilmesi, animasyon ve etkileşimli araçlar kullanılması, öğrencilere tek tek aramak, anketlerden faydalanmak” gibi bir dizi çözüm öneri sunulmuştur.

3. YÖNTEM

Nitel ve nicel yöntemlerin eş zamanlı olarak ele alındığı bu araştırma bir karma yöntem çalışmasıdır. Karma yöntem çalışmaları, nitel ve nicel çalışmaların tekniğini ve yaklaşımlarını aynı çalışmada birleştiren uygulamalardır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birbirini doğrulaması amacıyla birlikte kullanıldığı bir bilimsel araştırma çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması, bir yaklaşımın yeterli olmayan yönünün diğer yaklaşımla telafi edilmesini, daha detaylı veri toplanmasını sağlar ve dolayısıyla araştırmaya derinlik kazandırır (Öner, 2018). Nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı ve ayrı ayrı analizlerinin yapıp benzerlik ve farklılıklar bakımından karşılaştırmalı olarak yorumlandığı bu çalışmada “*yakınsayan paralel karma yöntem deseni*” kullanılmıştır. Bu yaklaşımın temel sayıltısı, nitel ve nicel verilerin farklı türde bilgi içermesidir (Creswell, 2014). Campbell ve Fiske (1959) psikolojik özelliklerin farklı türde veriler toplanması koşuluyla daha iyi anlaşılacağını belirtmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinden geçen öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerine yansıtıcı bir bakış açısı sunmayı sağlamak olduğundan, karma yöntem deseninin çalışma için uygun olduğu düşünülmüştür.

3.1. Araştırma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının Şubat- Mart aylarında Bolu ilinde bulunan liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri ve lise öğrencilerine uygulanmıştır. Karma yöntem araştırması olan bu çalışmanın nicel örneklemini 55 öğretmen (49 kadın, 6 erkek), 321 öğrenci (152 erkek, 142 kadın, 27 belirtilmemiş) oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubu ise 20 öğretmen (17 kadın, 3 erkek) ve 30 (22 kadın, 8 erkek) öğrenciyi kapsamaktadır. Nitel çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ve öğrenciler araştırmanın nicel grubunda da yer almışlardır ve her iki aşamada da katılımcı seçimi gönüllülük esası gözetilerek yapılmıştır. Çalışmada yer alan lise düzeyi İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerinin demografik özelliklerinin yer aldığı veriler bu kısımda tablo halinde yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	49	89.09
Erkek	6	10.90

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %89.09’unu kadın öğretmenler oluştururken, araştırmaya katılan öğretmenlerden %10.90’ını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	f	%
0-5 yıl	3	5.45
6-12 yıl	19	34.54
13-20 yıl	21	38.18
21 yıl ve üstü	12	21.81

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerden 0-5 yıl arasında kıdem yılına sahip öğretmenler araştırmanın %5.45’ini; kıdem yılı 6-12 yıl olan öğretmenler %34.54’ünü; kıdem yılı 13-20 yıl olan öğretmenler % 38.18’ini; kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin % 21.81’ini oluşturmaktadır.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	142	44.24
Erkek	152	47.35
Belirtilmemiş	27	8.41

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %44.24’ ünü kadın öğrenciler oluştururken; %47.35’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca katılan öğrencilerin %8.41’i cinsiyet belirtmemeyi tercih etmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Günlük Çevrimiçi Ders Katılım Süresinin Dağılımı

Saat	f	%
0	25	7.79
1-3	81	25.23
4-6	88	27.41
6 +	127	39.56

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi, çevrimiçi derslere günlük 1-3 saat arası katılan %25.23, 4-6 saat arası % 27.41, 6 saat ve üzeri katılım sağlayan % 39.56 öğrenci

bulunmaktadır. Katılımcı öğrencilerin %7.79'u ise çevrimiçi derslere katılmadıkları yönünde işaretleme yapmışlardır.

3.2 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında lise İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyallerine yönelik görüş ve deneyimlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formları (EK 1 ve EK 2) ve yarı yapılandırılmış görüşmeler (EK 3 ve EK 4) uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenci olmak üzere her iki katılımcı grup için ayrı bilgi formları ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, her iki katılımcı grup için araştırmacı tarafından ayrı olarak hazırlanmış bilgi formları kullanılmıştır. Bilgi formları çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Her iki form da demografik bilgiler, katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik görüş ve deneyimleri, katılımcılar tarafından uzaktan eğitim sürecinde faydalanan dijital araç ve materyaller olmak üzere 3 temel bölümden oluşmaktadır. Bilgi formlarında nicel ve nitel bulgulara ulaşılması hedeflenen sorular bulunmaktadır. Buradaki amaç bilgi formu aracılığıyla daha fazla katılımcı görüşüne ulaşmaktır. Bu sebeple veri toplama araçları hakkında bilgi verilen bu bölümde nicel ve nitel veri araçları aynı başlık altında açıklanmıştır. Bilgi formlarının kapsam geçerliliğinin kontrolü amacıyla, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalında bulunan 2 öğretim üyesi; imlâ ve yazım kuralları denetimi amacıyla Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Öngörülen düzenlemeler bu doğrultuda yapılmış ve bilgi formları hazır hale getirilmiştir.

Bu araştırmanın temel amaçlarından biri katılımcıların pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecine yönelik görüş ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından öğretmen ve öğrenci katılımcılar için ayrı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formlarının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalında bulunan 2 öğretim üyesi ve imla ve yazım kuralları denetimi

bakımından Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Öngörülen düzenlemeler bu doğrultuda yapılmış ve böylelikle görüşme formları hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin çevrimiçi teknolojilere yönelik yeterlik algılarına yönelik görüşleri, öğretmenler tarafından faydalı bulunan çevrimiçi teknolojiler ve dijital öğretim materyalleri, bu teknolojilerin ve dijital öğretim materyallerinin güçlü ve sınırlı özellikleri ve çevrimiçi öğretim sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimleri hakkında sorular bulunmaktadır. Diğer yandan öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise öğrencilerin çevrimiçi İngilizce derslere katılım motivasyonu, verimli bir çevrimiçi derse ilişkin görüşler, çevrimiçi derslerde deneyimledikleri öğretim teknolojileri ve materyalleri, bu teknoloji ve materyallerin güçlü ve sınırlı yönleri ve çevrimiçi ders sürecinde yaşanan olumlu/olumsuz deneyimlerini öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden 29.11.2021 tarihli ve 2021/470 sayılı kararıyla etik kurul izni ve Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 04.01.2022 tarihli evrak ile alınmıştır.

Araştırmanın nicel verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Şubat-Mart ayları içinde, Bolu ili merkezinde bulunan 18 devlet okulunda görev yapan toplam 55 öğretmen ve 321 öğrenciden toplanmıştır. Nicel verilerle eş zamanlı olarak toplanan nitel veriler ise 20 öğretmen ve 30 öğrenciden elde edilmiştir. Katılımcılarla görüşülmeden önce, öğretmenlerin katılımcı bilgi formu, öğrencilerin ise 18 yaşından küçük olmaları sebebiyle velilerince imzalanmış veli izin formlarını teslim etmelerinin ardından veri toplama süreci başlamıştır. Veri toplama aşaması pandemi döneminde gerçekleştirildiğinden bilgi formları katılımcılar tarafından çevrimiçi ortamda yanıtlanmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde bireysel olarak telefon ve Zoom bağlantısı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

3.4 Verilerin Analizi

Çevrimiçi bilgi formlarının istatistiksel analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Kategorik verilerin grup üyeliklerinde farklılık ve değişkenler

arasında ilişki bulunma ya da bulunmama durumunun tespitinde ki-kare test istatistiğinden faydalanılmıştır. Bulut ve Güngör (2008)' e göre ki kare test istatistiği iki ya da daha fazla grup arasında farklılık bulunup bulunmadığının, ayrıca iki değişken arasında ilişki olup olmadığının tespiti için kullanılabilir. En küçük teorik frekansın 25'ten büyük olduğu durumlarda Pearson Ki-Kare Test; 5 ile 25 arasında olduğunda Yate's Ki-Kare Test; 5'ten küçük olduğu durumlarda ise Fischer Exact Test anlamlılık değerleri baz alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca çevrimiçi derslerde kullanılan teknolojilerin kullanım sıklığı ve tespitinde de frekans dağılım yüzdeleri hesaplanmıştır. Verilerin değerlendirmesi yapılırken sayı, yüzde, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin çözümlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi; nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan ve doküman, evrak ve benzeri farklı materyallerin kurallar çerçevesinde (kodlama, kategori oluşturma, tema belirleme) analiz edilmesinin amaçlandığı bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). İçerik analizi yapılırken öncelikle kayıt altına alınan görüşmelerden elde edilen ses dosyaları deşifre edilmiştir. Kodlama işlemi araştırmacı tarafından manuel olarak yapılmıştır. Kodlama bulguların amacına uygun olarak kelime ya da sembollerle ifade edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Oluşturulan metin dosyaları birkaç kez okunarak benzer görüşler kendi içinde gruplara ayrılmış ve bu bölümler isimlendirilmiştir. Bulguların kategorize edilip kodlanmasında araştırma soruları ve kuramsal çerçeve dikkate alınmıştır. Karasar'a (2017) göre kodların araştırma soruları ve kuramsal çerçeve doğrultusunda belirlenmesi önemlidir. Kodlar oluşturulduktan sonra sırasıyla kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar için uzman görüşü alınmıştır. Düzenlemeler neticesinde ortaya çıkan kodların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Sistemli olarak bir araya getirilen ve düzenlenen veriler, araştırmanın amaçlarıyla uyumlu olarak tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994).

Lise düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde teknoloji bağlamında öz yeterlik algıları, derslerinde faydalandıkları öğretim teknolojileri ve dijital materyaller, bu teknolojilerin ve genel anlamda çevrimiçi öğretim sürecinin avantaj ve dezavantajları, süreçte yaşanan deneyimler ve sürece yönelik görüş ve önerilerine yönelik sorular için

kodlama yapılmış, frekans ve yüzdeler hesaplanmış ve de içerik analizi yapılmıştır. Diğer yandan lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecindeki motivasyon kaynakları, iyi bir çevrimiçi derse ilişkin algıları ve önerileri, derslerinde deneyimledikleri öğretim teknolojileri ve dijital materyaller, bu teknolojilerin ve genel anlamda çevrimiçi derslerin avantaj ve dezavantajları ve çevrimiçi öğretim sürecinde yaşanan deneyimler ve çevrimiçi derslere yönelik ek görüş ve önerilerine yönelik sorular için de kodlama yapılmıştır,



4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama sürecinin ardından elde edilen verilerin analizleri araştırma problemleriyle uyumlu olarak sunulmuştur. Nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplandıktan sonra her iki veri türünün de ayrı olarak analizi yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistik bulguları; nitel verileri ise nitel bulgular adı altında incelenmiştir. Araştırmanın öğretmen ve öğrencilerle ilgili olan bulguları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

4.1. Öğretmenlere Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcı öğretmenlere ait bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde incelenmiştir.

4.1.1 COVID-19 Salgını Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Öğretime ve Kullanılan Teknolojilere Yönelik Tecrübe ve Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çevrimiçi öğretim süreci, teknoloji kullanımı ve öğrenme ilişkisi, çevrimiçi derslerde dijital öğretim materyali kullanımı, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojilerin avantajları ve dezavantajları, ek görüş ve önerilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında katılımcı öğretmenlere çevrimiçi öğretim sürecindeki olumlu ve olumsuz deneyimleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Çevrimiçi derslere yönelik deneyimlere ait sonuçlar.

Tema	Kategori	Kod	f	%
Deneyimler	Olumlu Deneyimler	İyi geçen dersler	9	45,0
		Kaynak kullanımı	3	15,0
		Teknik bilgide artış	2	10,0
		Zümre iş birliği	2	10,0
		Farklı bir öğretim deneyimi	1	5,0
		Zaman tasarrufu	1	5,0
	Olumsuz Deneyimler	Uzaktan eğitimin kötüye kullanımı	7	35,0
		Teknoloji bağımlılığında artış	4	20,0
		Açık unutulmuş mikrofön	2	10,0
		Okul kurallarının unutulması	1	5,0

Katılımcı öğretmenlere “Çevrimiçi derslerinize yönelik görüş ve deneyimleriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlardan 1 tema altında 2 kategoriye ait 10 kod ortaya çıkmıştır (Tablo 4.1). Deneyimler teması altında olumlu deneyimler kategorisine ait oluşan kodlar; iyi geçen dersler (n=9), kaynak kullanımı (n=3), teknik bilgide artış (n=2), zümre iş birliği (n=2), farklı bir öğretim deneyimi (n=1), zaman tasarrufu (n=1) iken olumsuz deneyimler kategorisinde; uzaktan eğitimin kötüye kullanımı (n=7), teknoloji bağımlılığında artış (n=4), açık unutulmuş mikrofon (n=2), okul kurallarının unutulması (n=1) kodları tespit edilmiştir.

Çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan olumlu tecrübelerle yönelik öne çıkan katılımcı yorumları aşağıda yer almaktadır:

T1: “Öğrencilerden öğretmenim şöyle bir video izlemiştik, şöyle bir açıklama yapmıştı, bu çok güzeldi, bir daha yapalım. O bize daha çok faydalı olmuştu dedikleri zaman hoşuma gitti. Hani eğitim teknolojilerini çocukların da istekleri doğrultusunda kullanabildik. Dersimiz tekdüzelikten çıkmış oldu. Dil öğretiminde görsellik ve duymak çok önemli. Native speaker (anadilini İngilizce olan kimse) şansınız yok. Bu materyaller bana Native speaker şansı verdi. Sınıfıma anadili İngilizce olan birisi girdi ve konuştu yani benim için çok büyük bir nimetti.”

T2: “Hep güzel dönütler aldım çocuklardan. Önemli olarak çocuklar sadece öğrenmenin kitap kâğıt üzerinde olmadığını anladılar bence. Öğrenme ortamının her alanda olabileceğini. Hatta şu meşhur Hababam var ya okul sadece dört duvardan ibaret değildir. Bunu öğrendiler yani bu süreçte. Öğrenmenin her türlü gerçekleştirilebileceğini, hani tabii ki karşılıklı gayretle. Okul ortamı gibi değil tabii, yüz yüze gibi hiçbir şey olamaz ama öğrenmenin bu şekilde de devam edebileceğini gördük.”

T3: “Fareyi bile tutmayı bilmeyen öğretmen arkadaşlarımız teknolojiyle haşır neşir olmak zorunda kaldı. Bir şekilde bu sisteme katılmak zorunda kaldılar ki 21. yy için kaçınılmaz. Yani bizden yaşlı öğretmen arkadaşlarımız da o anlamda sisteme dahil oldukları için avantaj olarak görüyorum herkes için. Yani bazen arkadaşlarımızdan e-okulda bile yardım ettiğimiz arkadaşlarımız oluyor maalesef. Bu anlamda onların da teknolojiye hâkim olması açısından mecbur kalındı. Onlar için bir avantaj diye düşünüyorum.”

T4: “Teknoloji kullanımı çocuklar için çok iyi oldu ama bir de şöyle bir şey var: Çocukları daha bağımlı hale getirdik. Çok daha fazla ekran başında oldular.”

T8: “Canva sunumu ile mesela öğrencilerim konu doğrultusunda farklı ülkelerin kültürleri ile ilgili o kadar güzel sunumlar hazırladılar ki. Yani onlar benim için çok güzeldi, çok değerliydi. Çocuklar şu anda bile performans proje ödevi hazırlamalarını istediğimde Canva’yı çok güzel kullanıp gelebiliyorlar.”

T9: “Yani olumlu. Ne oldu? Olumlu : benim yaşam ortamıma katılmış olduğu çocuklar. Ben hani çokta sıkıntı yapmıyorum bazı şeyleri hani görerek de öğreniyorlar çünkü . Bu davranış anlamında çok güzel şeyler kattı çocuklara. Benim ortamım biraz farklıdır.”

Çevrimiçi eğitim sürecinde olumlu tecrübelerle birlikte aşağıdaki örneklerde olduğu gibi olumsuz tecrübeler de yaşanmıştır:

T13: “Bir kere ekranımı karaladı bir öğrenci. Çocuk onun şaka olduğunu düşünüyor. Sonrasında ilgili sekmeyi kapatarak durumu engelledim.”

T16: “Öğrencilerin çoğunda bir oyun bağımlılığı var. Döndüklerinde çok bocaladılar çocuklar sınıf ortamına döndüklerinde.”

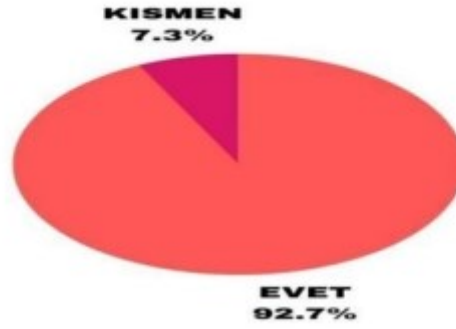
T17: “Çevrimiçi derste 20 kişilik sınıftan 5-6 öğrenci derse katıldı. Yani olumsuz yanı bütün çocuklara ulaşamamak, bütün çocuklarla iletişim kuramamak. Yani onlar şu anda bile şöyle diyorlar. İşte hani oradaki işlediğimiz dersle şimdiki arasında fark var. -Tabii ki farklı olacak. Şu anda hepsine hitap ediyoruz ama orada 5-6 öğrenci ile kapattım yani.”

T18: “Çocuklar şu anda yüz yüze eğitim yaptığımız için kendileri de söylüyorlar: Hocam bir yandan sizi dinleyip bir yandan oyun oynuyorduk diye. Ya da soruyu bilene 10 puan, 5 puan dediğimde arkadan bir şeylere bakıp cevap verdiklerini tahmin edebiliyorum.”

T20: “Ben öğrencinin açtığını ve beni aktif şekilde dinlediğini zannediyorum, mesela öğrenci adına velisi oturmuş ailece beni izliyorlarmış.”

Çevrimiçi Öğretim Teknolojileri ve Dijital Materyallerin Kullanımı

“Çevrimiçi öğretim teknolojileri ve materyallerinin öğrenmeyi desteklediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular Şekil 4.1’de görüleceği gibi %7,3 “kısmen”, %92,7 olarak da “evet” olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.1. Çevrimiçi Öğretim Teknolojileri ve Materyallerinin Öğrenmeyi Destekleme Durumu

Aşağıda araştırmanın bilgi formuna katılım sağlayan 55 katılımcı öğretmenin cevaplarından bazılarına yer verilmiştir. Bu bölümde öğretmenlere “QT” kodu verilmiştir.

QT7: “Doğru kullanıldığında evet.”

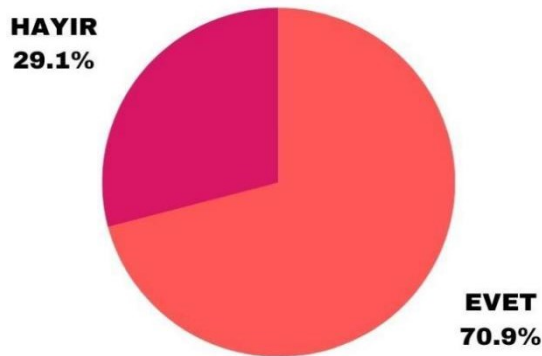
QT18: “Evet, derse olan ilgiyi artırıyor.”

QT18: “Yeni dönem öğrencileri için kesinlikle.”

QT19: “Öğrenmenin kalıcılığını desteklediğini düşünüyorum.”

QT31. “Kazanımlara uygun öğretim teknolojileri ve materyallerinin öğrenmeyi güçlendireceğini düşünüyorum.”

Ayrıca katılımcılara “Çevrimiçi bir derste olabildiğince çok dijital öğretim materyali kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve Şekil 4.2’ de görüleceği gibi katılımcıların %29,1 “hayır”, %70,9’u “evet” yanıtını vermiştir.



Şekil 4.2. Çevrimiçi derslerde dijital öğretim materyali kullanılmasına ilişkin düşünce

Aşağıda öne çıkan bazı katılımcı yanıtlarına yer verilmiştir:

QT18: “Sayıdan ziyade etkililik daha önemli diye düşünüyorum.”

QT22: “Aşırı bağımlı olmamalı. Bir derste 2-3 tane kullanılabilir.”

QT31: “Hayır. Amacına hizmet etmeyen, gereğinden fazla öğretim materyali kullanımı faydalı olmasından çok dikkat dağıtıcı olur.”

QT33: “Materyal dersi etkili kılıyor, önemli.”

QT52: “Hayır, fazla materyal dikkat dağıtıcı olur.”

Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Teknolojilerin Avantajları ve Dezavantajları

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyallerinin avantaj ve dezavantajları sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Uzaktan Eğitim Sürecinin Avantajları ve Dezavantajları

Tema	Kategori	Kod	f	%
Avantajlar	ÖTM kullanımının avantajları	Uygulama Kolaylığı	5	25,0
		Erişim Kolaylığı	4	20,0
		İlgi Çekicilik	4	20,0
		Etkili Zaman Yönetimi	2	10,0
		Görselleştirme	2	10,0
		Pekiştirme Olanağı	2	10,0
Dezavantajlar	ÖTM kullanımının dezavantajları	Yetersiz Katılım	5	25,0
		Öğrenci kontrolünün zorluğu	3	15,0
		Ders hazırlık süresinin uzaması	2	10,0
		Dezavantajı yok	2	10,0
		Dikkat Dağıtıcı Unsurlar	2	10,0
		Teknik/ Altyapısal Sorunlar	2	10,0
		Yüz yüze Eğitim Gibi Değil	2	10,0
		Klasik Yöntemlerin İstenmemesi	1	5,0
		Masraflı Olması	1	5,0
		Okul kurallarının unutulması	1	5,0
		Pratik beceriler kazandırılmıyor	1	5,0
		Ücretsiz Sürüm Sınırlılığı	1	5,0

“Sizce uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim teknolojilerinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde 2 tema altında 2 kategori ve 18 kod tespit edilmiştir. Avantajlar temasının altında bulunan öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanımının avantajları kategorisinde: “uygulama kolaylığı (n=5), erişim kolaylığı (n=4), ilgi çekicilik (n=4), etkili zaman yönetimi (n= 2), görselleştirme (n=2), pekiştirme olanağı (n=2)” yanıtlarının

verildiği görülmektedir. Diğer yandan dezavantajlar temasının altındaki öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanımının dezavantajları kategorisinde: “yetersiz katılım (n=5), öğrenci kontrolünün zorluğu (n=3), ders hazırlık süresinin uzaması (n=2), dezavantajı yok (n=2), dikkat dağıtıcı unsurlar (n=2), teknik / altyapısal sorunlar (n= 2), yüz yüze eğitim gibi değil (n=2), klasik yöntemlerin istenmemesi (n=1), masraflı olması (n=1), okul kurallarının unutulması (n.=1), Pratik beceriler kazandırılmıyor (n=1), ücretsiz sürüm sınırlılığı (n=1)” kodlarının yanıt olarak verildiği görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyallerinin avantajlarına yönelik öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

T4: “Çocuklar zaten teknolojinin içine doğmuş çocuklar olduğu için bu tarz şeylere daha fazla ilgililer. Daha fazla ilgi duyuyorlar. Kelimelerle ilgili bir materyal hazırlayacak olsam eşleştirmesi için ayrı uğraşacağım, diğer şeyleriyle ayrı uğraşacağım. Ama örneğin Quizlet uygulamasında bir “tık” a basıyorsun bütün test olarak senin önüne çıkıyor. Bu anlamda çok daha kolaylaştırıcı bir yanı var.”

T7: “Kolaylık sağlıyor, pratiklik sağlıyor zaman konusunda. Gerekli hani uygun ortamı sağlıyor. Yani sınıfta mesela öğrencilerin motivasyonunu aynı anda sağlamak çok mümkün olmuyor. Ama yani bu öğrenciler -zaten z kuşağı diyoruz: teknolojinin içine doğdukları için teknolojik ortamlarda çok daha rahatlar ve çok daha özgürce konuşabiliyorlar. Hani ben bunu fark ettim. Bu şekilde öğrenciler daha rahat öğrenmeye daha elverişli hale gelebildiler.”

T10: “EBA dan işte bir sürü test gönderdim. Sürekli denemeler gönderdim. Onlara baktılar. Oradan da şunu yapıyordum. Sınıf ortamında bunu yapamıyorum. Ama EBA dan gönderdiğimde ne kadarı yapılmış ne kadarı katılmış hepsini görebiliyorum. Çünkü siz şimdi ödev kontrolü yapamıyorsunuz ki. Ben şimdi ödev gönderiyorum. Diyorum ki, bana özelden cevaplarınızı atın diyorum Whatsapp’tan. Tek tek onları yazıyorum. Ama şimdi orda EBA da tek tek orada hesaplanmış halde bana yüzdesiyle veriyor.”

T12: “Bence online dersler çok daha verimli geçti, çünkü 30 dakikanın 30 unu gereken aktivitelerle geçirebiliyorduk. Hani sınıftaki gibi otur kalk, sus demek zorunda kalmadan. Yani ekrandan ekrana geçip önceden hazırlayıp açtığımız ekranları düşünürsek yani boş boş o sayfayı açsam bunun bulsam diye vakit geçirmeden çok verimli bir şekilde kullandık bence. Sadece ders kitabına bağlı

kalmış olmadık. Ben şeye de inanıyorum yani; bu dönemin öğrencileri sonuçta teknolojiye daha ilgililer. Böyle bir de özellikle interaktif olunca hızla cevabını alabildiği, geri dönüt aldığı programlar çok daha eğlenceli.”

T14: *“Avantajı bizlere kolaylık sağlaması. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek görsel materyaller olması, işitsel materyaller olması avantaj sağlıyor. Derslerimizi daha kolay, daha verimli bir şekilde işlememize fayda sağlıyor. Dezavantaj olarak da teknoloji kullanımında sürekli kendimizi geliştirmemiz gerekebiliyor. Yeterli gelemeyebiliyoruz bazen. Her şeye hakim olamayabiliyoruz, sürekli eğitimler almamız gerekmekte diye düşünüyorum.”*

T20: *“Çevrimiçi uygulamalar ile çocuklara kelime yarışması düzenleyip, quiz (test/kısa sınav) yapabiliyorum. Çocuklar daha eğlenceli görüyorlar bu durumu.”*

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyallerinin avantajları olduğu gibi çeşitli dezavantajları da bulunmaktadır. Aşağıda öğretim teknolojileri ve materyallerinin dezavantajlarına yönelik öne çıkan bazı öğretmen görüşleri yer almaktadır:

T6: *“Öğrencilerin telefonla derse girmelerinden dolayı teknik donanımdan dolayı alt yapısal problemler var. Kahoot diyoruz mesela. Onu kullanabilecek bir imkânı yok çocukların. Onun dışında ya sizinki ya da çocukların interneti gidiyor.”*

T7: *“Yaşadığım en büyük zorluk, altyapı eksikliğiydi. Çocuklarda teknolojik araçlar, hani bu materyallere ulaşacak araçlar yoktu çoğunda. Çoğu uzak yerlerde oturuyorlardı, internetleri yoktu, tabletleri, telefonları yoktu. Bir de hani bu ilk başta galiba bu platformdan sürekli işte donuyordu, çöküyordu. Hani çok hazır değildi galiba ilk başlarda. Her bir öğrencimizin de gerekli araçları yoktu. Yani sınırlı oldu birazcık o yüzden. Ekonomik yönler eşit değildi bütün öğrenciler için.”*

T13: *“Sadece teorik bilgi ulaştırabiliyorsunuz öğrenciye online olduğu zaman. Onun dışında bazı davranışları kazandıramıyorsunuz.”*

T14: *“Teknoloji kullanımında sürekli kendimizi geliştirmemiz gerekebiliyor. Yeterli gelemeyebiliyoruz bazen. Her şeye hâkim olamayabiliyoruz, sürekli eğitimler almamız gerekmekte diye düşünüyorum.”*

T19: *“Zoom’da şöyle bir dezavantaj var: biz ücretsiz versiyonunu kullandığımız için birden fazla katılımcı olduğunda 40 dakikada bir yenilemek gerekiyor. Bazen öğrenciler geç giriyor. Geç girdikten sonra derse geç başlamak zorunda kalıyoruz*

ama 40 dakika sonra dersten otomatik atınca o derste beş on dakikalık kayıplara sebep oluyor. Dil sınıfım da var. Hafta da 10 saat var. Peş peşe olduğunda bu biraz kayıp yaratabiliyor.”

Çevrimiçi Öğretime Yönelik Ek Görüş ve Öneriler

Katılımcı öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşmelerde yer alan sorulara ek olarak belirtmek istedikleri görüş ve önerileri sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Çevrimiçi derslere yönelik ek görüş ve öneriler

Tema	Kategori	Kod	f	%
Eğitim	Ders materyalleri	Ders kitaplarının kalitesinin artırılması	1	5,0
		Doğru materyal seçimi	1	5,0
	Eğitim sistemi	Hibrit sisteme geçilebilir.	5	25,0
		Eğitim sisteminde değişiklik olmalı	1	5,0
		İngilizce dersi isteğe bağlı olmalı	1	5,0
		Devam zorunluluğu olmalı	1	5,0
	Eğitim modeli	Çevrimiçi eğitim daha iyi	7	35,0
		Yüz yüze eğitim daha iyi	2	5,0
Destek	Mesleki Gelişim	Teknik destek ve eğitim artırılmalı	3	15,0
		Hazırlıksız yakalandık	1	5,0

“Çevrimiçi öğretime yönelik ek görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin 2 tema, 4 kategori ve 10 kod ortaya çıkmıştır. Eğitim teması altında bulunan ders materyalleri kategorisinde: “ders kitaplarının kalitesinin artırılması (n=1), doğru materyal seçimi (n=1); eğitim sistemi kategorisinde: “hibrit sisteme geçilebilir (n=5), eğitim sisteminde değişiklik olmalı (n=1), İngilizce dersi isteğe bağlı olmalı (n=1), devam zorunluluğu olmalı (n=1)”; eğitim modeli kategorisinde: “çevrimiçi eğitim daha iyi (n=7), yüz yüze eğitim daha iyi (n=2)”; destek teması altında bulunan mesleki gelişim kategorisinde: “teknik destek ve eğitim artırılmalı (n=3), hazırlıksız yakalandık (n=1)” kodları tespit edilmiştir. Aşağıda katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecine yönelik ek görüş ve önerileri yer almaktadır:

T1: “Ben artık MEB’in anlaşmalı olduğu kurumların kitaplarından uzaklaşmamız gerektiğini ve bu işi gerçekten hakkıyla yapan yerlerden kitaplar alıp İngilizce öğretiminde kullanmamız gerektiğini düşünüyorum. Bu çünkü öğretmenin üzerindeki yükü biraz alacak ve aynı zamanda öğrencileri derse çok motive

edecektir. Kitaplarımız gerçekten çok boş yani ben kitaptan etkinlik yapmakta çok zorlanıyorum. Lise Öğretmeniyim. Liseye hitap eden 10. sınıf konularım olduğu gibi işte Nasreddin Hoca hikayeleri, Dede Korkut hikayeleri gibi öğrencinin ilgisini çekmeyen çok fazla şey var. Evet kültürümüzü vermemiz gerekiyor ama ben İngilizce dersini verirken İngiliz kültürü ile birlikte verilmesi gerektiğini düşünen biriyim. Bizim zaten Edebiyat dersimiz var. Türk Dili dersimiz var. Tarih dersimiz var. Coğrafya dersimiz var. Din Kültürü dersimiz var. Bütün kültürümüzü bu derslerde zaten verebiliriz ama İngilizce öğretirken Türk kültürünü öğretmek olmuyor.”

T3: “Çevrimiçi eğitime bir gün ayrılabilir. Dört gün çocuk okula gelip bir gün online eğitim görebilir. Çünkü bu kaçınılmaz gibi gözüküyor bazen. Ama tabii tamamen çevrimiçi de olmamalı. Ona da razı değilim, ama hibrit bir eğitim sistemi geliştirilebilir.”

T5: “Keşke bir eğitim değişikliği olsa o kadar güzel şeyler yapılır ki. Hem ders içinde yüz yüze eğitimde hem de bunun dışında yapılabilir mesela bir egzersiz olarak online üzerinden açılabilir. Keşke bir eşitlik olsa keşke herkesin bu çevrimiçi eğitime katılacak fiziki şartı olsa gerçekten harikalar yaratılabilir diye düşünüyorum ve her öğretmen kendini güncellemeli diye düşünüyorum. Yani öğrenilmeyecek şey değil. Evet ilk başta karışık geliyor ama herkes yardımcı olur isteyene. Valla Google a kaç kere baktığım oldu ve hepsinin de cevabı var.”

T6: “Eğitime ihtiyacımız var bence yani. Sağlam bir eğitime ihtiyacımız var ve bunların hakikaten eğitim programına yansması da bence çok önemli. Bu çevrimiçi eğitimlerin nasıl planlanacağı, bu içeriklerin nasıl oluşturulacağı hakkında biraz daha uzun süreli kafa yorulması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü online eğitim dediğimiz başka bir şey. Hakikaten biz sınıfta yüz yüze eğitimde gibi davranmamalıyız. Bunu bazı öğretmenler de farkında değil. Tek suç öğrencide değil burada. Bizden kaynaklı bir sürü şey de var. Ama bu bizim suçumuz da değil. Okyanusta bir balık gibiyiz. Can yeleksiz falan çırpınıyoruz.”

T9: “Şimdi yüz yüze eğitimde tamamen, yani bütün duyguları, düşünceleri her şeyi paylaşabiliyorsunuz ama bu aynı oranda yani bir oranlamak gerekirse mesela 10 % diyim. Çevrimiçi eğitimde en fazla %10 etkili olabiliyorsunuz. Çok çok öyle etkili bir eğitim sistemi değil ama zaman zaman uygulanabilecek bir eğitim sistemi.”

T11: “Normalde sınıflarda 30, 34 kişiyiz. Devamsızlık tabiki tek tük oluyor. Fakat uzaktan eğitim olduğunda neredeyse sınıf mevcudu yarı yarıya düşüyor, ders katılımı azalıyor. Sanırım bunun da etkisi yoklama olmaması tabi ki imkanı olmayan olabilir, bağlanamayan olabilir onları zaten anlayışla karşılıyoruz ama keyfi olarak bazen katılmama durumu oluyor. Uzaktan eğitim olduğunda evet konu eksikliğine sebep oluyor. Bir benim o konuda şikayetimi oluyor. Bu da nasıl olur? Yani öğrencilere internet kolaylığı sağlanmalı diye düşünüyorum. Biz bu konuda nasıl bir rahatlık sağladık. Devam zorunluluğu olmuyor sanırım uzaktan eğitim olduğu zaman, bu da biraz kötüye kullanılıyor.”

T12: “Ben şahsen her alanda teknolojiyi sevdiğim için çok memnundum yani şu anda bile keşke online eğitim olsa bence gene daha verimli olurdu. Bir de ilerde hibrit olsa daha faydalı olacak diye düşünüyorum. Ama çoğu öğretmen arkadaş hiçbir şey bilmeden çok zorlandı. Yani e postası bile olmayan insanlar Zoom açmayı bilmiyor, şifre almayı bilmiyor, öğrenciye WhatsApp’tan atmayı bilmiyor. Bunlarla ilgili kısa bir bilgilendirme olsaydı çok daha verimli olurdu. Kervan yolda düzülür modunda ilerledik.”

T14: “Kıyaslanacak olursa alıştıktan sonra bence güzel bir ortam. Yabancı dil öğrenmek için çocukların da ilgisini çektiğini düşünüyorum. İşitsel- görsel materyaller, bizi de dinlemeleri görmeden de olsa, videolardan takip etmeleri falan bence yeterli de geldi geçen yıl diyebilirim. Ama yüz yüze eğitimin tabii avantajlarını kullanamadık. Grup çalışması, ekip çalışması gibi durumları çok fazla uygulayamadık. Uzaktan eğitimde daha çok bireysel çalışmaya yönlendirebildik çocukları. Bir de takip edemedik tabii. Çok fazla derslere katmakta zorlandık.”

T15: “Çevrimiçi İngilizce öğretimi bence daha iyiydi. Yani en azından sevenler geliyordu. Daha iyi işliyorduk. Burada şimdi herkes var, bazıları uyuyor, bazıları katılıyor. Yani o platformda daha eğlenceli geçiyordu bence. Şimdi (yüz yüze eğitim süreci) herkes yoklama için geliyor, not kaygısı için geliyor. O yüzden çok da verimli olmuyor bazıları için.”

T18: “Kendi deneyimim açısından söylüyorum: bir anda içine düştüğümüz için zorlandık ama şimdiden sonra eğer bunlarla ilgili eğitimler öğretmenlerle başlayıp öğrencilerle devam ederse eminim ki çevrimiçi de olsa hemen hemen yüz yüze eğitim kadar hatta daha fazla etkili olur diye düşünüyorum.”

Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi derslerinde kullandıkları teknolojiler ve bu teknolojilerin kullanma durumlarıyla ilgili bulgular, araştırmanın bilgi formundan elde edilmiştir ve yanıtlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Dijital öğretim materyalleri kullanım aşamasının dağılımı.

Dijital öğretim materyallerini kullanım aşaması	f	%
Dikkat Çekme	45	81,82
Güdüleme	23	41,82
Gözden Geçirme	34	61,82
Önkoşul Öğrenmelerin Hatırlatılması	26	47,27
Geliştirme	29	52,73
Sonuç ve Değerlendirme	36	65,45

Öğretmenlerin derste dijital öğretim materyallerini kullanım aşaması incelendiğinde, 55 öğretmenin 45'i (%81,82) dikkat çekme aşamasında, 36'sı (%65,45) sonuç ve değerlendirme aşamasında, 34'ü (%61,82) gözden geçirme aşamasında, 29'u (%52,73) geliştirme aşamasında, 26'sı (%47,27) önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması aşamasında, 23'ü (%41,82) güdüleme aşamasında dijital öğretim materyallerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

E-quiz ve interaktif etkinlik kullanım durumu

Cinsiyet durumu ile e-quiz ve interaktif etkinlik kullanım durumu arasındaki ilişki Tablo 4.5'te sunulmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma yapabilmek için ki kare test istatistiğinden yararlanılmıştır. Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmanın bilgi formundan elde edilmiştir.

Tablo 4.5. Cinsiyete göre e- quiz ve interaktif etkinlik kullanım durumunun ki kare testi sonuçları.

		Cinsiyet						χ^2	P
Öğretim materyali	Kullanım durumu	Erkek	%	Kadın	%	Toplam	%		
E- quiz	Evet	4	7,27	30	54,55	34	61,82	0,67	0,796
	Hayır	2	3,64	19	34,55	21	38,18		
	Toplam	6	10,91	49	89,09	55	100		
İnteraktif Etkinlikler	Evet	5	9,09	36	65,45	41	74,55	0,274	0,60
	Hayır	1	1,82	13	23,64	14	25,45		
	Toplam	6	10,91	49	89,09	55	100		

Erkek öğretmenlerin e-quiz ve interaktif etkinlikleri kullanmama durumu 5'ten küçük olduğu için Fisher kesin ki-kare üzerinden analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile e-quiz kullanım durumları arasında anlamlı bir ilişki ($\chi^2_{\text{Quiz}}=0,67$; $\chi^2_{\text{İnteraktif}}=0,274$; $p>0,05$) bulunmamıştır. Burada cinsiyet değişkenine göre e-quiz ve interaktif çalışma kağıtlarını kullanım durumlarının değişip değişmediği incelenmek istenmesine rağmen veriler kategorik olduğu için yapılan yorum 'ilişki' olarak belirtilmiştir. Yapılan Fisher kesin olasılık ki kare testi sonucunda kadınların ve erkeklerin e- quizi interaktif etkinliklerden daha fazla kullandıkları bilgisine ulaşılmaktadır.

Ayrıca kıdem durumu ile e-quiz ve interaktif etkinlik kullanım durumu arasındaki ilişki incelenmiş olup sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur. Kıdem değişkenine göre karşılaştırma yapabilmek için ki kare test istatistiğinden yararlanılmıştır. Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmanın bilgi formundan elde edilmiştir.

Tablo 5.6. Kıdeme göre e- quiz ve interaktif etkinlik kullanım durumunun ki kare testi sonuçları.

Öğretim	Kullanım	Kıdem								Toplam	%	χ^2	p
		0-5	%	6-12	%	13-20	%	21 +	%				
E-quiz	Evet	2	3,64	12	21,82	12	21,82	8	14,55	34	61,8	0,3	0,949
	Hayır	1	1,82	7	12,73	9	16,36	4	7,27	21	38,1		
	Toplam	3	5,45	19	34,55	21	38,18	12	21,82	55	100		
İnteraktif Etkinlik	Evet	3	5,45	16	29,09	17	30,91	5	9,09	41	74,5	9,2	0,026
	Hayır	0	0,00	3	5,45	4	7,27	7	12,73	14	25,4		
	Toplam	3	5,45	19	34,55	21	38,18	12	21,82	55	100		

Tablo 4.6'da yer alan değişkenler kategorik veri olduğu ve hücrelerdeki temsilci sayısı 5'ten küçük olduğu için Fisher kesin olasılık ki kare testi uygulanmıştır. E-quiz kullanım durumunun kıdem değişkenindeki alt kategorilere göre ayrışmasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken ($\chi^2_{\text{Quiz}}=0,358$; $p>0,05$); interaktif etkinlikleri kullanım durumunun kıdem değişkenindeki alt kategorilere göre ayrışmasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2_{\text{İnteraktif}}=9,25$; $p<0,05$).

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Teknolojiler

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim teknolojileri sorulmuş ve yanıtlara ilişkin sıklık dağılımları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim teknolojileri.

Tema	Kategori	Kod	f	%
Görüntülü	Sanal Sınıf Platformları	Zoom	19	95,0
Görüşme		EBA	10	50,0
Uygulamaları		Google Meet	1	5,0
Yardımcı Kaynaklar	Eğitim Destek Platformları	British Council	2	10,0
		EBA	2	10,0
		OGM Materyal	1	5,0
		Duolingo	1	5,0
	Dijital Dokümanlar	Etkileşimli Kitaplar	7	35,0
		Ms Office	3	15,0
		Öğretmene Ait Materyaller	1	5,0
	Etkinlik Temelli Web Platformları	All Things Grammar	1	5,0
		Esl Games	1	5,0
		Isl Collective	1	5,0
		Wordtest	1	5,0
	Sözlük Uygulamaları	Cambridge Sözlük	1	5,0
	Video Paylaşım Platformları	Youtube	3	15,0
		Voscreen	1	5,0
İletişim Platformları	Sosyal Medya Uygulamaları	Whatsapp	3	15,0
		Instagram	1	5,0
		Telegram	1	5,0
Dijital Materyal Tasarımı	Web2.0 Araçları	Kahoot	7	35,0
		Liveworksheets	5	20,0
		Quizizz	3	15,0
		Quizlet	3	15,0
		Canva	2	10,0
		Google Formlar	2	10,0
		Sokrative	2	10,0
		Wordwall	2	10,0
		Edmodo	2	10,0
		Mindmeister	1	5,0
		WordArt	1	5,0
	İçerik Üretme Yazılımları	EBA VFabrika	1	5,0

“Uzaktan eğitim sürecinde faydalandığınız öğretim teknolojileri nelerdir?”

sorusuna öğretmenler tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde ilgili teknolojilere yönelik 4 tema altında 9 kategori ve 32 kod tespit edilmiştir. Görüntülü görüşme uygulamaları temasının altında bulunan sanal sınıf platformları kategorisinde: “Zoom (n=19), EBA (n=11), Google Meet (n=1)” yanıtları verilmiştir. Zoom ve EBA platformlarının çoğunlukla eş zamanlı olarak kullanıldığı görülmüştür. Yardımcı kaynaklar teması altında bulunan eğitim destek platformları kategorisinde: “British Council (n=2), EBA (n=2), OGM Materyal (n=1), Duolingo (n=1)”; Dijital dokümanlar kategorisinde: “etkileşimli kitaplar (n=7), Ms Office uygulamaları (n=3), öğretmene ait materyaller (n=1)”; etkinlik temelli web

platformları kategorisinde: “All Things Grammar (n=1), Esl Games (n=1), Isl Collective (n=1), Wordtest (n=1)”;

sözlük uygulamaları kategorisinde “Cambridge Sözlük (n=1)”;

video paylaşım platformları kategorisinde: “Youtube (n=3) ve VoScreen (n=1)” yanıtları verilmiştir.

İletişim platformlarının altında bulunan sosyal medya uygulamaları kategorisinde: “Whatsapp (n=3), Instagram (n=1), Telegram (n=1)” kodları bulunmaktadır.

Dijital materyal tasarımı temasının altında bulunan Web2.0 araçları kategorisinde: “Kahoot (n=7), Liveworksheets (n=5), Quizizz (n=3), Quizlet (n=3), Canva (n=2), Google Formlar (n=2), Sokrative (n=2), Wordwall (n=2), Edmodo (n=2), Mindmeister (n=1), WordArt (n=1)”;

içerik üretme yazılımları kategorisinde ise “EBA VFabrika (n=1)” yanıtları verilmiştir.

Aşağıda bazı katılımcı öğretmenler tarafından verilmiş cevaplar yer almaktadır:

T1: *“İnternet üzerinde kullanamadığım; sınıf içerisinde kullanamadığım birçok video programlarını, oyun programlarını özellikle British Council’in sitesindeki kelime öğretimi, konuşma öğretimi, yazma öğretimi hakkındaki videolarını ve aktivitelerini çok etkin bir şekilde kullanabildim. Google Forms u çok fazla kullandım. Bunu quiz amaçlı da kullandım. Yani ölçme değerlendirme kayda geçmese de kendi öğrettiklerimi denetlemek amaçlı öğrencilerimi değerlendirmek amaçlı kullandım. Quizizz programını kullandım bunun dışında, ama en çok Google Forms ta çok rahat ettim. Öğrenciler de çok rahat kullanabildikleri için telefonlarından da girebildikleri için çok rahat bir şekilde kullandım. Kahoot’u çok fazla kullandım özellikle oyun ve yarışma konusunda.”*

T2: *“OGM materyalleri falan kullandım. Etkileşimli kitapları özellikle çok işime yaradı. Normal PDF açmaktansa oradaki etkileşimli kitaplar çok daha iyiydi. Mesela tıklıyordun işte metni dinletiyordun çocuklara, tıklıyordum testini çözüyorduk. Web2.0 araçları var bu Kahoot, Quizlet falan onları kullandım.”*

T3: *“Mesela Kahoot ismen bildiğim bir şeydi ya da Sokrative mesela hani biliyordum bunları ama hiç de kullanmaya fırsatımız olmamıştı işte. Bu siteleri daha çok kullanmaya başladık. Bizim zaten etkileşimli ders kitaplarımız vardı. Yani siz de kullanıyorsunuzdur diye düşünüyorum. Bunlar sistematik olduğu için işimizi bayağı kolaylaştırdı ve dersimizi hızlı bir şekilde ilerletebildik. Ekstradan materyal hazırlayacağız diye çok vakit kaybetmedik. Etkileşimli kitapların dışında Wordwall da çok fazla etkinlik var ya da Liveworksheets’te.”*

T5: “Bunun dışında Kahoot u beğendim, Quizizz’ i beğendim. Hani ben bunları hizmet içi eğitimlerde, facebook gruplarındaki forumlarda takip ediyorum sürekli, çünkü kendimi yenilemek zorundayım. Bir hizmet içi eğitimde Sedat Hoca (Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU) Google Forms’u öğretmişti. Hakikaten çok faydalandım. Kendisine çok teşekkür ediyorum o açıdan. Mesela Öğrenciye ödev veriyorsunuz. Oraya hazırladığınız zaman sizin e-postanıza otomatikman geliyor. Kim katılmış kim katılmamış öğrenci hangisini ne kadar yapmış ne kadar yapılmamış hangi sorular ne kadar yanıtlanmış yanıtlanmamış bu benim çok hoşuma gitti. Bunu çok güzel kullandım ben mesela. Bu süreçte Z kitapları keşfettim ben. Çok işime yaradı, çok pratik ve kullanışlı geldi. Ama kendime göre. Davulun sesi uzaktan güzel de öğrencilerde o Z kitabı açıp indirecek bilgisayar olduğu sürece on numara.”

T8: “Geçen sene o dönemde hazırlık öğrencileri ile ders yapıyordum. Dolayısıyla 20 saat dersimiz olduğu için öğrencileri iyi motive edecek şansımız vardı. Canva’dan mesela çok güzel sunumlar hazırladılar öğrenciler. Bir zamandan sonra farklı yerlerden de görsünler diye öğrenciler ya da alıştırma anlamında Isl collective’den, Liveworksheets’ten çok yararlandım.”

T9: “Zoom kullandım. EBA da çok verimli ders yapamadım. Çünkü -onu sanıyorum kendimden kaynaklanıyor. Zoomda iyi adapte olabildim, EBA da aksaklıklar oluyordu, toplantıda sıkıntılarımız oluyordu. O yüzden mecburen EBA yı bırakıp Zoom’a geçtiğim oldu. Onun dışında sizin dediğiniz mesela oyun pek lise çağındaki çocuklarla yapmadım açıkçası. Ama hani ekran görüntüsünü yansıtma şeklinde işte ders anlatımlarını kullanılarak zaman zaman durdurup bazı şeyleri yani kendimde üstünden geçip anlatarak o şekilde ekrana yansıtarak çok kullandım ben.”

T18: “Hizmet içi eğitimlerde VFabrika dediğimiz EBA nın kendi içeriğinde olan programlamayla ilgili soru oluşturma var onların da eğitimini alıp onlar üzerinden gitmeye çalıştım. Wordwall gibi Web2.0 araçlarını da kullanmaya çalıştım.”

T20: “Liveworksheets gibi interaktif sitelerden yararlandım. İnteraktif olduğu için çocuklar da çok sevdi. EslGames diye bir oyun sitesi var. Bu site ile çocuklara kelime yarışması düzenleyip, quiz yapabiliyorum. Çocuklar daha eğlenceli görüyorlar bu durumu.”

Araştırmanın bilgi formunda katılımcı öğretmenlere çevrimiçi öğretim sürecinde kullandıkları zihin haritaları sorulmuş ve yanıtlara ilişkin sıklık dağılımları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Çevrimiçi derslerde kullanılan zihin haritası uygulamalarının dağılımı.

Zihin haritası uygulamaları	f	%
Wisemapping	2	3,64
Pooppet	4	7,27
Mindmeister	8	14,55
MindMaple Lite	2	3,64
Inspiration 9	2	3,64
Gocongr	1	1,82
Coggle	4	7,27
Mindomo	2	3,64
Dijital zihin haritası kullanmadım.	44	80,00

Öğretmenlerden 44'ü (%80) dijital zihin haritası kullanmadıklarını, 8'i (14,55) Mindmeister uygulamasını, 4'ü (%7,27) Coggle ve Pooppet uygulamalarını, 2'si (%3,64) Wisemapping, MindMaple Litle, Inspiration 9 ve Mindomo uygulamalarını, 1'i (%1,82) Gocongr uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bilgi formunda katılımcı öğretmenlere çevrimiçi öğretim sürecinde kullandıkları pano oluşturma uygulamaları sorulmuş ve alınan yanıtlara ilişkin sıklık dağılımları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Çevrimiçi derslerde kullanılan pano oluşturma uygulamalarının dağılımı.

Pano oluşturma uygulamaları	f	%
Padlet	21	38,18
Blendspace	0	0,00
LinoIt	6	10,91
EdWordle	2	3,64
Bubble	2	3,64
Herhangi bir pano oluşturma uygulaması kullanmadım.	33	60,00

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin 21'inin (%38,18) Padlet uygulaması, 6'sı (%10,91) LinoIt uygulaması, 2'si (%3,64) EdWordle- Bubble uygulamalarını kullandıkları, 33'ünün (%60) herhangi bir pano oluşturma uygulaması kullanmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlere bilgi formu aracılığıyla çevrimiçi derslerde kullanılan afiş ve karikatür oluşturma uygulamaları sorulmuş ve kullanım dağılımı Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Çevrimiçi derslerde kullanılan afiş ve karikatür oluşturma uygulamalarının dağılımı.

Afiş/ karikatür oluşturma uygulamaları	f	%
WordArt	20	36,36
Canva	26	47,27
Make Beliefs Comix	3	5,45
Toondoo	1	1,82
Sketch toy	0	0,00
FaceYourManga	1	1,82
Afiş/karikatür oluşturma uygulaması kullanmadım.	23	41,82

Tablo 4.10 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 23'ü (%41,82) herhangi bir afiş/karikatür oluşturma uygulaması kullanmadıklarını belirtirken 26'sı (%47,27) Canva uygulamasını, 20'si (%36,36) Word Art uygulamasını, 3'ü (%5,45) Make Beliefs Comix uygulamasını, 1'i (%1,82) Toondoo ve 1'i FaceYourManga uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlere bilgi formu aracılığıyla çevrimiçi derslerde kullandıkları hikâye ve kitap yazma uygulamalarının kullanım dağılımı sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Çevrimiçi derslerde kullanılan hikâye ve kitap yazma uygulamalarının dağılımı.

Hikâye ve kitap yazma uygulamaları	f	%
Storyjumper	11	20,00
Storyboardthat	7	12,77
Storybird	5	9,09
Wattpad	3	5,45
Hikâye ve kitap yazma aracı kullanmadım.	30	54,54

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 30'unun (%54,54) herhangi bir hikâye/kitap yazma uygulaması kullanmadığı; 25'inin (%45,45) hikâye/ kitap yazma uygulaması kullandığı tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin 11'i (%20,00) Storyjumper uygulamasını, 7'si (%12,77) Storyboardthat uygulamasını, 5'i (%9,09) Storybird uygulamasını, 3'ü (%5,45) uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlere bilgi formu aracılığıyla çevrimiçi derslerinde kullandıkları test ve bulmaca oluşturma uygulamaları sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Çevrimiçi derslerde kullanılan test ve bulmaca oluşturma uygulamalarının dağılımı.

Test ve bulmaca oluşturma uygulamaları	f	%
Flipquiz	1	1,82
Puzzlemaker	5	9,09
Kahoot	27	49,09
Plickers	1	1,82
Quizizz	27	49,09
Socrative	13	23,64
Mentimeter	10	18,18
LearningApps	10	18,18
CrossWord Labs	5	9,09
Triventy	0	0,00
Flexiquiz	5	9,09
Liveworksheets.com	32	58,18
Herhangi bir test/bulmaca oluşturma uygulaması kullanmadım.	9	16,36

Tablo 4.12’de test ve bulmaca oluşturma uygulamalarının kullanım dağılımları verilmiştir. Dağılım yüzdeleri incelendiğinde 32 öğretmen (%58,18) Liveworksheets.com uygulamasını, 27’i (%49,09) Kahoot ve Quizizz uygulamalarını, 13’ü (%23,64) Socrative uygulamasını, 10’u (%18,18) Mentimeter ve LearningApps uygulamalarını, 5’i (%9,09) Puzzlemaker ve Flexiquiz uygulamalarını, 1’i (%1,82) Flipquiz ve Plickers uygulamalarını kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin 9’u (%16,36) herhangi bir test/bulmaca oluşturma uygulaması kullanmadıklarını açıklamıştır.

Katılımcı öğretmenlere bilgi formu aracılığıyla çevrimiçi derslerinde kullandıkları sunum ve animasyon oluşturma uygulamaları sorulmuş ve alınan yanıtlara ilişkin sonuçlar Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Çevrimiçi derslerde kullanılan sunum ve animasyon oluşturma uygulamalarının dağılımı.

Sunum ve animasyon oluşturma uygulamaları	f	%
Prezi	11	20,00
Powtoon	5	9,09
Buncee	0	0,00
Emaze	5	9,09
Vyond	0	0,00
Voki	3	5,45
Mine-imator	1	1,82
Scratch	6	10,91
Sunum ve animasyon oluşturma uygulaması kullanmadım.	30	54,55

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin 30’u (%54,55) herhangi bir sunum ve animasyon oluşturma uygulaması kullanmadıklarını, 11’i (%20) Prezi, 6’sı

(%10,91) Scratch, 5'i (%9,09) Powtoon ve Emaze uygulamalarını, 3'ü (%5,45) Voki, 1'i (%1,82) Mine-imator uygulamasını kullanmıştır.

Katılımcı öğretmenlere bilgi formu aracılığıyla çevrimiçi derslerinde kullandıkları sanal sınıf uygulamaları sorulmuş ve ilgili sonuçlar Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal sınıf uygulamaları kullanımının dağılımı.

Sanal sınıf uygulamaları	f	%
Edmodo	15	27,27
Classdojo	2	3,64
Remind	0	0,00
White Board	2	3,64
Google Classroom	14	25,45
Adobe Connect	6	10,91
Bigbluebutton	0	0,00
EBA	49	89,09
Zoom	50	90,91
Google Meet	11	20,00
Microsoft Teams	12	21,82
Sanal sınıf uygulaması kullanmadım.	3	5,45

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin 50'sinin (%90,91) Zoom, 49'u (%89,09) EBA, 15'inin (%27,27) Edmodo, 14'ünün (%25,45) Google Classroom, 12'sinin (%21,82) Microsoft Teams, 11'inin (%20) Google Meet, 6'sının (%10,91) Adobe Connect, 2'sinin (%3,64) Classdojo ve White Board uygulamalarını kullandığı görülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin 3'ü (%5,45) herhangi bir uzaktan eğitim/sanal sınıf uygulaması kullanmadığını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlere bilgi formu aracılığıyla çevrimiçi derslerinde kullandıkları infografik oluşturma uygulamaları sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Çevrimiçi derslerde kullanılan infografik oluşturma uygulamalarının dağılımları.

İnfografik oluşturma uygulamaları	f	%
Easily	0	0,00
Visme	1	1,82
Piktochart	2	3,64
Vennage	1	1,82
Creately	2	3,64
Herhangi bir infografik oluşturma uygulaması kullanmadım.	50	90,91

Tablo 4.15 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 50'sinin (%90,91) herhangi bir infografik oluşturma uygulaması kullanmadığı, 2'sinin (%3,64) Piktochart ve Creately, 1'inin ise (%1,82) Visme ve Venngage uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlere bilgi formları aracılığıyla çevrimiçi derslerinde kullandıkları sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları sorulmuş ve yanıtları Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 6.16. Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının dağılımı.

Sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları	f	%
Aurasma	2	3,64
Quiver	2	3,64
Morfo	0	0,00
Augmented Reality (AR)	0	0,00
Nearpod	1	1,82
Space 4D	1	1,82
Animal 4D	1	1,82
Sanal /artırılmış gerçeklik uygulaması kullanmadım.	50	90,91

Tablo 4.16'da yer alan bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 50'sinin (%90,91) herhangi bir sanal /artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanmadığı, 2'sinin (%3,64) Aurasma- Quiver uygulamalarını, 1'i (%1,82) Nearpod-Space 4D- Animal 4D uygulamalarını kullandığı tespit edilmiştir.

Bilgi formu aracılığıyla katılımcı öğretmenlere çevrimiçi derslerde interaktif etkinlik kullanım durumları sorulmuş ve yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin derslerde interaktif etkinlik kullanım dağılımı.

İnteraktif (etkileşimli) etkinlik kullanımı	f	%
Evet	41	74,5
Hayır	14	25,5
Toplam	55	100

Tablo 4.17'de yer alan bulgular incelendiğinde 55 öğretmenin 41'inin (%74,5) interaktif etkinlikleri kullandığı; 14'ünün (%25,5) interaktif etkinlikleri kullanmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere çevrimiçi derslerde e-quiz kullanma durumları sorulmuş ve alınan yanıtlara Tablo 4.18'de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde e-quiz kullanım yüzdesi.

E-quiz kullanımı	f	%
Evet	34	61,8
Hayır	21	38,2
Toplam	55	100

Tablo 4.18’de yer alan bulgular incelendiğinde 55 öğretmenin 34’ünün (%61,8) e-quiz kullandığı; 21’inin (%38,2) e-quiz kullanmadığı tespit edilmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımı Bağlamında Yaşanan Zorluklar

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde İngilizce öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı bağlamında yaşanan zorluklara ilişkin sıklık dağılımları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Teknoloji kullanımı bağlamında yaşanan zorluklar.

Tema	Kategori	Kod	f	%
Öğrenci	Sınıf Yönetimi Temelli Sorunlar	Ders katılımı	4	20,0
		Etkileşim sorunu	2	10,0
		Öğrenci kontrolü	1	5,0
Teknoloji	Teknoloji Temelli Sorunlar	Ekstra çaba/zaman gerektiriyor	6	30,0
		Teknik/Altyapısal sorunlar	4	20,0

Katılımcı öğretmenlere “Çevrimiçi öğretim sürecinde teknoloji kullanımı bağlamında yaşadığınız zorluklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar doğrultusunda 2 tema, 2 kategori ve 5 kod ortaya çıkmıştır. Öğrenci teması altında sınıf yönetimi temelli sorunlar kategorisiyle ilgili 3 kod oluşmuştur. Bu kodlar “ders katılımı (n=4), etkileşim sorunu (n=2), öğrenci kontrolü (n=1)” iken teknoloji teması altındaki teknoloji temelli sorunlar kategorisinde: “ekstra çaba/ zaman gerektiriyor (n=6), teknik/ altyapısal sorunlar (n=4)” dır. Aşağıda bazı katılımcı öğretmenlerin yanıtlarına yer verilmiştir:

T4: “Bir kere bunları araştırırken yığınla materyaller öneriliyor. Bunlarda çok fazla kafa karışıklığı oluyor. İlk başlarda hiçbir şey bilmediğiniz için bir saatlik bir ön hazırlık yapacaksanız üç saatlik hazırlık yapmak zorunda kalıyorsunuz. Birçok şeyi kullanmak zorundasınız. Bir bütün olmanın verdiği problemden dolayı yaşadım yani zorlukları. Hani çünkü hiç deneyimlemediğim şeyler olduğu için yaşadım yani.”

T10: “Çocuklarla etkileşim konusunda dezavantaj olduğunu söyleyebilirim. Çocuklarla göz teması kuramıyorsunuz. Çünkü kamera açamıyorlar 18 yaş altı oldukları için. Çocuklar ne kadar konsantre şekilde bu işe katılıyor bilemiyorsunuz.”

T11: “Online eğitimde az önce dediğim gibi yoklama alıyoruz. Evet öğrenci ben buradayım diyor. Fakat mesela derste 20 kişi varsa listede görünen ben belki derisi üç belki bazı sınıflarda beş kişi ile işledim. Sınıflarda mesela öyle olmuyordu yine ben öğrenciye baktığımda derisi dinliyor mu dinlemiyor mu, başka bir şeyle mi ilgileniyor onu bilebiliyordum. Fakat şimdi kamera kapalı ses kapalı. Öğrenci o dersten ne kadar verim aldı, neyi anladı, neyi anlamadı bununla ilgili hiç bir bilgi sahibi olamadım. O yüzden geçen seneki derslerin verimlilik oranı (uzaktan olan derslerin verimlilik oranı) çok düşük geldi bana göre.”

T13: “Öğrencilere bir şekilde ulaşamadık. Yani yüz yüze göz kontağı kuramadık yani. O açıdan da yani belki öğrenci oradaydı ama karşımdaydı ama belki yatıyordu yani uyuyordu onu bilemedik. O da doğal olarak biraz yalnız hissettiriyor insana canlı ders esnasında.”

T15: “İlk başta tabii zorlandım biraz işte dosya açma kapatma, başkasını görevlendirme, söz hakkı verme falan onlar biraz sıkıntı oldu. Onları da zamanla öğrendim.”

T18: “Bilgisayarı kullanmayı, program öğrenmeyi seviyorum ama yine de böyle uzaktan eğitim için bir anda onun içine düştüğümüz için ne yapabilirim ne yapacağım, neleri kullanacağım, daha nasıl dikkatlerini çekebilirim, devamsızlık yapmamalarını nasıl sağlayabilirim? En çok onlarda zorluk yaşadım ve ben de hazır değildim bir şekilde. Ben de hazır olmadığım için öğrencilerden çok büyük beklentiler içine giremedim.”

T19: “Bazen internet kaynaklı hatalar olduğunda biraz can sıkıcı oldu. Bizden bağımsız durumlar aslında bu. Bunlar öğrencilerin de başına geldi zaman zaman. Sadece alt yapısal problemlerle ilgili sıkıntılar oldu. Onun dışında yaklaşımla ilgili, metotla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadık. Motivasyonla da ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadık.”

T20: “Açıkçası Web2.0 araçlarını kullanmaya başlamadan önce baya zorlanıyordum. Neden, çünkü klasik yöntemlerle devam ettiğim için hiç bilmiyordum. Ama sonra eğitimlerine katılmaya-öğrenmeye başladım. Başkalarına

sormaya başladım. Önce aile içi denemeler yaptım, sonra çocuklarla başladım. Tabii ki biraz meslekte belli bir yaşta olmak da biraz dezavantaj oluyor, bunları hemen kavrayamıyorum açıkçası. Ama zamanla pratikleşme yolunda ilerliyorum.”

4.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımı Bağlamında Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde İngilizce öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin öncesi ve sonrasında, teknoloji kullanımı bağlamında yeterliliklerine ilişkin düşüncelerine Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri.

Tema	Kategori	Kod	f	%
Uzaktan eğitim öncesi	Uzaktan eğitim öncesi yeterlik algısı	Yetersiz	9	45,0
		Yeterli	7	35,0
		Kısmen yeterli	4	20,0
Uzaktan eğitim sonrası	Uzaktan eğitim sonrası yeterlik algısı	Yeterliğim gelişti	18	90,0
		Değişiklik yok	2	10,0

Katılımcı öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecindeki teknoloji yeterliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna alınan cevaplara Tablo 4.20’de yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde uzaktan eğitim öncesi ve uzaktan eğitim sonrası olmak üzere 2 tema altında, 2 kategoride 5 kod oluştuğu görülmektedir. Bu temalardan ilki olan uzaktan eğitim deneyimi öncesine ilişkin olarak teknoloji kullanım bilgisi için: “yeterli (n= 7), kısmen yeterli (n=4), yetersiz (n=9)” yanıtları alınmıştır. Uzaktan eğitim deneyimi sonrası teknoloji kullanım bilgisi için ise: “olumlu yönde ilerleme var (n=18), değişiklik yok (n=2)” yanıtları verilmiştir.

Uzaktan Eğitim Deneyimi Öncesi Teknoloji Kullanım Yeterliği

Aşağıda uzaktan eğitim süreci öncesindeki teknoloji kullanım yeterlik durumlarına ilişkin bazı öne çıkan öğretmen yanıtları yer almaktadır.

T2: “Zaten teknoloji konusunda yetersiz olduğumu düşünmüyorum. O yüzden çok zorlandığımı söyleyemem. Yani gerek uzaktan dersleri atamak olsun gerek ders içi etkinlikler olsun benim için çok zorlayıcı olmadı.”

T5: “Teknoloji kullanımına yönelik yani çok çok yeterli miyim çok mükemmel miyim değilim. Ama normalin üstünde görüyorum her zaman kendimi. Yeni

uygulamaları öğrenmeye çalışırım. Bununla ilgili hizmet içi eğitim varsa katılmaya çalıştım. Bu pandemi öncesinde de bir yeterliğim vardı. O yüzden öz yeterliğim yeterliydi diyebilirim. Biliyorsunuz teknoloji çok geniş bir dünya: okyanusta bir damlasınız.”

T6: “Sürecin başına dönükse söyleyeceklerim: yetersiz olduğumu açıkçası düşünüyorum. Sadece akıllı tahta yazılımını kullanmak ve EBA’ yı asgari düzeyde kullanmakla sınırlıydı. O yüzden yeterlik düzeyimi çok iyi bulmuyorum açıkçası.”

T7: “Uzaktan eğitim sürecinin başında zaten İngilizce dersi olması sebebiyle teknolojiyi derslerimde kullanıyordum ama tabi bunu çok kapsamlı bir şekilde yaptığım söylenemez. Sadece akıllı tahtadan işte hazırladığım, bulduğum materyalleri göstererek, öğrencilere göstererek yapıyordum. Hani çok yeterli bir düzeyde değildim açıkçası.”

T10: “Teknoloji yeterliğim vardı tabi ki, ama uzaktan eğitim konusunda EBA ile sınırlıydı. İşte Microsoft Teams’i kullanıyordum. Bir kaç kere de Zoom kullanmıştım. Zoom üstünden ders yapmıştım. Fakat daha verimli kullanmak için tahta gerekiyor. Mekanik tahtayla çocuklara bir şeyler vermem çok zor. Sırf bunun için gittim bir Ipad aldım. Ipad de zaten her türlü programı kullanabiliyorsunuz. Ipad aldınız mı Apple ın bir sürü yazılımı var. Ondan sonra ArtWork diye bir yazılım var. Onu aldım. Onun üzerinde kalemle her türlü oynama yapabiliyorsunuz. Her türlü fotoğraf üzerinde, ders kitabı üzerinde oynama yapıp, yazıp anlatabiliyorsunuz.”

T12: “Son yıllarda Avrupa Birliği projelerinde çalıştığım için sürekli bilgisayar kullanan, farklı uygulamaları kullanan biri olduğum için Allah’tan biliyordum. Yeterliğim vardı projelerden ötürü.”

T15: “Valla bilgisayar aslında temel şeyleri kullanıyordum ben öyle. Hani ekstra program kullanmıyordum. Başta çok yetersizdim tabi ki öyle EBA yı da Zoom u da kullanamıyordum. Ama işte sonradan Youtube’ dan izleye izleye hani nasıl ekran yansıtacağım, nasıl ses kaydını açacağım, yansıtacağım, yazı yazma nasıl oluyor? Sonradan kendimi geliştirerek öğrendim onları.”

T17: “İyi olduğumu düşünüyorum. Çünkü araştıran biriyim, yenilikleri takip eden biriyim.”

T19: “Ben zaten bilgisayarla, internetle, yazılımla kendim şahsen ilgilendiğim için herhangi bir sorun yaşamadım. Oldukça verimli olduğumu düşünüyorum.”

T20: “Açıkçası pandemi olmasaydı eğitimde teknolojiyi çok iyi kullandığımı söyleyemem. Her öğretmen gibi sadece sunu hazırlayabilme, çalışma kâğıdı hazırlayabilme gibi konularda kullanıyordum. Onun haricinde bir sürü Web2.0 aracı varmış ve bunlar sınıfta daha etkili kullanılabiliyormuş. Ya da farklı şeyler varmış çocuklarla interaktif yapılabilen. Bunların hiçbirinden haberdar değildim.”

Aşağıda uzaktan eğitim süreci sonrası teknoloji kullanım yeterlik durumlarına ilişkin bazı öne çıkan öğretmen yanıtları yer almaktadır.

T3: “Zorunluluktan dolayı kullanmadığımız yöntemleri kullanmaya başladık. Bu nedenle olumlu katkısı oldu. Daha çok haşır neşir olduğumuz için daha fazla hâkim olmaya başladık. Önceden böyle ismini bilip ama kullanmadığımız şeyler vardı. Onları daha sık kullanmaya başladık. Ben mesela öğrencilerin kazanım testlerini falan gönderiyordum ama mesela onları şıklı hale getirmeyi öğrenip çocukların çözmesini sağlamaya çalıştık. Tabii ki kendimizi çok verimli hale getirdi bu zorunlu süreç ama öğrencilere ne kadar katkımız oldu bu tartışılır tabii ki.”

T6: “Yol aldığımı düşünüyorum, çünkü ihtiyaçtan kaynaklı birçok şeyi hızlı öğrenmek zorunda kaldık. Ama ne kadar çok eksiğim olduğunu, daha doğrusu bu alanla ilgili ciddi bir güncellenme, ciddi bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyduğumu fark ettim. Bu süreçten çıkardığım en büyük sonuçlardan biri bu oldu. Biz sınıfta yüz yüze o kadar alışmışız ve sınıfta bunu belli araçlarla yapmaya o kadar alışmışız ki bu online eğitim sürecinde ne yapacağımızı şaşırdık. İhtiyaç duyduğum için hem benden daha iyi buna hâkim olan arkadaşlarımdan yardım istedim. Ya da bununla ilgili çevrimiçi eğitimler, hizmet içi eğitimlere katılmaya çalıştım gerek burada yerel gerekse farklı online eğitimlerde karşılaştığım tüm eğitimlere katıldım. Bu anlamda geliştirdiğimi düşünüyorum.”

T7: “Eskiye nazaran daha vakıf hissediyorum. EBA kullanımı olsun, Zoom kullanımı olsun değişik teknolojik materyallerin çevrimiçi yollarla öğrencilere gösterilmeleri konusunda eskiye nazaran çok çok daha vâkıf ve pratik olduğumu düşünüyorum. Eskiden olsa EBA'ya giremiyorduk, Zoom'a giremiyorduk, işte nereden nereye bağlanacak, öğrenciler geldi mi bilmiyorduk. Kamera açık mı bilmiyorduk. Şimdi hiç sıkıntı değil.”

T11: “Tabii ki kendimi şu an daha yetkin hissediyorum. Önceden bir de biraz geç başladım ben göreve; izindeydim. O arayı kapatmak için biraz daha çabalamam gerekti. Özellikle uzaktan eğitimin kontrolü olsun yeri geldi kendim kurcalayarak

buldum. Yeri geldi başkalarına sordum. Şu anda sorduğum şeyleri kendimi rahatça yapabiliyorum.”

T16: *“Belirsizlik ortadan kalkınca, bu kullandığımız programlara aşına oldukça daha da iyi kullanmaya başladık. Şimdi her türlü fonksiyonunu, kuralını biliyorum o kullanılan programların.”*

Cinsiyet ve Teknoloji Kullanım Yeterliği Arasındaki İlişki

Çevrimiçi eğitim sürecinde katılımcı öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile cinsiyet durumu arasındaki ilişkinin incelendiği bu bölüm, araştırmanın bilgi formundan elde edilmiştir. Ayrıca, çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlik algısıyla cinsiyet arasında ilişkiyi gösteren bulgular Tablo 4.21’de sunulmaktadır.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin cinsiyeti ve çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlik algılarının incelenmesine yönelik ki kare testi sonuçları.

Tema	Kategori	Erkek	%	Kadın	%	Toplam	%	χ^2	p
Dijital etkinlik kullanımı	Yeterli değilim.	0	0	2	3,64	2	3,64	0,317	0,853
	Kısmen yeterliyim.	3	5,45	26	47,27	29	52,73		
	Tamamen yeterliyim.	3	5,45	21	38,18	24	43,64		
	Toplam	6	10,91	49	89,09	55	100		
Dijital materyal tasarımı	Yeterli değilim.	0	0	3	5,45	3	5,45	0,945	0,62
	Kısmen yeterliyim.	3	5,45	30	54,55	33	60		
	Tamamen yeterliyim.	3	5,45	16	29,09	19	34,55		
	Toplam	6	10,91	49	89,09	55	100		

Öğretmenlerin cinsiyeti ile dersleri dijital etkinliklerle ilgi çekici hale getirme ve dijital materyal hazırlama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2_{Dijital}=0,317$; $\chi^2_{Materyal}=0,945$; $p>0,05$). Bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin (%47,27) kendilerini kısmen yeterli gördükleri; erkek öğretmenlerin (%5,45-%5,45) de kısmen ve tamamen yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Dijital materyal hazırlama durumları incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin (%54,55) kendilerini kısmen yeterli gördükleri; erkek öğretmenlerin (%5,45-%5,45) de kısmen ve tamamen yeterli gördükleri gözlemlenmiştir.

Kıdem ve Teknoloji Kullanım Yeterliği Arasındaki İlişki

Katılımcı öğretmenlerin kıdemi ile teknoloji kullanım durumu arasındaki ilişkinin incelendiği bu bölümün bulguları, araştırmanın bilgi formunda elde

edilmiştir. Çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlik algısıyla kıdem arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.22’de sunulmaktadır.



Tablo 4.22. Kıdeme göre çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım yeterlik algısının incelenmesine yönelik ki kare testi sonuçları.

Tema	Kategori	0-5 yıl	%	6-12 yıl	%	13-20 yıl	%	21 yıl +	%	Toplam	%	χ^2	p
Dijital etkinlik kullanımı	Yeterli değilim.	0	0	1	1,82	1	1,82	0	0	2	3,64	1,764	0,94
	Kısmen yeterliyim.	1	1,82	11	20	11	20	6	10,91	29	52,73		
	Tamamen yeterliyim.	2	3,64	7	12,73	9	16,36	6	10,91	24	43,64		
	Toplam	3	5,45	19	34,55	21	38,18	12	21,82	55	100		
Dijital materyal kullanımı	Yeterli değilim.	0	0	1	1,82	2	3,64	0	0	3	5,45	5,353	0,499
	Kısmen yeterliyim.	1	1,82	14	25,45	10	18,18	8	14,55	33	60		
	Tamamen yeterliyim.	2	3,64	4	7,27	9	16,36	4	7,27	19	34,55		
	Toplam	3	5,45	19	34,55	21	38,18	12	21,82	55	100		

Öğretmenlerin kıdemi ile dersleri dijital etkinliklerle ilgi çekici hale getirme ve dijital materyal hazırlama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{Dijital}}=1,764$; $\chi^2_{\text{Materyal}}=5,353$; $p>0,05$). Dersleri dijital etkinliklerle ilgi çekici hale getirme durumları incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini tamamen yeterli gördükleri (%3,64), 6-12 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri (%20), 13-20 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri (%20), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların genellikle tamamen yeterli gördükleri (%10,91) gözlemlenmiştir. Dijital materyal hazırlama durumları incelendiğinde ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini tamamen yeterli gördükleri (%3,64), 6-12 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri (%25,45), 13-20 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri (%18,18), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların genellikle tamamen yeterli gördükleri (%14,55) gözlemlenmiştir.

4.2. Öğrencilere Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcı öğrencilerin bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde ele alınmıştır.

4.2.1. COVID-19 Salgını Sürecinde Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye ve Kullanılan Teknolojilere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümü: çevrimiçi öğrenmeye yönelik ve kullanılan teknolojilere yönelik görüş ve deneyimler, çevrimiçi derslerde öğrencileri motive eden faktörler, çevrimiçi derslere katılım durumu ile cinsiyet ilişkisi, çevrimiçi derslere katılım durumu ile çevrimiçi cihaz erişimine sahip olma arasındaki ilişkiyi ele almaktadır.

Katılımcı öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında çevrimiçi ders ortamına yönelik görüş ve tecrübeleri sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Çevrimiçi ders ortamına yönelik görüş ve tecrübeler.

Tema	Kategori	Kod	f	%
Deneyimler	Olumlu görüş ve deneyimler	İlgi çekici/ eğlenceli ders	7	23,3
		Ders verimliliği	5	16,6
		Etkili zaman yönetimi	5	16,6
		Özel ders hissiyatı	4	13,3
		Pekiştirme fırsatı	4	13,3
		Etkileşim- sohbet ortamı oluşması	3	10,0
		Rahat ders ortamı	3	10,0
		Kısıtsız kaynak erişimi	2	6,6
		Bağlantı sorunu yaşamamak	1	3,3
		COVID'den korunma	1	3,3
		Evde aktivite olanağı	1	3,3
		İçe dönük öğrenciler için avantajlı	1	3,3
		Sözlük kullanım kolaylığı	1	3,3
		Teknik bilgide gelişme	1	3,3
	Olumsuz görüş ve deneyimler	Teknik/Altyapısal sorunlar	17	56,6
		Yüz yüze eğitim gibi değil	11	36,6
		Özyönetim sorunu	9	30,0
		Dikkat dağınık faktörler	7	23,3
		Pratik beceriler için etkili değil	4	13,3
		Göz sağlığı olumsuz etkileniyor	3	10,0
		İmkân eşitsizliği	3	10,0
		Pekiştirici aktivite yetersizliği	3	10,0
		Dönüt-düzeltilme yetersizliği	2	6,6
		Öğretmen merkezli	2	6,6
		Ekrandan ders takibinde zorluk	2	6,6
		Görselleştirme yetersiz	1	3,3
		Kalıcı öğrenme oluşmuyor	1	3,3
		Olumsuz yanı çok	1	3,3
		Sınırlı kaynak kullanımı	1	3,3
		Uzun ders süresi	1	3,3

Katılımcı öğrencilere sorulan “Çevrimiçi ders ortamına yönelik görüş ve deneyimleriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin 2 tema, 2 kategori ve 30 kod belirlenmiştir. Deneyimler temasının altında bulunan olumlu görüş ve deneyimler kategorisinde: “ilgi çekici/ eğlenceli ders (n=7), ders verimliliği (n=5), etkili zaman yönetimi (n=5), özel ders hissiyatı (n=4), pekiştirme fırsatı (n=4), etkileşim ve sohbet ortamı oluşması (n=3), rahat ders ortamı (n=3), kısıtsız kaynak erişimi (n=2), bağlantı sorunu yaşamamak (n=1), COVID’ den korunma (n=1), evde aktivite olanağı (n=1), içe dönük öğrenciler için avantajlı (n=1), sözlük kullanım kolaylığı (n=1), teknik bilgide gelişme (n=1)” kodları tespit edilirken; olumsuz görüş ve deneyimler kategorisinde ise: “teknik/ altyapısal sorunlar (n=17), yüz yüze eğitim gibi değil (n=11), özyönetim sorunu (n=9), dikkat dağınık faktörler (n=7), pratik beceriler için etkili değil (n=4), göz sağlığı olumsuz etkileniyor (n=3),

imkan eşitsizliği (n=3), pekiştirici aktivite yetersizliği (n=3), dönüt- düzeltme yetersizliği (n=2), öğretmen merkezli (n=2), ekrandan ders takibinde zorluk (n=2), görselleştirme yetersiz (n=1), kalıcı öğrenme oluşmuyor (n=1), olumsuz yanı çok (n=1), sınırlı kaynak kullanımı (n=1), uzun ders süresi (n=1)” olarak belirlenmiştir. Aşağıda bazı katılımcı öğrencilere ait cevaplar yer almaktadır:

S1: “Bağlantı sorunu yaşamadan kolay ve etkili bir şekilde aksama yaşamadan öğretime devam edebildik. Kendim çalışabilmek için daha fazla vaktim oldu. Örgün öğretimden farklı olarak dikkat dağınıklığını daha çok yaşadım.”

S2: “Öğrenmede zorluk oluyor. Anlamada biraz daha zorluk oluyor. Hani hocaya böyle istediğini anlatamayabiliyorsun veya Hoca uzakta olduğu için etkileşim olmayabiliyor. Mesela bazı konuları anlayamayabiliyoruz. Yüz yüze daha iyi oluyor.”

S3: “Bence öğretmen açısından şöyle oluyordu, uzaktan eğitimde kimin ne yaptığını bilemiyordu öğretmen. Derste en azından göz teması kurabiliyordu ve sınıf ortamında buna müdahale edebiliyordu. Ama uzaktan eğitimde öyle olmuyordu. İnternet bağlantısı olmayan öğrenciler giremiyordu derslere. Bence onlar açısından kötüydü. İnternet imkânı olan veya teknolojik aleti olanlar faydalanabiliyordu ama bu dönemde birçok kişi eğitimden mahrum kaldı.”

S6: “Yüz yüze eğitim çok daha olumlu sonuçlar doğuruyor öğrenme açısından ama çevrimiçi eğitim de daha eğlenceli olduğu için beni İngilizce ye daha bağladı. Çünkü daha eğlenceli şeyler yaptık. Kahoot, Quizizz gibi etkinlikler beni gerçekten motive etti. Ama, teknoloji öğrencileri derse bağlama açısından tabii ki güçlü ama nasıl diyeyim yüz yüze olan eğitim gibi bir his uyandırmıyor bende mesela. Bilgisayardan olunca gerçekten yüz yüze gibi hissedemiyorum.”

S8: “Şimdi şöyle söyleyeyim, biz okuldayken hoca tahtaya yazıyordu. Eklerin nereye geldiğini görüyorduk. Aklımız da az buçuk kalıyordu. Uzaktan eğitimde bu görsel olmadığı için daha çok işitsel olduğu için az buçuk anlamama durumumuz oldu.”

S9: “Bana göre sınırlı yanı yok çünkü İngilizce dediğimizde herhangi bir el becerisi gerektirmiyor. Sadece hani duyduğumuzu, okuduğumuzu ve hani konuşabilme gerektirdiği için İngilizcede bir şekilde bunu teknolojiyle yapabildiğimiz için bence bir sorun olduğunu düşünmüyorum bu konuda. Sadece bana ait özel dersmiş gibi hissettirmesi olumluydu.”

S11: “11. sınıfta uzaktan eğitim dönemime denk geldi ve çok fazla gramer vardı. Grameri birebir okulda da alıştırmaya yaparak daha oturuyordu ama İngilizcede yani uzaktan eğitim kısmında biraz daha sönük kaldı. Uzaktan eğitim sürecinde sadece derste aklımıza takılanları soruyorduk ama alıştırmaya yeterince olmadığı için biraz eksik kaldı diyebilirim.”

S13: “Yüz yüze olmadığımız için öğretmenlerimiz de bazen bizi görmüyordu. Bu sefer sosyal anksiyetesi olan insanlar daha rahat oldular.”

S17: “Ders dinlerken işte evdeki sesleri duyuyorlardı, kuşların sesi falan. Onlardan muhabbet açılıyordu, mutlu oluyordum onlardan konuşunca. Yaşadığım ortamı hocalarımın ve arkadaşlarımın görmesi mutlu hissettiriyordu.”

S19: “Evde tek başımıza olduğumuz için, bir sınıf içinde olmadığımız için öğrendiğimiz şeyi çok çabuk unutabiliyorduk. Çünkü insanlar içinde iş birliği içinde değiliz ve tek başımızayız: unutmamız daha kolay oluyor.”

S20: “Bir bilgisayar ekranına bakıyorsunuz sonuçta okuldaki bir tahtaya değil ve bu ne olursa olsun duygusal açıdan bir rahatsızlık oluşturuyor.”

S20: “İngilizce derslerinin online olması ne olursa olsun bence çok fazla etkili bir yöntem değil dil öğrenme açısından. Yani biraz daha sınırlı olduğu için ben okulda öğrenilmesinin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Pratik düzeyde öğrenmek için de öğretmeninle yüz yüze olman gerekiyor.”

S21: “Güçlü yanları çok geniş ufukta olması. Yani her türlü web sayfasıyla, uygulamayla her türlü olabilir. Bu sayede çok daha verimli olabiliyor.”

S23: “Öğretmenlerimizle çok kolay etkileşim kurabiliyorduk. Mesela kendimizi kötü hissettiğimizde ya da bir konuyu anlamadığımızda öğretmenimiz bize özel yayın açıyordu, oradan anlatıyordu. Çok güzeldi yani.”

S23: “Öğretmenimiz Microsoft (Word, Powerpoint ve benzeri) tan konu anlatımı yapıyordu. Bir şeyler yazıyordu, sorular yazıyordu. Bu soruları ben kalem kullanmadan çözmek için çok mesela zorlanıyordum. Ya da sıralama sorularında - oluyordu ya 3-1-2 diye yapıp. Mesela onlarda ben zorlanıyordum, eksi yön olarak bunlardan bahsedebilirim. Kalem kâğıt kullanmadığım için bu yönden zayıftım, ama öğretmenim gayet iyiydi.”

S24: “Daha çok anlatmaya yönelik oldu. Hani öğrenci çok konuşmadı. Hani çok bir etkinlik yapamadı. O açıdan biraz zorlukları oldu.”

S27: “Cihaz üzerinden derse girmek sıkıntılı oluyordu. İnternetimiz çekmeyebiliyordu. Bazen bizimki çekse bile hani uygulamada bir problem oluşuyordu vs.”

S29: “Hocayı iyi duyabilmek aslında önemli bir şey. Kelimelerin aksanları mesela. Bazen kopukluklar olabiliyor. Mikrofonu geri taktığım zaman Hoca sözü başkasına verebiliyor, orada olmadığımı falan düşünebiliyor. Ya da mikrofonum müsait olduğunda kardeşim var her zaman mikrofonu açamıyorum mesela. Bunlar olumsuz yanları.”

S30: “Bence insanlar ne kadar dersi dinlese de elektronik bir şeye baktığımız için insanın dikkati dağılabiliyor. Arkada yine de acaba şuna baksam mı, buna baksam mı diye insanın aklında kalıyor ve aklın oraya gidebiliyor. O yüzden orada bir sınır oluyor. Sadece İngilizce dersinde değil çoğu derslerde oluyor zaten bu.”

Çevrimiçi İngilizce Derslerinde Öğrencileri Motive Eden Faktörler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencileri motive eden faktörlere ilişkin bulguların sıklık dağılımına Tablo 4.24’te yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Çevrimiçi İngilizce derslerinde öğrencileri motive eden faktörler.

Tema	Kategori	Kod	f	%
İçsel motivasyon kaynakları	Bireysel özellikler	İngilizce öğrenme isteği	7	23,3
		Dersi sevmek	5	16,6
		Sorumluluk almak	1	3,3
Dışsal motivasyon kaynakları	Ders	Daha iyi ders düzeni	3	10,0
		Özel ders hissiyatı	2	6,6
		Evden derse katılmak	1	3,3
	Öğretmen	Öğretmenin kaynak seçimi	9	30,0
		Öğretmenle iletişim	7	23,3
	Aile	Aile desteği	1	3,3

Katılımcı öğrencilere “Çevrimiçi İngilizce derslerinde sizi motive eden unsurlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve ilgili soruya ait 2 tema 4 kategori ve 9 kod ortaya çıkmıştır. İçsel motivasyon kaynakları temasında yer alan “Bireysel Özellikler” kategorisinde : “İngilizce öğrenme isteği (n=7), sorumluluk almak (n=1), aile desteği (n=1)” kodları tespit edilirken; Dışsal motivasyon kaynakları temasında yer alan “Ders ” kategorisinde: daha iyi ders düzeni (n=3), özel ders

hissiyatı (n=2), evden derse katılmak (n=1)”; Öğretmen kategorisinde: “öğretmenin kaynak seçimi (n= 9), öğretmenle iletişim (n=7); Aile kategorisinde ise: “aile desteği (n=1)” kodları ortaya çıkmıştır. Aşağıda katılımcı öğrenciler tarafından verilen bazı cevaplar yer almaktadır:

S6: “Öğretmenimiz çok canlı bir kadındı. Bizi derste tutmak için elinden geleni yapıyordu. Çok etkileşimli derslerimiz oluyordu. Bu beni çok motive ediyordu. Derslere bağlanma nedenim de bu açıkçası. Öğretmenimiz ara sıra eğlenceli etkinlikler yapıyordu bizim için. Quiz (kısa sınav/test) şeklinde ama oyun tarzında etkinlikler oluyordu ve bunlar da benim çok hoşuma gidiyordu.”

S11: “İngilizce derslerinde sınıfta hani çok anlamıyorum diyen öğrenciler çoktu. Bu istemsiz beni aşağıya çekiyordu. Bu uzaktan eğitimde olmadı yani zaten anlayan konuşuyordu, anlamayan susuyordu.”

S14: “Beni hem online hem de gerçek hayatta da yüz yüze derse motive eden en birinci şey gelecekte herhangi bir başka bir ülkeye gitme fırsatım olursa kendimi rahatlıkla ifade edebilecek olmam.”

S21: “Uzaktan eğitimde İngilizce dersinde beni motive eden unsur çoğunlukla kendi kişisel gelişimim aslında. İngilizcede iyi not almak, sınavlara girip başarılı olmak değil de o dili daha etkili konuşabilmek aslında.”

S22: “Öncelikle öğretmenin teknik bilgileri verirken bizimle bağ kurarak dersleri iyice anlamamızı sağlaması.”

S23: “Online eğitimde bizim İngilizce öğretmenimiz İngilizceyi daha eğlenceli hale getirmek için oyunlar oynatıyordu bize. Kelime kartları ya da grup oluşturalıydık. Kim milyoner olmak ister gibi oyunlar oynuyorduk. Bu beni çok motive ediyordu. Çok neşeli giriyordum derslere.”

S25: “Hocamızın derslere düzenli olarak katılım göstermesi, bununla beraber arkadaşlarımızın da derslere katılmaya gayret etmesi ve uzaktan da olsa bir sınıf düzeninin oluşması beni motive eden unsurlardandı.”

S27: “Daha çok öğretmenimizin yaptığı konuşmalar etkili oldu ve bize attığı ödevleri daha eğlenceli biçimde yapmaya çalışmak beni motive ediyordu. Hani İngilizceyi bir ders olarak değil de eğlenceli bir aktivite olarak görüyordum.”

S30: “İngilizce derslerinde beni motive eden şey yaptığımız etkinliklerdi. Hocanın bize açtığı Padlet, Flexi (Flexiquiz) gibi açtığı etkinlikler olsun beni hep motive etti.”

Verimli bir çevrimiçi derse yönelik öğrenci görüşleri

Katılımcı öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında verimli bir çevrimiçi derse ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulguların sıklık dağılımına Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Verimli bir çevrimiçi derse yönelik öğrenci görüşleri.

Tema	Kategori	Kod	f	%
Teknoloji	Teknik imkanlar	İyi alt yapı ve ekipmanlar	4	13,3
		Kısıtsız kaynak erişimi	3	10,0
Ders	Dersin işleniş biçimi	Yüz yüze eğitim gibi	7	23,3
		Aktivite ve pratik temelli	4	13,3
		Öğrenci merkezli	4	13,3
		Öğretmenin ders anlatımı	4	13,3
		Anında soru sorabilme	1	3,3
		Günlük hayatla ilişkilendirme	1	3,3
		Daha uzun ders süresi	1	3,3
	Kaynak	Etkili kaynak kullanımı	4	13,3
		İlgi çekici içerik	4	13,3

Katılımcı öğrencilerin “*Verimli bir çevrimiçi ders nasıl olmalıdır?*” sorusuna verdikleri cevapların analiziyle 2 tema, 3 kategori ve 11 kod oluşmuştur. Teknoloji temasına ait teknik imkanlar kategorisinde: “iyi altyapı ve ekipmanlar (n=4), kısıtsız kaynak erişimi (n=3)” kodları bulunurken; ders teması altında bulunan dersin işleniş biçimi kategorisinde: “yüz yüze eğitim gibi (n=7), aktivite ve pratik temelli (n=4), öğrenci merkezli (n=4), öğretmenin ders anlatımı (n=4), anında soru sorabilme (n=1), günlük hayatla ilişkilendirme (n=1), daha uzun ders süresi (n=1)” kodları tespit edilmiştir. Ders temasında bulunan kaynak kategorisinde ise: “etkili kaynak kullanımı (n=4), ilgi çekici içerik (n=4)” kodları ortaya çıkmıştır. Aşağıda katılımcı öğrencilerin soruya ilişkin verdiği yanıtlardan bazıları yer almaktadır:

S1: “Yeterli ve etkili kaynaklar kullanılarak dersin günlük hayatla da bağlantısı kurularak işlenmesi.”

S2: “Yüz yüze dersteki gibi: olması gerektiği gibi olmalı. Ama uzaktan eğitimde bu pek mümkün olmuyor. Hani bazı öğrenciler katılıyor, katılmıyor, Hoca ses alamıyor. Böyle motivasyonu falan düşüyor cevap alamadığı için. Herkesin katılacağı bir şey olmalı. Böylece hem öğretmenin motivasyonu düşmez hem de daha istekli olabilir.”

S3: “Bence katılımcının daha fazla olması çok önemli. Üç dört kişiyle ders işlemek yerine sınıfın tamamıyla ders işlemek daha önemli bence.”

S6: “En önemli özelliği öğrencilerin derse katılması yani derse katılma isteği.”

S6: “Bağlantının kuvvetli olması önemli. Zayıf bağlantılı derslerimiz gerçekten çok sıkıntılı geçiyor.”

S7: “Öğrenciye biraz daha hitap eden konular işlenmeli. Mesela eğlendirerek anlatılmalı, mesela belli oyunlar var. Mesela quiz gibi oyunlar yapılmalı. Öğrencinin katılma isteği zaten otomatik olarak artar. Hocamızın kullandığı çevrimiçi etkinlik araçları.”

S10: “Bence öğrenciler bir yarış halinde ya da ödüllü oyunlarla, eşleştirmelerle falan daha çok katılım sağladıklarından o şekilde bir tarzda gidilmeli.”

S12: “Daha eğlenceli olmasını sağlayacak uygulamalar kullanılabilir. Çünkü uzaktan olduğu için insanların hiç yapası gelmiyor ama resimli eğlenceli video gibi şeyler online bir şekilde daha rahat yapılabildiği için iyi oluyor.”

S14: “Zaten evimizde olduğumuz için sınıf ve sınıf ortamı ciddiyeti yok. O sebeple o ciddiyetin sağlanabilmesi açısından belki bir şeyler yapılabilse çok da iyi olabilir. Çünkü evimizdeyiz, üstümüzde pijamalarımız derse giriyoruz. Yani odak problemi oluyor. Özellikle biz bu süreçte internet ağında çok sıkıntı yaşadık. O sebeple hani eğer böyle bir şey olacaksa internet ağının yeterli düzeyde olması gerekiyor.”

S15: “Bu konuda öğretmenlerin bence çok büyük payı var. Çünkü İngilizce konuşmaya dayalı olduğu için öğretmenlerin bunu yönlendirmesi gerekiyor. Mesela uygulamalar kullanarak dersler daha verimli olabiliyor.”

S15: “Öğrencilere daha çok söz hakkı verilmesi gerekiyor bence İngilizce dersinde çünkü dediğim gibi pratiğe dönük bir ders olduğu için daha çok konuşmaya ihtiyaç var.”

S20: “İngilizce dersinde kullanılan materyaller de tabii ki çok önemli olabiliyor ama en önemli unsur öğretmenler. Öğretmenin ve öğrencilerin birbirine bağlı olması bence çok önemli. Öğretmen kendini derse bağlayabilmeli. Öğrenciler derse dikkat eder bu şekilde. Öğretmenin tonlamaları da önemli çünkü İngilizce, dil dersi.”

S21: “Bana göre iyi bir çevrimiçi dersin en önemli özelliği herhangi bir kısıtlama olmaması. Mesela bir örnek vereyim size okullarda bildiğiniz üzere Youtube gibi bazı sitelere kısıtlamalar var. Ama uzaktan eğitim sürecinde Hocalar kendi

bünyelerinde ders verdiği için böyle bir kısıtlama yoktu. Bu yüzden çok daha geniş bir ufukta ders işleyebiliyorduk.”

S22: “Yüz yüze derslerde nasılsa online derslerde de aynı şekilde olması. Yani yüz yüze birbirimizle temas kurabiliyorsak, canlı eğitimlerde de öyle olması gerek.”

S23: “Mesela kim milyoner olmak ister tarzı oyunlar vardı. Öğretmenimiz bir takım biz bir takım oluyorduk ya da sınıfça ayrılıyorduk. Öğretmenimiz kazanan kişiye sembolik hediyeler veriyordu. Çok motive oluyorduk. Bu çok güzel bir şeydi. Ayrıca kelime bulma oyunu gibi bir şey vardı, atıyorum “buy” mesela “satın alma”. Orada “buy” la “satın alma” yı bulmaya çalışıyorduk. Hem hafızayı güçlendiriyordu. Hem de kelime bilgimizi güçlendiriyordu. Aslında İngilizce çok sevdiğim bir ders değildi açıkçası, benim için kötü başlamıştı ama online eğitimlerde bu yön çok güzeldi. İlgi çekici olması mükemmeldi bence.”

S27: “Öğrencilerin dikkatini çekecek materyaller kullandığında öğrenciler derste daha çok aktif olabiliyor...Bence en önemli özelliklerinden birisi de öğretmenin öğrenciyle sürekli iletişim halinde kalması. Mesela hani biz öğrenciler çoğu zaman derse girip görüntümüzü sesimizi kapatıyoruz ama öğretmen sürekli soru sorduğunda ve bunun cevabını almak için uğraştığında öğrencilerin dikkatini çekecek materyaller kullandığında öğrenciler derste daha çok aktif olabiliyor.”

İlgi çekici ders algısına ilişkin öğrenci görüşleri

Katılımcı öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ilgi çekici çevrimiçi bir dersin nasıl olması gerektiği sorulmuş ve yanıtları Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. İlgi çekici ders algısına ilişkin öğrenci görüşleri.

Tema	Kategori	Kod	f	%
İçerik odaklı tavsiyeler	Kaynak	Beceri odaklı olmalı	3	10,0
		Etkili kaynaklar kullanılmalı	1	3,3
		Daha iyi görselleştirme olmalı	1	3,3
		Dersler tek bir platformla sınırlı kalmamalı	1	3,3
Öğrenciye yönelik tavsiyeler	Öğrenci	İlgi çekici / eğlenceli çalışmalar yapılmalı	17	56,6
		Öğrenci merkezli olmalı	4	13,3
		Yerli konuşmacılarla iletişim kurulmalı	2	6,6

Katılımcı öğrencilere “Çevrimiçi bir dersin ilgi çekici olması için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlardan 2 tema, 3 kategori ve 7 kod

ortaya çıkmıştır. İçeriğe yönelik tavsiyeler teması altında bulunan kaynak kategorisinde: “beceri odaklı olmalı (n=3), etkili kaynaklar kullanılmalı (n=1), daha iyi görselleştirme olmalı (n=1), dersler tek bir platformla sınırlı kalmamalı (n=1) kodları tespit edilmiştir. Öğrenciye yönelik tavsiyeler teması altında bulunan öğrenci kategorisinde: “ilgi çekici/eğlenceli çalışmalar yapılmalı (n=17), öğrenci merkezli olmalı (n=4), yerli konuşmacılarla iletişim kurulmalı (n=2)” kodları ortaya çıkmıştır. Aşağıda bazı katılımcı öğrencilere ait cevaplara yer verilmiştir:

S1: *“Etkili ve yeterli kaynak seçimi ve dersin daha aktif biçimde işlenmesi. Mesela Hoca dersi sadece kendi işlemek yerine bize sorular yönelterek derse daha aktif bir şekilde katılım sağlayabiliriz biz de.”*

S6: *“Oyunlar, etkinlikler, anketler ödev olarak verilmeli bence. Benim çok hoşuma gidiyordu onları boş zamanımda değerlendirmek.”*

S10: *“Duolingo gibi uygulamalar kullanabilir öğretmen. Sonuçta Zoom’a bağlanabiliyor diye biliyorum, ekran açılabilir. Bu tarz uygulamalar ya da ne biliyim başka yabancı insanlarla konuşturulabilecek uygulamalar da var.”*

S11: *“Sadece elimizde ders kitabı vardı. Onun yerine başka bir şeyden işlenseydi, OGM materyal mesela. Tekrar için daha ilgi çekici olabilirdi bence.”*

S13: *“Öğretmenler bence öğrencileri daha aktif bir şekilde derste tutup fikirlerini almalı ve ona göre aktiviteler hazırlamalıdır diye düşünüyorum.”*

S17: *“Sanırım ben kısa videolar izletirdim. Kitabı ekrana yansıtıp boşluk doldurmak yerine biraz video izletip oradaki kelimeleri öğrencilerin çıkarmasını isterdim. Veya mesela ders otuz dakika ise yirmi/ yirmi sekiz dakika video izletip geride kalan iki dakikada ödev olarak bir şey verirdim. Bu izlediğimiz şeyi İngilizce olarak anlatmalarını isterdim.”*

S18: *“Zoom’a mesela İngiltere’den ve Amerika’dan biri gelse benim dikkatim çekilirdi.”*

S19: *“Sadece kağıtlar yerine belki videolar olabilir ya da resimli örnekler olabilir, sesli konuşmalar olabilir. Yani bir şekilde öğrenciye ses ya da görselle hitap eden materyaller kullanılabilir. Böyle düşünüyorum.”*

S26: *“Bence öğretmenimiz zaten gerektiği kadar iyiydi ama mesela yabancı arkadaşlar edinebilirdik. Yani ben ediniyordum ama bazı arkadaşlarımız yapamadı. Dersimize gelebilirlerdi mesela.”*

S27: *“Mesela öğretmenler uygun olan filmlerden bize çeşitler hazırlayabilir ya da zaten YouTube üzerinde hazır halde bulunanlar var. O olabilir. Onun yanında*

bazen oyun oynayabiliriz. Hani İngilizce 3. hâl, 2. hâl ezberinde bu faydalı olabiliyor. Bunun gibi şeyler. Yani daha eğlenceli hale getirilmeye çalışılsa daha güzel olur.”

Çevrimiçi Ders Katılımı ile Cinsiyet Arasındaki İlişki Durumu

Katılımcı öğrencilerin günlük çevrimiçi derslere katılımı ile cinsiyet durumu arasındaki ilişkinin incelendiği bu bölüme ait veriler araştırmanın bilgi formundan elde edilmiştir. Öğrencilerin günlük çevrimiçi derse katılım süresi ile cinsiyetleri arasındaki ilişki durumu Tablo 4.27’de sunulmaktadır.

Tablo 4.27. Günlük çevrimiçi derse katılım süresinin cinsiyete göre değişimi için ki kare testi sonucu.

Cinsiyet	0 saat	%	1-3 saat	%	4-6 saat	%	6 Saat+	%	Toplam	%	χ^2	p
Belirtilmemiş	2	0,62	5	1,56	8	2,49	12	3,74	27	8,41	9,077	0,169
Erkek	17	5,30	44	13,71	40	12,46	51	15,89	152	47,35		
Kadın	6	1,87	32	9,97	40	12,46	64	19,94	142	44,24		
Toplam	25	7,79	81	25,23	88	27,41	127	39,56	321	100		

Günlük çevrimiçi derse katılım süresinin cinsiyete göre değişiminde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2=9,077$; $p>0,05$). Cinsiyet değişkenine göre çevrimiçi derse katılmama 17 kişi ile en fazla erkeklerde (%5,30), 1-3 saat arasında çevrimiçi derse katılma süresinin 44 kişi ile (%13,71) erkeklerde, 4-6 saat arasında çevrimiçi derse katılma süresinin 40 kişi ile (%12,46) erkeklerde ve kadınlarda aynı oranda, 6 saatten fazla çevrimiçi derse katılma süresinde 64 kişi ile (%19,94) kadınlar daha yüksek orana sahiptir. Pandemi döneminde öğretim teknolojileri kullanım durumunun cinsiyete göre farklılaşmaması, teknoloji durumunun yönelimden çok ihtiyaç olarak var olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer yandan, kıdem değişkenine göre interaktif testlerin kullanımının farklılaşması, öğretmenler arasındaki kuşak farklılıklarından kaynaklanması muhtemeldir.

Çevrimiçi Ders Katılımı ile Cihaz Erişimine Sahip Olma Arasındaki İlişki Durumu

Katılımcı öğrencilerin günlük çevrimiçi derslere katılımı ile cihaz erişimine sahip olma durumu arasındaki ilişkinin incelendiği bu bölüme ait veriler araştırmanın bilgi formundan elde edilmiştir. Öğrencilerin günlük çevrimiçi derse

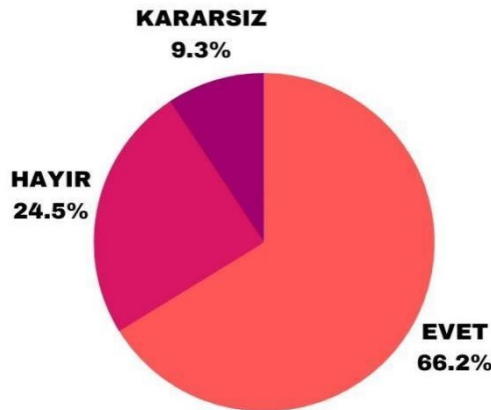
katılım süresi ile cihaz erişim durumları arasında ilişki olup olmadığına dair bulgular Tablo 4.28’de sunulmaktadır.

Tablo 4.28. Günlük çevrimiçi derse katılım süresinin çevrimiçi cihaz erişim durumuna göre değişimi için ki kare testi sonucu.

Cihaz erişimi	0 saat	%	1-3 saat	%	4-6 saat	%	6 saat +	%	Toplam	%	χ^2	p
Evet	19	5,92	69	21,50	77	23,99	106	33,02	271	84,42	7,72	0,563
Bazen çalışmıyor	3	0,93	11	3,43	7	2,18	12	3,74	33	10,28		
Hayır	1	0,31	1	0,31	1	0,31	3	0,93	6	1,87		
Ortak paylaşım	2	0,62	0	0,00	3	0,93	6	1,87	11	3,42		
Toplam	25	7,79	81	25,23	88	27,41	126	39,25	321	100		

Öğrencilerin günlük çevrimiçi derse katılım süreleri ile cihaz erişim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2=7,72$; $p>0,05$). Çevrimiçi derse katılmama 19 kişi ile en fazla çevrimiçi cihaza erişme durumunda ‘evet’ kısmını işaretleyenlerde (%5,92), 1-3 saat arasında çevrimiçi derse katılma süresinin 69 kişi ile (%21,50) çevrimiçi cihaza erişme durumunda ‘evet’ kısmını işaretleyenlerde, 4-6 saat arasında çevrimiçi derse katılma süresinin 77 kişi ile (%23,99) çevrimiçi cihaza erişme durumunda ‘evet’ kısmını işaretleyenlerde, 6 saatten fazla çevrimiçi derse katılma süresinin 106 kişi ile (%33,02) çevrimiçi cihaza erişme durumunda ‘evet’ kısmını işaretleyenlerde gözlemlenmiştir.

Katılımcı öğrencilere “Çevrimiçi bir derste olabildiğince çok etkileşimli araç kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlara ilişkin bulgular Şekil 4.3’te sunulmuştur.



Şekil 4.3. Çevrimiçi derslerde etkileşimli araç kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşü

Elde edilen bulgular öğrencilerin %9,3'ünün kararsız olurken, %24,'i hayır ve %66,2'si evet cevabı vermiştir. 321 katılımcı öğrenciden alınan cevaplardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

QS12: “İnsanları dersi dikkatle dinlemeye motive ediyor, bence kullanılmalı.”

QS16: “Hayır dikkat dağınıklığına neden olabilir.”

QS37: “Evet çünkü bu öğrencilerin daha çok dikkatini çeker.”

QS87: “Evet düşünüyorum. Çünkü olabildiğince çok etkileşimli cihaz kullanmak demek; daha çok bilgi, daha çok verim ve daha çok zaman tasarrufu demek bence.”

QS122: “Evet, çünkü canlı ders verimi yeteri kadar düşürüyor bunun telafisi için ne kadar çok imkân kullanılırsa verim o kadar artar.”

QS126: “Hayır. Fazla etkileşimli araç dikkat dağınıklığına yol açıyor. Olabildiğince az kullanılması gerektiğini düşünüyorum.”

QS141: “Ne kadar sınıf ortamına benzer bir ortam kurarsak o kadar iyi olur. Öğretmenin bir sayfa gösterip anlatması yanında benim doğrudan sayfayla etkileşebilmem hocaya soru sorabilmem için gerekli. Aynı anda birden fazla kaynak kullanılıyorsa bunu tek sayfada yapmak zor oluyor. Bu özellikle telefonla bağlananlar için daha zor. Kameranın hep açık kalması taraftarıyım. Hem daha disiplin içinde oluyoruz hem arkadaşlarımla yan yana olmuş gibi oluyorum. Bu stresi ve azaltıyor. Derste daha az sıkılıyorsunuz. (Saatlerce bir sayfaya bakmak sıkıcı). Tabi bunların hepsi tek bir cihazdan da yapılabilir.”

QS309: “Kesinlikle katılıyorum. Dersi ders yapan bence düzgün iletişim ve etkileşimdir. Özellikle uzaktan eğitimde dikkat dağınıklığı ve kaytarmanın azalması için gerekli olan bir şey.”

Çevrimiçi İngilizce Derslerde Dijital Uygulamaların Kullanılmasının Motivasyona Etkisi Hakkında Görüş

Katılımcı öğrencilere “Çevrimiçi İngilizce derslerinde dijital uygulamaların kullanılması derse ilişkin motivasyonunuzu artırır mı?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlara ilişkin bulgular Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4.4 Çevrimiçi derslerde dijital uygulamaların kullanılmasının motivasyona etkisi hakkında görüş

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin %79,9'u evet, %14'ü hayır ve %6,1'i kararsız yanıtını verdikleri görülmektedir. Aşağıda 321 katılımcı öğrenciden alınan cevaplardan bazıları yer almaktadır.

QS32: “Evet, çünkü bazı öğrenciler uzaktan eğitim hiç anlamıyorlar bende uzaktan eğitim anlamıyorum.”

QS94: “Arttırmaz çünkü konuyu anlamadıktan sonra yararlı olacağını düşünmüyorum.”

QS105: “Motivasyonumu arttırmaz ama kullanılmamasından iyidir.”

QS133: “Evet, genelde bu tür uygulamalar eğlenceli olduğu için mutlu ediyor ve motivasyonumuz artıyor.”

QS176: “Hayır bence dijital ortamda eğitim gören öğrenciler bir mesaj falan geldiğinde ona bakayım derken telefonda takılı kalır.”

QS247: “Uygulamaya bağlı olarak, evet. Eğer güzel ve interaktif bir uygulamaysa işe çok yarıyor. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından zaman kazandırarak öğrenmeye yardımcı oluyor.”

QS267: “Tabii ki artırıyor. Sınıf ortamındaki gibi bir atmosfer oluşabilmesi için çok önemli bence. Dikkat edilmesi gereken tek şey ise; derse katılan öğrencilerin uygulamada yapılan etkinlikleri görebilmesi için öğretmenin canlı ders platformundan uygulamayı ekrana yansıtmasıdır. Çünkü herkesin cihazı öğretmenin kullandığı uygulamayı açamıyor olabilir. Bu şekilde derse katılan her öğrenci, öğretmenin vesilesi ile dijital uygulamaya erişim sağlayabilir.”

Etkileşimli Araçların Öğrenci ve Öğretmenler Arasındaki İletişim ve Geribildirime Etkisi Hakkında Görüş

Katılımcı öğrencilere “Çevrimiçi ortamda etkileşimli araçların öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve geribildirimi kolaylaştıracağını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlara ilişkin bulgular Şekil 4.5’te sunulmuştur.



Şekil 4.5. Çevrimiçi derslerde etkileşimli araçların iletişim ve geribildirime etkisi hakkında görüş

Şekil 4.5’te yer alan bulgular incelenmiş ve öğrencilerin %5,4’ünün kararsız olduğu; %79,9’unun hayır ve %79,9’unun evet cevabını verdiği tespit edilmiştir. 321 katılımcı öğrenciden alınan cevaplardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

QS35: “Hayır çünkü öğrenci cevap vermek istemediğinde ve görüntüsü kapalı olduğunda dersi iyi dinlemez ve öğretmene yanıt vermez.”

QS93: “Evet. Çevrimiçi ortamdaki derslere daha az kişi geldiği için öğretmenler daha kolay katılan öğrencilere dikkat verebiliyor. Hem ayrıca ses de olmuyor.”

QS175: “Gerek uzaktan eğitimde gerek yüz yüze eğitimde Whatsapp, Telegram ve benzeri anlık iletişim uygulamaları öğrenci ve öğretmen arası bilgi alışverişini kolaylaştırdığını düşünüyorum.”

QS185: “Hayır. Çevrimiçi uygulamada öğrenci her şeyini kapatıp arka tarafta başka şeylerle uğraşabilir.”

QS224: “Hayır düşünmüyorum. Bazen internetin olmaması, aksaması veya evin gürültülü olması gibi sorunlarla karşılaşabiliyoruz. Bu yüzden iletişim pek kolay sağlanamıyor.”

QS267: “Çevrimiçi ortamda etkileşimli araçlar öğrenci-öğretmen ilişkisini gerçekten artırıyor. Öğrencinin derse olan ilgisini artırmada öğretmenin de etkisi çok fazla. Öğretmen öğrencinin dikkat ve ilgisini toplayabilmek için ne kadar çok araç kullanırsa öğrencinin de ilgisinin artacağını düşünüyorum.”

Çevrimiçi Derslerde Öğrenciler Tarafından Kullanılan Teknolojilere ilişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyallerine ilişkin sıklık dağılımları Tablo 4.29’da sunulmaktadır.

Tablo 4.29. Çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim teknolojileri.

Tema	Kategori	Kod	f	%
Görüntülü görüşme uygulamaları	Sanal sınıf platformları	Zoom	29	96,6
		EBA	25	83,3
		Google Meet	1	3,3
		Vedubox	1	3,3
Dijital materyal tasarımı	Web2.0 araçları	Kahoot	2	6,6
		Quizizz	2	6,6
		Padlet	1	3,3
Yardımcı kaynaklar	Dijital dokümanlar	Ms Office uygulamaları	9	30
		İsmi belirtilmeyen kaynak	5	16,6
		Etkileşimli kitaplar	3	10,0
		Öğretmenin kendi kaynakları	2	6,6
	Eğitim destek platformları	British Council	2	6,6
		OGM Materyal	2	6,6
		Duolingo	1	3,3
		Morpa Kampüs	1	3,3
	Video paylaşım platformları	Youtube	5	16,6
	Test oluşturma aracı	Flexiquiz	1	3,3
	Sözlük uygulamaları	Tureng	2	6,6

Katılımcı öğrencilere “Çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim teknolojileri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş 3 tema altında 7 kategoride 18 kod belirlenmiştir. Görüntülü görüşme uygulamaları teması altında bulunan Sanal Sınıf Platformları kategorisine ait kodlar: “Zoom (n=29), EBA (n=25), Google Meet (n=1), Vedubox (n=1)”; dijital materyal tasarımı teması altında bulunan Web2.0 araçları kategorisine ait kodlar: “Kahoot (n=2), Quizizz (n=2), Padlet (n=1)”; Yardımcı kaynaklar teması altında bulunan Dijital doküman uygulamaları kategorisinde is, “Ms Office araçları (n=9), ismi belirtilmeyen kaynak (n=5), etkileşimli kitaplar (n=3), öğretmenin kendi kaynakları (n=2)”; eğitim destek

platformları kategorisine ait kodlar: “British Council (n=2), OGM Materyal (n=2), Duolingo (n=1), Morpa Kampüs (n=1)”; Video paylaşım platformları kategorisine ait Youtube (n=5); Sözlük Uygulamaları kategorisinde ise Tureng (n=1); Test Oluşturma Uygulamaları kategorisinde ise Flexiquiz (n=1) yanıtları alınmıştır. Aşağıda öne çıkan bazı öğrenci yanıtlarına yer verilmiştir.

S2: “Zoom da kullanıldı. Eba da kullanıldı ama daha çok Zoom tercih edildi. Çünkü Eba sürekli atıyordu, güzel işlenmiyordu.”

S4: “Öncelikle derslere Eba üzerinden girdim çoğunlukla. Bazen de Zoom üzerinden girdim.”

S6: “Kahoot, Quizizz gibi sitelerden de oyunlar oynadık, etkinlikler yaptık. Bu etkileşim benim İngilizce öğrenmemi gerçekten çok çok etkiledi.”

S25: “İnternet aracılığıyla konuyu pekiştirmek amacıyla Hocamız çalışma kağıtlarından, konu anlatımlı sayfalardan faydalandı. Ayrıca ödev için de aynı yöntem kullanıldı.”

S9: “Biz e- kitaplardan faydalanmıştık sadece. O kitaplar bizde olmadan da ekrandan görebildiğimiz için etkinlikleri farklı farklı kitaplardan görebiliyorduk. Bu da çok örnek görmemizi sağladı.”

S10: “OGM Materyal kullanıldı. En azından test kitabına ulaşamayacak, paraya sahip olmayanlar oradan girip alıp bakıyorlar, bu güzel bir şey.”

S15: “Biz Quizizz’ i kullanıyorduk.”

S17: “Karantinanın en başlarında EBA dan. Karantina bitene kadar Zoom dan devam ettik.”

S27: “Biz daha çok Google’ daki İngilizce sitelerinden konularla ilgili etkinlikleri yaptık. Etkinlik açısından da sınıfta öğretmenin bize fotokopi çekip dağıtabileceği şekilde internet üzerinden bunu yapabiliyorduk. Bu çok faydalı olmuştu bizim için. Uygulama ismi olarak Liveworksheets vardı, onu hatırlıyorum.”

S29: “Hoca ekrana bir kitap yansıtıp oradan alıştırma yapırıyordu.”

S30: “Google Meet ve Zoom kullanıldı. Flexiquiz kullanıldı. Padlet kullandık.”

Katılımcı öğrencilere bilgi formu aracılığıyla çevrimiçi derslerde öğretmenleri tarafından kullanılan sanal sınıf uygulamaları sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Çevrimiçi derslerde sanal sınıf uygulamalarının dağılımları.

Sanal sınıf uygulamaları	f	%
Edmodo	17	5,30
Classdojo	11	3,43
Remind	4	1,25
Whiteboard	18	5,61
Google Classroom	33	10,28
Adobe Connect	5	1,56
Bigbluebutton	1	0,31
EBA	269	83,80
Zoom	284	88,47
Google Meet	43	13,40
Microsoft Teams	12	3,74
Sanal sınıf uygulaması kullanılmadı.	9	2,80

Tablo 4.30’da öğrencilerin çevrimiçi derslerde sanal sınıf uygulamaları kullanım dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin 284’ü (%88,47) Zoom uygulamasını, 269’u (%83,80) EBA uygulamasını, 43’ü (%13,40) Google Meet uygulamasını, 33’ü (%10,28) Google Classroom uygulamasını, 18’i (%5,61) Whiteboard uygulamasını, 17’si (%5,30) Edmodo uygulamasını, 12’si (%3,74) Microsoft Teams uygulamasını, 11’i (%3,43) Classdojo uygulamasını, 9’u (%2,80) İngilizce derslerimizde herhangi bir uzaktan eğitim / sanal sınıf uygulaması kullanılmadıklarını, 5’i (%1,56) Adobe Connect uygulamasını, 4’ü (%1,25) Remind uygulamasını ve 1’i (%0,31) BigBlueButton uygulamasını kullandıklarını belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilere çevrimiçi dersler sırasında kullandıkları dijital uygulamalar sorulmuş ve alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Çevrimiçi derslerde en çok kullanılan dijital uygulamaların dağılımları.

Dijital uygulamalar	f	%
Padlet	29	9,03
Canva	55	17,13
Mentimeter	12	3,74
Kahoot	81	25,23
Quizizz	93	28,97
Plotagon	7	2,18
Powtoon	8	2,49
Prezi	7	2,18
Story jumper	5	1,56
Storyboardthat	6	1,87
Flexiquiz	25	7,79
LearningApps	13	4,05
Liveworksheets.com	44	13,71
Dijital uygulama kullanılmadı.	103	32,09

Tablo 4.31’de yer alan bulgulara göre öğrencilerin 103’ü (%32,09) herhangi bir dijital uygulama kullanmadıklarını, 93’ü (%28,97) Quizzz uygulamasını, 81’i (%25,23) Kahoot uygulamasını, 55’i (%17,13) Canva uygulamasını, 44’ü (%13,71) Liveworksheets.com uygulamasını, 29’u Padlet uygulamasını (9,03), 25’i (%7,79) Flexiquiz uygulamasını, 13’ü (%4,05) LearningApps uygulamasını, 12’si (%3,74) Mentimeter uygulamasını, 8’i (%2,49) Powtoon uygulamasını, 7’si (%2,18) Plotagon- Prezi uygulamalarını, 6’sı (1,87) Storyboardthat uygulamasını, 5’i (%1,56) Story jumper uygulamasını kullanmaktadır.

Katılımcı öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları sosyal medya uygulamaları sorulmuş ve alınan yanıtla Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sosyal medya uygulamaların dağılımları.

Sosyal medya kullanımı	f	%
Blog	10	3,12
Wiki	18	5,61
Youtube	138	42,99
Skype	10	3,12
Hangout	2	0,62
Whatsapp	143	44,55
Facebook	6	1,87
Instagram	31	9,66
WebQuest	15	4,67
Sosyal medya aracı kullanılmadı.	80	24,92

Tablo 4.32’ de yer alan bulgulara göre öğrencilerin 143’ü (%44,55) Whatsapp uygulamasını, 138’i (%42,99) Youtube uygulamasını, 80’i (%24,92) İngilizce derslerimizde herhangi bir sosyal medya aracı eğitim amaçlı kullanılmadıklarını, 31’i (%9,66) Instagram uygulamasını, 18’i (%5,61) Wiki uygulamasını, 15’i (%4,67) WebQuest uygulamasını, 10’u (%3,12) Skype- Blog uygulamalarını, 6’sı (%1,87) Facebook uygulamasını, 2’si (%0,62) Hangout uygulamasını kullanmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde lise düzeyi İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerinin COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ve kullanılan öğretim teknolojileri ve materyallerine ilişkin görüş ve tecrübelerinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, alanyazınla ilgili tartışmalar ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, lise düzeyi İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ve faydalanılan öğretim teknolojileri ve materyallerine ilişkin görüş ve tecrübelerini incelemektir. Araştırmada nitel ağırlıklı olmak üzere nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin eş zamanlı olarak toplandığı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nitel ve nicel veriler aynı zaman diliminde ayrı ayrı toplanmıştır. Verilerin analizleri yapılmış ve analizler sonucu elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

5.1 Öğretmenlerle Yapılan Çalışmalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde katılımcı öğretmenlere ait bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmelere ait bulgular ilgili alanyazınla birlikte tartışılmıştır.

5.1.1 COVID-19 Salgını Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Öğretime ve Kullanılan Teknolojilere İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi öğretim süreci ve kullanılan teknolojilere yönelik görüşlerinin alındığı bulgular incelendiğinde, “iyi geçen dersler, kaynak kullanımı, teknik bilgide artış, zümre iş birliği, farklı bir öğretim deneyimi, zaman tasarrufu” olumlu görüşlere ait kodlardır. “Uzaktan eğitimin kötüye kullanımı, teknoloji bağımlılığında artış, açık unutulmuş mikrofon, okul kurallarının unutulması” kodları ise sürece ve kullanılan teknolojilere yönelik olumsuz görüşler olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmayla tutarlı olarak, Altan (2021) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar, çevrimiçi eğitim etkinliklerinde: “ekran başında da olsa etkileşim kurabilme, uzaktan eğitim deneyimi kazanma”yı sürecin olumlu getirileri olarak değerlendirilirken; “teknik aksaklıklar ve sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler” sürecin olumsuz sonuçları olarak ifade edilmiştir.

Çevrimiçi eğitim sürecinin avantaj ve dezavantajlarına yönelik katılımcı görüşlerinin alındığı aşamada ise, “uygulama kolaylığı, erişim kolaylığı, ilgi çekiciliği, etkili zaman yönetimi, görselleştirme, pekiştirme olanağı” yanıtları

çevrimiçi eğitim sürecinin avantajları olarak tespit edilmiştir. Diğer yandan, “yetersiz katılım, öğrenci kontrolünün zorluğu, ders hazırlık süresinin uzaması, dezavantajı yok, dikkat dağınık unsurlar, teknik / altyapısal sorunlar, yüz yüze eğitim gibi olmaması, klasik yöntemlerin istenmemesi, masraflı olması, okul kurallarının unutulması, pratik beceriler kazandırılmıyor, ücretsiz sürüm sınırlılığı” kodları ise sürecin dezavantajları olarak tespit edilmiştir. Bu bölümde öğretim teknolojilerinin ve çevrimiçi eğitim sürecinin dezavantajlarına yönelik görüşlerin çeşitliliği ve avantajlar kategorisinden daha fazla kod içermesi dikkat çekicidir. Bu araştırmanın nicel ve nitel bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine çok hızlı geçilmesinden kaynaklı bir süre adaptasyon güçlüğü yaşadıkları, teknolojiye ilgili olan öğretmenlerin sürece geçişte diğer meslektaşlarına göre daha az zorluk yaşadığı, ancak bazı öğretmenlerin teknik-altyapı yetersizliklerinden kaynaklı ders kesintileri yaşadıklarını, çevrimiçi eğitim olanaklarından çoğunlukla imkanı olan ve özyönetim bilinci olan öğrencilerin faydalandığını, bu sebeple de öğrenciler arasında eğitsel bilgi düzeyinde uçurumlar oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmayla tutarlı olarak, Akden ve Koç (2022)’un pandemi döneminde uzaktan eğitimde kullanılan bilişim teknolojilerinin etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmasının sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinin avantajları: “kolay kaynak erişimi, mekândan bağımsızlık, zamandan bağımsızlık, pandemi döneminde eğitime devam edebilme, salgından korunma, içerik zenginliği, eğitimde teknoloji kullanımını artırma”; dezavantajları ise: “fırsat eşitsizliği, ortam kontrolü zorluğu, göz teması kuramama, ölçme değerlendirmede güvensizlik, uygulamalı derslere uyum sorunu, okul atmosferinin oluşmaması” olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin avantaj ve dezavantajlarının ele alındığı diğer bir çalışmada ise Akden ve Koç (2022)’un çalışmasından farklı olarak avantajlar kategorisinde, çekingen öğrenciler için kendini ifade etme fırsatı oluşturduğu ve yemek, yol, giyim ve benzeri masraflar bulunmadığından daha ekonomik olması, öz yönetim becerileri ve dijital yetkinliği geliştirmesi ifade edilirken; dezavantajlar kategorisinde sosyal iletişim eksikliği, zamanın etkili kullanımı, değerlendirme güçlüğü, kopya ve benzeri kötüye kullanım, öğretmenlerin sosyal rolü değişebilir, pratik beceri gerektiren dersler için etkili değil kodları tespit edilmiştir (Söğüt, 2022). Alanyazında yer alan başka bir çalışmada ise Balaban ve Tiryaki (2021) uzaktan eğitim sürecinin paydaşlarının (öğretmen, öğrenci ve veli) internet altyapısı, bilgisayar donanımı ve diğer imkânlar

bakımından aynı şartlarda olamadıklarından; derslere katılma, derslerden aynı verimlilikte yararlanma durumları farklılık göstermiş ve sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin ilgi, istek ve motivasyonlarının düştüğü bilgisini paylaşmışlardır.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere, çevrimiçi öğretime yönelik ek görüş ve önerileri sorulmuştur ve “ders kitaplarının kalitesinin artırılması, doğru materyal seçimi, hibrit sisteme geçilebilir, eğitim sisteminde değişiklik olmalı, İngilizce dersi isteğe bağlı olmalı, devam zorunluluğu olmalı, çevrimiçi eğitim daha iyi, yüz yüze eğitim daha iyi” kodları tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğretim sürecine yönelik belirtilen görüş ve önerilere bakıldığında, öğretmenlerin %35,0’ı çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitimden daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerin paylaşıldığı bu bölümde, çevrimiçi eğitim daha iyi olduğunu düşünen öğretmenlerin, yüz yüze eğitimin daha iyi olduğunu belirten öğretmenlerden sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra hibrit sisteme geçilmesi yönünde görüş bildiren öğretmenlerin olması da araştırmanın dikkat çekici bulgularından biridir. Benzer bir şekilde, Dashtestani (2014) tarafından yabancı dil öğretmenlerinin Web2.0 araçlarına yönelik görüşlerinin incelendiği bir araştırma kapsamında, öğretmenlerin çevrimiçi eğitime karşı orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ve tamamen yüz yüze ya da uzaktan eğitim yerine hibrit eğitim modelini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Mevcut bulgulardan farklı olarak, Koca (2021) yaptığı çalışmada uzaktan eğitime hazırlıksız olan katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğunu tespit etmiştir. Shaikh ve Özdaş (2022) tarafından İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, İngilizce öğretmenleri uzaktan eğitimin moral bozucu, elverişsiz ve yorucu olduğunu belirtmişlerdir. Gaquit (2020) tarafından İsveç'teki Lise İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi eğitime bakış açısının araştırıldığı bir araştırma ise uzaktan eğitimin hem artıları hem de eksileri olduğunu göstermiştir. Örneğin bazı öğretmenler öğrencileriyle daha kaliteli bir iletişim kurabileceklerini düşünüyorlarken diğer öğretmenler öğrencileriyle bağ kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Esasında hangi tür öğretim modelinin daha iyi olduğuna yönelik soruların kesin bir cevabının olmadığı; bireysel öğrenme tercihleri ve ihtiyaçlarına göre bu iki öğretim modelinin de kendi içinde avantajlar ve dezavantajlar barındırdığı ilgili çalışmalarda da belirtilmektedir (Akt., Olmstead, 2022). Destek teması altında bulunan mesleki gelişim kategorisinde ise “teknik destek ve eğitim

artırılmalı, hazırlıksız yakalandık” kodları tespit edilmiştir. Benzer olarak, Tekin (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecini başarılı yönetebilmeleri için hizmet içi eğitimlerle yeterliklerini artırmaları gerektiği belirtilmiştir. Teknik destek ve eğitim artırılmalı, hazırlıksız yakalandık kodları öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinin etkili olabilmesi için desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Akkaya ve Kapıdere (2021), dijital becerileri geliştirmeye yönelik eğitimler alan öğretmenlerin teknoloji kullanımı bağlamında öz yeterlik düzeylerinin pozitif düzeyde arttığını tespit etmiştir. Teknolojinin uçsuz bucaksız olanakları ve dinamik yapısı dikkate alındığında, hizmeti içi eğitimlerle teknolojik destek ve eğitimler almanın gerekliliği olağandır. Ayrıca, çevrimiçi derslerin başarılı sayılabilmesi için, yüz yüze eğitim olanaklarının yoksunluğunu minimize edecek teknolojilerin işe koşulmasına ihtiyaç vardır.

Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin kullandığı çevrimiçi öğretim teknolojileri ve materyalleri

Çevrimiçi İngilizce derslerinde katılımcı öğretmenlerce kullanılan öğretim teknolojileri ve dijital materyallerin derslerin “dikkat çekme (%81,82); güdüleme (%41,82); gözden geçirme (%61,82), önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması (%47,27), geliştirme (%52,73), sonuç ve değerlendirme (%65,45)” aşamalarında kullanıldığı belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin dersin en çok dikkat çekme aşamasında kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin, öğretim teknolojileri kullanımına yönelik pedagojik eğilim ve alışkanlıkların daha çok dikkat çekme aşamasında yoğunlaştığını göstermektedir. Benzer olarak, Şahin (2019)’in araştırmasına göre katılımcı öğretmenler eğitim teknolojilerinden çoğunlukla öğrenme düzeyini ve öğrenmenin kalıcılığını artırma, derslerde zengin içerik sunma, öğrencilerin derse dikkatini çekme, güdüleme ve eğlenirken öğrenebilecekleri bir ortam oluşturma amacıyla faydalanmışlardır. Ayrıca, Şahin Topalcengiz ve Yıldırım (2020) tarafından öğretmenlerin Web2.0 araçlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre: öğretmenlerin, Web2.0 araçlarını, “değerlendirme yapmak, iş birliği fırsatları yakalamak ve öğrenci deneyimini ve katılımını geliştirmek” amacıyla kullanmışlardır.

Araştırmanın bilgi formundan elde edilen bulgulara göre, e-quiz uygulaması yapan öğretmenlerin cinsiyetleri ile kullanım durumları arasında anlamlı bir ilişki

yoktur. Mevcut bulgular Dölek (2021)'in öğretmenlerin öğretim teknolojisi kullanım durumunun cinsiyet değişkeninden etkilenmediğinin ifade edildiği araştırmasıyla tutarlıdır. Ayrıca, öğretmenlere ait kıdem değişkeni ile çevrimiçi eğitimde teknoloji kullanım durumları incelendiğinde, e-quiz kullanımı ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken; interaktif etkinlik kullanımı ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılığın, e-quizlerin çok daha alışlagelmiş uygulamalar olması, interaktif etkinliklerin ise görece daha yeni ölçme değerlendirme uygulamaları olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer yandan, katılımcı öğretmenlerce interaktif etkinlik kullanımı %75; e-quiz/test kullanımı %61,8 oranında olması interaktif etkinliklerin de büyük ölçüde kullanıldığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında Web2.0 araçlarıyla geliştirilen materyallerin çevrimiçi derslerde kullanımı incelenmiştir. Web2.0 teknolojileriyle geliştirilen dijital zihin haritaları kullanım durumuna bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %80'inin dijital zihin haritası kullanmadığı ve sadece %20'sinin kullandığı görülmüştür. En çok kullanılan dijital zihin haritasının ise %14,55 oranıyla Mindmeister olduğu belirlenmiştir. Mindmeister, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve öğrenci katılımını teşvik etmek için etkili bir zihin haritalama aracıdır (Sehrawat, 2021). Bu araştırmayla tutarlı olarak, Hava (2019) öğretim üyelerinin ders süreçlerinde yeni teknolojileri kullanma durumlarını incelediği araştırmasında, katılımcıların %29'unun dijital zihin haritaları hakkında daha önceden bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmiştir. Dijital zihin haritaları görece yeni bir öğretim materyalidir ve henüz öğretim süreçlerinde kullanımının yaygın hale gelmediği her iki araştırmada da görülmektedir. Diğer yandan Zeybek (2020) dijital zihin haritası kullanımının akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasında dijital zihin haritalarının ilgi çekici olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Pano oluşturma uygulamalarının kullanım durumuna bakıldığında ise, katılımcı öğretmenlerin %60'ı pano oluşturma uygulaması kullanmadıklarını belirtirken %40'ının kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında en çok kullanılan uygulama %38,18 oranıyla Padlet olmuştur. Padlet yazı, video ve görsellerin paylaşılacağı iş birliğini destekleyen bir dijital pano aracıdır (İnal ve Arslanbaş, 2021). Öğrenciyi merkeze alan ve öğrenciyi sürece dâhil edebilen bu

tarz uygulamalar yabancı dil öğretiminde özellikle okuma ve yazma becerilerinin pratiğinde muazzam bir öğrenme aracı olmuştur.

Afiş ve karikatür oluşturma araçlarına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin %41,82' si afiş ve karikatür uygulaması kullanmadıklarını belirtirken %58, 18'inin kullandığı tespit edilmiştir. Canva %47,27 oranıyla en çok kullanılan afiş ve karikatür oluşturma programı olmuştur. Canva, yabancı dil öğretiminde tema ya da kazanım bazlı oluşu farketmeksizin, öğrencinin öğrendiğini yansıtabilmesi için etkili bir araçtır. Wijayanti (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcı öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunluğu Canva' yı kullanışlılık, kullanım kolaylığı ve kolay erişim özelliklerinden dolayı faydalı bulmuşlardır.

Hikâye ve kitap yazma uygulamalarının kullanım dağılımına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin %54,54'ü herhangi bir hikâye/ kitap yazma uygulaması kullanmadıklarını ifade ederken; %45,46'sının kullandığı belirlenmiştir. En çok kullanılan hikâye/kitap yazma uygulaması %20 kullanım oranıyla Storyjumper olmuştur. Yaratıcı yazma etkinliklerinde Story Jumper kullanımının öğrenci motivasyonu ve görüşlerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmada öğrencilerin Story Jumper'ı kullandıktan sonra yazdıkları yazılarda daha fazla ayrıntı ve bilgi verdikleri; olumlu bakış açısı ve motivasyona sahip oldukları gözlenmiştir ve Story Jumper'ın öğrencileri yazmaya motive etmek ve yaratıcı yazma fikirlerini artırmak için uygulayabilecekleri araçlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır (Mohammad ve Yamat, 2020).

Test ve bulmaca oluşturma uygulamalarının kullanımına bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %16,36'sı test ve bulmaca oluşturma uygulaması kullanmadığını belirtirken %83,64'ünün kullandığı belirlenmiştir. Test ve bulmaca oluşturmada en çok kullanılan uygulama %58,18 oranıyla Liveworksheets olmuştur. Test ve bulmaca oluşturma araçlarının kullanılmama oranının görece düşük olması sevindiricidir. Bu kategoride en çok kullanılan uygulama olan Liveworksheets anında dönüt alınabilen interaktif yanıyla çevrimiçi eğitimde süreç değerlendirmesi için etkili bir ölçme değerlendirme aracı alternatifi olmuştur. Avalos Valverde (2022), Liveworksheets aracının İngilizce öğretiminde kullanımını incelediği araştırmasında, Liveworksheets' in ücretsiz erişim özelliğinin yanı sıra, aktivite çeşitliliği sunması, öğretmene anında cevapların iletilip, öğrencinin anında dönüt alabilmesi gibi özelliklerinin, dersleri hem

öğrenciler hem de öğretmenler için çok daha çekici ve etkileşimli hale getirdiğini belirtmektedir.

Web2.0 temelli sunum ve animasyon oluşturma uygulamalarına bakıldığında katılımcıların %54,55'i ilgili herhangi bir araç kullanmadıklarını belirtirken %45,45'inin kullandığı tespit edilmiştir. Prezi %20,00 oranıyla en çok kullanılan sunu hazırlama uygulaması olmuştur. Sunum ve animasyon oluşturma uygulamalarının kullanım oranının çok yaygın olmamasının temel sebebi seçeneklerde daha çok güncel sunum araçlarının (Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze, Vyond,) yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, alışlagelmiş öğretim yöntemlerinin muhafaza edildiğini ve güncel yaklaşımların benimsenmesinin biraz daha zaman aldığını düşündürmektedir. Diğer yandan görece kullanımı daha fazla olan Prezi'yle ilgili Maryanne ve Halili (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, katılımcı öğrencilerin İngilizce derslerinde Prezi kullanımına yönelik olumlu geribildirim verdiklerini ve kelime öğreniminde Prezi' yi faydalı bulduklarını göstermektedir.

Uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarının kullanım dağılımına bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %5,45'i ilgili bir araç kullanmadıklarını belirtirlerken %94,55'inin kullandığı tespit edilmiştir. Zoom, % 90,91 oranla en çok kullanılan uygulama olmuştur. Mu'awanah ve diğerlerinin (2021) çalışmasında, Zoom aracılığıyla İngilizce öğrenmenin öğrencilerin pratik yapmasına yardımcı olduğunu, Zoom'daki özelliklerin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini mümkün kıldığını ve İngilizce öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. EBA ise %89,09 oranıyla EBA en çok kullanılan ikinci sanal sınıf uygulaması olmuştur. Zoom ve Eba'nın canlı derslerde kullanım oranının bu kadar yakın olmasının sebebi, EBA canlı derslerinin Zoom alt yapısı ile kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmayla tutarlı olarak Dölek (2021) tarafından yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlerin %90, 2'si Eba ve Zoom görüntülü görüşme araçlarını eş zamanlı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan uygulamalara veya teknolojik araçlara bakıldığında ise “Zoom, EBA, Google Meet” yanıtları verilmiştir. Bulgulara bakıldığında, Zoom ve EBA platformlarının çoğunlukla eş zamanlı olarak kullanıldığı görülmüştür. Eğitim destek platformları kategorisinde: “British Council, EBA, OGM Materyal, Duolingo”; dijital dokümanlar kategorisinde: “etkileşimli kitaplar, Ms Office uygulamaları, öğretmene ait

materyaller; etkinlik temelli web platformları kategorisinde: “All Things Grammar, Esl Games, Isl Collective, WordTest”; sözlük uygulamaları kategorisinde “Cambridge Sözlük”; video paylaşım platformları kategorisinde ise, “Youtube ve VoScreen”; Sosyal medya uygulamaları kategorisinde: “Whatsapp, Instagram, Telegram” kodları bulunmaktadır. Web2.0 araçları kategorisinde: “Kahoot, Liveworksheets, Quizizz, Quizlet, Canva, Google Formlar, Sokrative, Wordwall, Edmodo, Mindmeister, WordArt”; içerik üretme yazılımları kategorisinde ise “EBA VFabrika” yanıtları verilmiştir. Mevcut bulguyla tutarlı olarak, katılımcı öğretmenlerin %92,7’si çevrimiçi öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin öğrenmeyi desteklediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin %70,9’u çevrimiçi bir derste olabildiğince çok dijital öğretim materyali kullanılması gerektiğini düşündükleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %20,1’inin olumsuz görüş bildirmesinin nedeninin, dijital öğretim materyallerinin niceliğinin değil niteliğinin önemli olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı verilen yanıtlarda görülmektedir.

İnfografik oluşturma uygulamalarının kullanım dağılımına bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %90,91’i ilgili bir araç kullanmadıklarını belirtirken %9,09’unun kullandığı tespit edilmişti. İnfografik oluşturma uygulamalarının katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmaması dikkat çekmektedir. Bu durumun İngilizce öğretimi alanında infografik oluşturma araçlarına pek de aşina olunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İnfografikler, bir konu hakkındaki bilgiyi saf metinden daha hızlı ve daha etkili bir şekilde aktarabilir ve önemli miktarda bilgiyi işlemenin iyi bir yoludur; ancak bu durum, infografiklerin kalitesine ve sunumuna bağlıdır (Naparin ve Saad, 2017). İngilizce öğretiminde infografik kullanımının öğrencilerin sınıfta öğrenilenleri anlamalarını artırdığını ve bir hafta sonra hatırlama yeteneklerini artırdığını ortaya koydu (Al Hosni, 2016).

Sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının çevrimiçi İngilizce derslerinde kullanımına bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %90,91’i ilgili bir uygulama kullanmadıklarını belirtirlerken; %9,09’unun kullandığı tespit edilmiştir. Aurasma ve Quiver uygulamalarının %3,64 oranıyla en çok kullanılan uygulamalar olduğu görülmektedir. Sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim uygulamalarına dahil edilmesi de yeni uygulamalardan olduğundan katılımcı öğretmenlerin henüz bu teknolojiyi kullanma eğiliminde olmadıkları

düşünülmektedir. Diğer yandan, katılımcı öğrencilerin de en çok vurguladığı öge olan ilgiye hitap eden materyaller sunulması beklentisini karşılamak için, bu tarz güncel ve sıra dışı öğretim uygulamalarına başvurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından hazırlanan bilgi formunda bu tarz yenilikçi uygulamaların dahil edilmesindeki öncelikli amaç, bu uygulamaların varlığına dikkat çekmektir. Diğer yandan, alanyazında yer alan bazı çalışmalar öğretmenlerin derslerde öğretim teknolojileri kullanmalarının gerekliliğine inanmalarına rağmen, teknolojik araçları derslerine entegre etme konusunda isteksiz olabildiklerini göstermektedir. Örneğin, Faizi (2017) tarafından yapılan ilgili bir araştırmada, katılımcı öğretmenlerin çoğu Web2.0 araçlarının yabancı dil öğretimindeki olumlu etkisine inanmalarına rağmen, teknoloji kullanımında genel olarak istekli olmadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada, katılımcıların yalnızca %2.3' ünün bu teknolojileri hiç kullanmadığını; ankete katılanların çoğu, Web2.0 araçlarını sıklıkla veya nadiren kullandıklarını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı bağlamında yaşanan zorluklar

Katılımcı öğretmenlere çevrimiçi derslerde teknoloji kullanım bağlamında yaşadıkları zorluklar sorulmuş ve “ders katılımı, etkileşim sorunu, öğrenci kontrolü, ekstra çaba/ zaman gerektirmesi, teknik/ altyapısal sorunlar” kodları tespit edilmiştir. Bu araştırmayla tutarlı olarak, Kaya (2020)'nin zorunlu uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorlukları incelediği araştırmasından elde edilen sonuçlara göre: “öğrenci denetimi zorluğu, teknoloji yetkinliğinde yetersiz kalınması, hazırlıksız yakalanmak, çevrimiçi ders içeriklerinin hazırlanmasında zorluklar, çevrimiçi öğretim deneyimsizliği” olarak tespit edilmiştir. Benzer olarak, Arslan ve Şumuer (2020)'in salgın döneminde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları araştırdığı çalışmasında; “gürültülü ortam, internet kesintisi, Web2.0 araçlarının yeterli olmaması, yeterli etkileşimin mümkün olmaması, ders süresindeki değişim, teknik altyapı sorunları, gizlilik sorunu ve yazılımların kullanışlı olmaması” gibi güçlükleri tespit etmiştir. Teknik sorunlar özelinde, internet bağlantısı yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar salgın döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi derslere yönelik araştırmalarda da sıklıkla yer almıştır (Asmara, 2020; Dias, Lopes, ve Teles, 2020; Mohan vd., 2020). Ayrıca bu süreçte donanım ve yazılım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlardaki artış da diğer araştırmacılar tarafından

belirtilen dikkat çekici sonuçlardandır (Koçak vd.,2018; Karataş vd., 2021; Mohan vd., 2020). Çevrimiçi dersler sadece öğretmenler için değil öğrenciler için de beklenmedik ve zorlu bir süreç olmuştur (Arslan ve Şumuer 2020). Ayrıca öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecinde dersi planlama ve ilgili teknolojileri kullanma konusunda yüz yüze eğitime göre ön hazırlık yapmak için daha fazla zamana gereksinim duydukları Yenerer (2021)'in çalışmasında da vurgulanmıştır. Alanyazında yer alan diğer bir çalışmada ise çevrimiçi derslere katılımın yetersiz düzeyde olduğu, öğretmenlerin öğrencilerine ulaşmada güçlük yaşadıkları, hedeflenen akademik seviyeye ulaşamadığı ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarında zorluk yaşadıkları” ifade edilmiştir (Tang, vd.,2020).

5.1.2 İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımı Bağlamında Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinin öncesinde yeterlik düzeylerine ilişkin algıları sorulduğunda, öğretmenlerin %35'i kendilerini teknoloji kullanımı bağlamında “Yeterli” gördüklerini; %20’ “Kısmen Yeterli” gördüklerini; %45'i ise “Yetersiz” gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pandemi sürecinin başında kendilerini eğitimde teknoloji kullanımı bağlamında yeterli görmedikleri sonucu Başaran ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışma ile tutarlıdır. Çalışmaya göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin başında, Zoom gibi video paylaşım platformları üzerinden eğitim gerçekleştirmekte ve eğitim süreçlerine teknolojiyi entegre etmekte zorluk yaşamışlardır (Başaran vd.,2021). Alanyazında yer alan başka bir çalışma, öğretmenlerin teknoloji kullanımında güçlük yaşamasının yetersiz ekipman, bir takım teknolojik sorunları giderememek ve eğitim eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamıştır (Davidson, 2012).

Uzaktan eğitim deneyimi sonrasında katılımcı öğretmenlerin %90'ı “yeterliğim gelişti” yanıtını verirken; %10'u ise uzaktan öğretim deneyimi öncesinde de teknoloji kullanımında iyi olduklarını düşündükleri için: “değişiklik yok” yanıtını vermişlerdir. Mevcut sonuç, katılımcı öğretmenlerin %90'ının pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimi yaşamalarının teknoloji kullanım beceri ve yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin

%90'ının uzaktan eğitim süreci sonrasında teknoloji kullanım yeterliklerinin geliştiğini belirtmesi, uygulamalı durumlar için sadece teorik bilginin yetersiz olduğuna iyi bir örnektir, çünkü öğretmenler pandemi döneminde bu teknolojileri kullanmak durumunda kalmışlardır, bu da yetkinliklerini ve becerilerini olumlu anlamda etkilemiştir. Ayrıca, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmalarında artış olduğu tespit edilmiştir (Mulenga ve Marban, 2020; UNESCO, 2020). Bu da COVID-19 pandemisinin, teknoloji entegrasyon sürecinin hızlanmasına olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Diğer yandan, sürecin olumlu bir getirisi olarak, öğretmenler herhangi bir olağanüstü sebeple yeniden yüz yüze eğitime ara verilmesi durumunda, artık ne yapmaları gerektiğini daha iyi bilmektedirler.

Cinsiyet ve teknoloji kullanımı yeterliği

Ayrıca, dijital etkinliklerle dersleri ilgi çekici hale getirme ve dijital materyal hazırlama durumları ile cinsiyet değişkenine göre değişiminde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat, öğretim teknoloji kullanımıyla dersleri ilgi çekici hale getirme durumu incelendiğinde kadın öğretmenlerin kendilerini (%47,27) kısmen yeterli gördükleri, erkek öğretmenlerin (%5,45-%5,45) de kısmen ve tamamen yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Dijital materyal hazırlama durumları incelendiğinde kadın öğretmenlerin (%54,55) kendilerini kısmen yeterli gördükleri, erkek öğretmenlerin (%5,45-%5,45) de kısmen ve tamamen yeterli gördükleri saptanmıştır.

Kıdem ve teknoloji kullanım yeterliği

Öğretmenlerin dersleri dijital etkinliklerle ilgi çekici hale getirme ve dijital materyal hazırlama durumları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Dersleri dijital etkinliklerle ilgi çekici hale getirme ve kıdem değişkeni durumları incelendiğinde, öğretmenlerden 0-5 yıl kıdeme sahip olanların kendilerini tamamen yeterli gördükleri, 6-12 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri, 13-20 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların kısmen yeterli ya da tamamen yeterli gördükleri gözlemlenmiştir. Aktürk ve Delen (2020) tarafından yapılan araştırmada teknoloji kabul durumunun kıdem değişkeninde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına dayalı yeterlik inançlarına

bakıldığında 0-10 yıl ve 11-20 yıl arasında öğretim deneyimine sahip katılımcıların teknoloji kabul düzeyleri ile öz yeterlik inançlarının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut sonuçların Aktürk ve Delen (2020)'in araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Diğer yandan alanyazında yer alan bazı çalışmalarda, İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etmeye yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu konuda kendilerini yeterli gördükleri ifade edilmiştir (Bal ve Karademir, 2013, s. 26; Altunoğlu, 2017, s. 64; İşler ve Yıldırım, 2018, s. 145; Polat, 2018, s. 103; Tanrısevdi, 2021, s. 55). Mevcut araştırma bulgularının alanyazındaki tespitlerle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Katılımcı öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden faydalananak materyal hazırlama durumları incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip olanların kendilerini tamamen yeterli gördükleri (%3,64), 6-12 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri (%25,45), 13-20 yıl kıdeme sahip olanların genellikle kısmen yeterli gördükleri (%18,18), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların tamamen yeterli gördükleri (%14,55) tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerden 0-5 yıl kıdeme ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların tamamen yeterli oldukları lehine görüş belirtilmiştir. Bu durumun sebebinin 0-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin teknolojinin içine doğmuş dijital yerli öğretmenler olması; 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin ise pedagojik ve mesleki açıdan deneyimli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut tespitten farklı olarak, Akkaya ve Kapıdere (2021) kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

5.2 Öğrencilerle Yapılan Çalışmalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Katılımcı öğrencilere sorulan “Çevrimiçi ders ortamına yönelik görüş ve deneyimleriniz nelerdir?” sorusuna ait verilen cevaplara ilişkin 2 tema, 2 kategori ve 30 kod belirlenmiştir. Beklenen durumlar temasının altında bulunan olumlu görüş ve deneyimler kategorisine ait kodlar: “ilgi çekici/ eğlenceli, ders verimliliği, etkili zaman yönetimi, özel ders hissiyatı, pekiştirme fırsatı, etkileşim ve sohbet ortamı oluşması, rahat ders ortamı, kısıtsız kaynak erişimi, bağlantı sorunu yaşamamak, COVID’ den korunma, evde aktivite olanağı, içe dönük öğrenciler için avantajlı, sözlük kullanım kolaylığı, teknik bilgide gelişme” olarak belirlenmiştir. İlgili literatüre bakıldığında, “ilgi çekici/ eğlenceli ders, ders verimliliği, etkili zaman yönetimi, pekiştirme fırsatı” kodlarına benzer yanıtların Ülker (2021)

tarafından yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Diğer yandan, beklenmeyen durumlar temasının altında bulunan olumsuz görüş ve deneyimler kategorisine ait kodlar ise: “teknik/ altyapısal sorunlar, yüz yüze eğitim gibi olmaması, özyönetim sorunu, dikkat dağıtıcı faktörler, pratik beceriler için etkili değil, göz sağlığı olumsuz etkileniyor, imkan eşitsizliği, pekiştirici aktivite yetersizliği, dönüt-düzeltme yetersizliği,  ğretmen merkezli, ekrandan ders takibinde zorluk, görselleştirme yetersiz, kalıcı öğrenme oluşmuyor, olumsuz yanı çok, sınırlı kaynak kullanımı, uzun ders süresi” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlara bakıldığında, olumsuz deneyimlerin olumlu deneyimlere göre daha fazla oluşu dikkat çekmektedir. Bu araştırma bulgularıyla benzer olarak, Kaya (2020) tarafından  evrimi i  ğretim sürecinde öğrenenlerin yaşadığı zorlukların ele alındığı araştırmada: “yeterli internet erişimine sahip olunmaması, cep telefonu ile dersi takip etmede zorluk, öğrenme motivasyonu eksikliği,  ğrenci katılımının azlığı, uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum, bağımsız öğrenme becerilerinin olmaması, öğrenme sorumluluğuna sahip olunmaması, bilgisayar kullanma becerisine sahip olunmaması, derslerin  ğrenci beklentilerini karşılamaması,  evrimi i öğrenme deneyimine sahip olmamak,  evrimi i öğrenmeye hazır olmamak, derslere aktif katılım sağlanamaması, bir süre sonra dersten kopmak/uzaklaşmak ” kodları tespit edilmiştir. Bu araştırmayla tutarlı olarak, Akyıldız (2020)’ın çalışmasının sonuçlarına göre, “ ğrenciler uzaktan eğitim döneminde  evrimi i derslerinde yeterli düzeyde  ğretmen-  ğrenci etkileşimi kurulumadığını, soru sormak istediklerinde fırsat bulamadıklarını, dersleri anlamakta zorlandıklarını, yeterli dönüt-düzeltme alamadıklarını, bu sebeple sürecin başarılı olmadığını” ifade etmişlerdir. Akyıldız (2020)’ın araştırmasına bakıldığında, çalışma grubu  niversite öğrencilerinden oluşmasına rağmen,  ğrenci cephesinden yaşanan sorunların (yeterince etkileşim kurulumaması ve dersleri anlamakta zorluk yaşama, dönüt düzeltme yetersizliği) benzerliği dikkat çekmektedir.

Diğer yandan,  evrimi i İngilizce derslerinde öğrencileri motive eden unsurlar sorulmuş ve “İngilizce  ğrenme isteği, sorumluluk almak, aile desteği, daha iyi ders düzeni, özel ders hissiyatı, evden derse katılmak, aile desteği” kodları tespit edilmiştir. Mevcut kodlara bakıldığında, “Daha iyi ders düzeni, evden derse katılmak, öğretmenle iletişim, kaynak seçimi” kodlarının Selvi (2010) tarafından yapılan araştırmada yer alan yanıtlar ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca katılımcı

öğrencilerin %79.9'u çevrimiçi İngilizce derslerinde dijital uygulamaların kullanılmasının derse ilişkin motivasyonlarını artırdığını belirtirken; %14'ü motivasyonlarını artırmadığını, %6,1'i bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilere çevrimiçi bir dersin ilgi çekici olması için neler yapılabileceği sorulmuş ve “beceri odaklı olmalı, etkili kaynaklar kullanılmalı, daha iyi görselleştirme olmalı, dersler tek bir platformla sınırlı kalmamalı, ilgi çekici/eğlenceli çalışmalar yapılmalı, öğrenci merkezli olmalı, yerli konuşmacılarla iletişim kurulmalı” kodları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmayla tutarlı olarak, Martin ve diğerleri (2019) tarafından başarılı çevrimiçi eğitmenlerin yöntemleri üzerine yapılan çalışmaya göre, “otantik (güncel hayatla ilişkili) ve ilgili materyal kullanımı, sesli ve görsel öğelerle interaktif içerik sunmak, bireysel ya da iş birlikli olarak öğrencilerin ürün ortaya çıkarması, öğrencilerin çeşitli etkinliklerle kendi öğrenmesini yansıtmaları, öğrencilerin yeni öğrenilecek konunun faydası hakkında bilgilendirilmesi” etkili çevrimiçi dersler için önemli tavsiyelerdir.

Çevrimiçi derslere katılım durumu ve cinsiyet

Günlük çevrimiçi derse katılım süresi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmayla tutarlı olarak, Özaydın Özkara ve Tonguç (2023)'un çevrimiçi ortamda öğrencilerin derse katılımlarının ve derste geçirilen süreyi etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmasından elde edilen sonuçlara bakıldığında, cinsiyete göre ders katılım süresinde farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Doğan ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutum ile cinsiyet arasından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çevrimiçi derslere katılım durumu ve cihaz erişimi

Günlük çevrimiçi derse katılım süresi ile çevrimiçi cihaz erişimi arasındaki ilişki incelenmiştir ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Mevcut sonuçlar katılımcı öğrencilerin teknik araç ve donanımına sahip olma durumunun, çevrimiçi derse katılma/ katılmama durumunda başrol etkiye sahip olmadığını düşündürmektedir. Bu durumda cihaz ya da ağa sahip oldukları halde derse katılmama durumunun uzaktan eğitim sürecinde katılım zorunluluğu bulunmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının (2020) derse katılımın zorunlu olmadığını açıklamasının dışsal motivasyona sahip

öğrencilerin derse katılma durumunda doğrudan etkili olduğu düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devamsızlığın sorun teşkil etmeyeceğine yönelik açıklamanın öğrencilerin derse katılım güdüsünü azalttığı ve bu noktada öğretmenlere öğrencileri kendi istekleri ile derse katabilme konusunda büyük görev düştüğü Yılmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmiştir. Bu bağlamda öğrenen katılımını sağlamanın en önemli yolunun öğrenenlerin içsel motivasyonunu artırmaya dönük çevrimiçi etkinlikler gerçekleştirmek olduğu düşünülmektedir. Bunun önemli bir yolunun da öğrenenlerin ilgisi doğrultusunda; bilişsel ve sosyal buradalığı destekleyecek ders içerikleri tasarlamak olduğu varsayılmaktadır. Araştırma süresince katılımcı öğrencilerden alınan görüşler de derslerde ilgi çekici etkinliklerin yer alması gerekliliğini sıklıkla vurgulamışlardır. Bu araştırmayla tutarlı olarak Girgin ve Cabaroğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada katılımcı 9 öğrencinin 8'i dil sınıflarında teknoloji kullanımının motivasyonlarını artırdığını; 9 öğrencinin 7'si ise dil sınıflarında daha fazla teknoloji kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca aynı araştırmada, ters yüz sınıf ortamında çevrimiçi teknolojilerin kullanılmasının ardından öğrencilerin motivasyon düzeyinde yüksek oranda artış tespit edilmiştir.

Çevrimiçi derslerde kullanılan teknolojiler ve öğrenci görüşleri

Araştırmanın bilgi formunda, öğrenenlere çevrimiçi derslerde kullandıkları öğretim teknolojileri sorulmuş ve cevaplarına göre kullanım yüzdeleri aşağıda belirtilmiştir: katılımcı 321 öğrencinin 103'ü (%32,09) çevrimiçi İngilizce derslerinde herhangi bir dijital uygulama kullanılmadığını, 93'ü (%28,97) Quizziz, 81'i (%25,23) Kahoot, 55'i (%17,13) Canva, 44'ü (%13,71) Liveworksheets, 29'u (%9,03) Padlet, 25'i (%7,79) Flexiquiz, 13'ü (%4,05) LearningApps, 12'si (%3,74) Mentimeter, 8'i (%2,49) Powtoon, 7'si (%2,18) Plotagon ve Prezi, 6'sı (1,87) Storyboardthat, 5'i (%1,56) Story Jumper uygulamalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araçlar öğrenen merkezli ders ortamlarını tekdüzelikten çıkarmada, öğrenci dikkatini çekmede ve öğrenmenin pekiştirilmesi için yararlı teknolojilerdir. Bu araştırmadan farklı olarak, Kayar (2019) tarafından yapılan araştırmada liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandığı teknolojilerin en çok Kahoot, Youtube ve MS Powerpoint slaytları olduğu tespit edilmiştir. Kayar (2019)'un araştırmasında öğretmenlerce kullanıldığı tespit edilen teknolojilerin sınırlı oluşunun araştırmanın pandemi öncesi döneme denk

gelmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Pandemi dönemine denk gelen sürece bakıldığında ise Hart (2021) tarafından 33 ülkeden 2077 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada, uzaktan eğitimde en çok kullanılan araçlar listesinde Quizizz en çok kullanılan 21. sırada; Kahoot 10. sırada; Canva ise 6. sırada yerini almaktadır. Öğrenciler tarafından kullanıldığı belirtilen ilk üç uygulama olan Quizizz, Kahoot ve Canva olduğundan sıralamadaki yerlerinin bahsedilmesinin uygun olduğu düşünülmüştür (Akt., Sarıgül, 2021). Listenin ilk 10'unda yer alan araçlar ise sırasıyla; "Youtube, Google Docs, Powerpoint, Zoom, Google Search, Canva, Google Meet, Word, Google Classroom ve Kahoot" olmuştur (Akt., Sarıgül, 2021). Hart (2021) tarafından oluşturulan listede yer alan teknolojilere bakıldığında, mevcut listenin araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca bu çalışmada çevrimiçi öğretim sürecinde sanal sınıf uygulamalarının dağılımlarına yer verilmiştir: 321 öğrencinin 284'ü (%88,47) Zoom, 269'u (%83,80) EBA, 43'ü (%13,40) Google Meet, 33'ü (%10,28) Google Classroom, 18'i (%5,61) Whiteboard, 17'si (%5,30) Edmodo, 12'si (%3,74) Microsoft Teams, 11'i (%3,43) Classdojo, 9'u (%2,80) İngilizce derslerimizde herhangi bir uzaktan eğitim / sanal sınıf uygulaması kullanılmadığını, 5'i (%1,56) Adobe Connect, 4'ü (%1,25) Remind uygulamasını ve 1'i (%0,31) BigBlueButton uygulamalarını kullandıklarını belirtmiştir. Zoom ve EBA uygulamalarının uzaktan eğitim sürecinde MEB öğretmenleri tarafından sıklıkla kullanıldığı bilgisiyle mevcut sonuçlar örtüşmektedir. Aynı şekilde Cantürk ve Cantürk (2021)'ün İngilizce öğretmenlerinin COVID-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlendiği araştırmasında İngilizce öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıf aracı olarak Zoom ve EBA Canlı Ders uygulamasının daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenenlerin çevrimiçi ders sürecinde sosyal medya kullanımı sorulduğunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: 321 öğrencinin 80'i (%24,92) İngilizce derslerinde herhangi bir sosyal medya aracının kullanılmadığını, 143'ü (%44,55) Whatsapp, 138'i (%42,99) Youtube, 31'i (%9,66) Instagram, 18'i (%5,61) Wiki, 15'i (%4,67) WebQuest, 10'u (%3,12) Skype- Blog, 6'sı (%1,87) Facebook, 2'si (%0,62) Hangout uygulamalarını kullanmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde, Whatsapp ve Youtube uygulamalarının daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Pandemi sürecinde Whatsapp öğrencilerle iletişim halinde

kalabilmek ve öğrencilere hızlı ulaşabilmek için sıklıkla kullanılmıştır. Youtube uygulaması ise, derslerde görsel işitsel eğitim araçlarının kullanılması noktasında kaynak çeşitliliği sağlamıştır ve öğretmenler için etkili öğretim materyalleri haline gelmiştir.

Ayrıca, bu çalışmanın bilgi formunda öğrenenlere çevrimiçi bir derste olabildiğince çok etkileşimli araç kullanılması gerektiğini düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve “evet” yanıtı %66,2 oranında, “hayır” %24,5, “kararsız” yanıtı ise %9,3 oranında verilmiştir. Ayrıca öğrenenlere *çevrimiçi ortamda etkileşimli araçların iletişimi ve geri dönüşü kolaylaştıracağını düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve “evet” %79.9, “hayır” % 14.6, “kararsız” ise %9.4 olarak belirlenmiştir.* Çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrencilere ve öğrenme sürecine etkisi alanyazında yer alan çalışmalarda da belirtilmektedir. Durmuş (2015)’a göre, Web2.0 araçları aktif ve iş birlikli ders ortamını destekler, ayrıca takım halinde çalışan öğrencilerin birbirlerine karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkiler. Çalışmanın tespitleri ile öğrencilerin Web2.0 araçlarına yönelik düşüncelerinin örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın öğrenci boyutundaki bulgularına göre, öğrenciler bu süreçte öncelikle teknik ve altyapı sorunlarıyla baş etmeye çalıştıklarını, bu sebeple öğrenciler arasında imkân eşitsizliği oluştuğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcı öğrenciler lise düzeyinde eğitim aldıklarından, ebeveynleri tarafından daha az denetlendiklerinden, öz-yönetim ve öz-düzenleme güçlükleri yaşamışlardır. Özellikle MEB (2020), çevrimiçi eğitime katılmamanın devamsızlığı etkilemeyeceği ve sadece I. dönem sınavlarında alınan notların geçerli olacağını kamuoyuyla paylaşmasının ardından, eğitim almak için, not, devamsızlık sınırı ve benzeri dışsal motivasyona sahip öğrenenler rehavete kapılmış ve derslere girmek için gayret göstermeyi bırakmışlardır. Bu durum da öğrenenlerin bilgi düzeyindeki farklılıkların temel sebebi olmuştur. Öğrenenlerin araştırma kapsamında en çok vurguladıkları, çevrimiçi eğitim sürecinde ilgilerine hitap eden ve dikkat çekici materyallerle derslerin tasarlanması gerekliliği olmuştur. Diğer yandan çevrimiçi eğitim, çekingen öğrenciler için kendilerini ifade etme fırsatı oluşturmuştur. Bu da negatif gibi görünen bir durumun pozitif etkilerindendir. Bunun dışında öğrenenlerin bir kısmı, çevrimiçi eğitim sürecinde yol ve benzeri zaman alıcı öğeler devrede olmadığından, ders sürecinin daha etkili değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Ancak, derslere evden katılmanın da (katılımcı bir öğrencinin tabiriyle:

“okul ciddiyetinde olmaması”) çevrimiçi eğitimde öğrenenlerin dikkatini dağıtan negatif bir etkiye sahip olmuştur. Ayrıca, içinde yaşadığımız çağda lise öğrencilerinin birçoğu bilgisayar, tablet, telefon vb. araçlarını daha çok oyun oynamak için kullandıklarından, bu cihazlarla derslere katılırlarken dikkatlerinin dağılması son derece beklenen bir durumdur. Oyun oynamaktansa derse aktif katılmayı yeğlemenin de en önemli yolu, adeta oyun oynar gibi eğlenceli ve interaktif, yarışma duygusunu veren, aynı zamanda iş birliğinin önemini de hatırlatan çevrimiçi eğitim etkinliklerinden geçmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Uzaktan eğitim sürecine katılmak için yeterli imkânı olmayan öğrencilere gerekli teknolojik araç, donanım ve yazılım desteği verilebilir. Ayrıca, tüm öğrencilerin gerekli ekipman ve internet ağına sahip olduğundan emin olunmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere ücretsiz internet imkânı sunulabilir.
- Ülke çapında internet alt yapısı güçlü olmayan yerler tespit edilip güçlendirilebilir.
- Çevrimiçi derslere katılımı öğrencilerin devamsızlık yapma sınırı konulabilir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinin kalitesini artırmaya yönelik yüz yüze ve uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Derslerde kullanılacak materyallerin ders kazanımları ile uyumlu olmasının yanı sıra öğrenenlerin seviyesine uygun olmasına ve ilgilerini derse çekici nitelikte olmasına daha fazla özen gösterilebilir.
- Çevrimiçi derslerin sıkıcı olmaması için öğrencilerin seviyelerine uygun eğitsel oyun ve etkinliklerle desteklenebilir.
- EBA öğretmen modülünde ya da MEB’e bağlı başka bir platformda branş bazlı çevrimiçi ders planlarının/ kaynakların paylaşıldığı bir alan oluşturulabilir.

- Bu araştırma lise düzeyi ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca, ilkokul, ortaokul ve üniversite düzeyinde İngilizce dersi özelinde araştırmalar yapılabilir ve bu sayede kademeler arası farklılıklar incelenebilir.
- Bu araştırma pandemi dönemi çevrimiçi İngilizce derslerini, öğretmen ve öğrenci paydaşları çerçevesinde ele almıştır. Veli ve okul yönetimi paydaşlarının da dahil edildiği daha kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilebilir.



KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abdulla, A. G. (2004). *Distance learning students' perceptions of the online instructor roles and competencies* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Florida State University.
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.781998>
- Akayoglu, S., Satar, H. M., Dikilitas, K., Cirit, N. C., & Korkmazgil, S. (2020). Digital literacy practices of Turkish pre-service EFL teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 85-97. <https://doi.org/10.14742/ajet.4711>
- Akbaş Tuna, A., Türkmendağ, Z. (2020). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları ve çalışma motivasyonunu etkileyen faktörler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 3246-3260. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1037>
- Akça, Y., ve Özer, G. (2012). Teknoloji kabul modeli'nin kurumsal kaynak planlaması uygulamalarında kullanılması (the use of technology acceptance model in enterprise resource planning implementations). *Business and Economics Research Journal*, 3(2), 79-96.
- Akden, G., ve Koç, M. (2022). Covid-19 dönemi uzaktan eğitiminde kullanılan bilişim teknolojilerinin öğrenme verimliliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Yalvaç Akademi Dergisi*, 7(1), 58-75.
- Akkaya, A., (2019). *Bilgisayar donanı konusunda web2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Akkaya, S., ve Kapıdere, M. (2021). How do digital games utilization levels predict a teacher's digital material development self-efficacy? *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(2), 322-335.
- Aksoy, D. A., Bingöl, İ., ve Bozkurt, A. (2022). Sorgulama Topluluğu Kuramı. E. Kurşun, S. Yıldırım, ve S. Karaman (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme Kuramları* içinde (s. 209-243). Nobel.
- Aktürk, A. O. ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 67-80.
- Akyıldız, S. T. (2020). College students' views on the pandemic distance education: a focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Sciences*, 4(4), 322-334.
- Al Hosni, J. (2016). The power of image in English language teaching. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4(1), 229-235.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi. 1. baskı*. Anı Yayıncılık.
- Alkan, M. (2011). Fen bilgisi eğitiminde teknoloji entegrasyonu. S. Perkmez ve E. Tezci (Ed.), *Eğitimde teknoloji entegrasyonu* içinde (s.109-121). Pegem.
- Al-Maskari, A. (2022). Student experiences and perceptions of emergency remote education during the Covid-19 pandemic. *American Academic Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 87(1), 91-104.
- Almendingen K., Morseth, M.S., Gjølstad, E., Brevik, A., ve Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following Covid-19 lockdown: a mixed methods explorative study. *PLOS ONE*, 16(8), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>

- Alqudah I., Barakat, M., Muflih, S. M., ve Alqudah, A. (2021). Undergraduates' perceptions and attitudes towards online learning at Jordanian universities during Covid-19. *Interactive Learning Environments*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2018617>
- Altan, B. A. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 753-766.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., ve Kapıdere, M. (2011, 2-4 Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri* [Bildiri sunumu]. XI. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Altunoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- 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).
- Armağan, H. (2018). *Web tabanlı sanal sınıf uygulamaları için e-stüdyo modeli ve optimizasyonu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Arslan, Y., ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206.
- Asmara, R. (2020). Teaching English in a virtual classroom using whatsapp during Covid-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.
- Ateş, A., ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 28(3), 125-145.
- Avalos Valverde, G. F. (2022). *Usage of Liveworksheets as Academic Tool for English Teaching to Students at octavo Año de Educación general Básica "A" of the Unidad Educativa "Fé y Alegría" located in the city of Riobamba, Chimborazo Province, during the School Year 2021-2022* [Yayımlanmamış Lisans Tezi]. Riobamba.
- Ayaz, F. (2019). Quizizz nasıl kullanılır. Protopars. <https://www.protopars.com/quizizz-nasil-kullanilir/>
- Baek, Y., Zhang, H., ve Yun, S. (2017). Teachers' Attitudes Toward Mobile Learning in Korea. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.
- Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32. <https://doi.org/10.9779/PUJE468>
- Balaban, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Baloran, E., & Hernan, J. (2020). Crisis self-efficacy and work commitment of education workers among public schools during COVID-19 pandemic.
- Barnhart, C. R., Li, L., & Thompson, J. (2022). Learning whiplash: chinese college EFL learners' perception of sudden online learning. *E-learning and Digital Media*, 19(3), 240-257. <https://doi.org/10.1177/20427530211022922>

- Başal, A. (2016). Dijmat projesi: İngilizce öğretmenlerinin dijital ders materyali geliştirme algıları. Ö. Demirel, S. Dinçer (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 1247-1260). Pegem Akademi.
- Başaran, M., Ülger, I., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., Vural, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürecinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.
- Bennett, R., Uink, B., ve Cross, S. (2020). Beyond the social: Cumulative implications of COVID-19 for first nations university students in Australia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100083.
- Berigel, M., Çetin, İ. (2020). Açık ve Uzaktan Öğretimde Öğreten ve Öğrenen Roller. E. Tekinarslan, M. D. Güner (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* içinde (127-143). Pegem Akademi.
- Bilişim Notları (2021, 4 Şubat). Storyjumper uygulaması nedir? Nasıl kullanılır? 17 Aralık 2022 tarihinde <https://www.bilisimnotlari.net/2021/02/storyjumper-uygulamasi-nedir-nasil-kullanilir/> adresinden edinilmiştir.
- Bilişim Notları (2021, 23 Mart). Liveworksheets uygulaması. 17 Kasım 2022 tarihinde <https://www.bilisimnotlari.net/2021/02/liveworksheets-uygulamasi/> adresinden edinilmiştir.
- Bose, D., Pakala, K., ve Grover, L. (2017). *Learner perceptions of increase in digital fluency after participation in a living learning community based mobile learning community: A progress report* [Bildiri sunumu]. Pacific North West American Society for Engineering Education (PNW-ASEE), Seattle, WA.
- Boyd R. D., ve Apps J. W. (1980). *Redefining the discipline of adult education*. Jossey-Bass.
- Benson, V., Anderson, D., ve Ooms, A. (2011). Educator's perceptions, attitudes, and practices: Blended learning in business and management education. *Research in Learning Technology*, 19(2), 143-154.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational technology*, 35(1), 22-30.
- Bingöl Üniversitesi (t.y.). *Covid-19 (yeni koronavirus hastalığı) nedir?*. 5 Kasım 2022 tarihinde <https://Covid19.bingol.edu.tr/genel-bilgiler/> adresinden edinilmiştir.
- Blake, S. (2021, 25 Mart). Teaching Tips Thursday: Wheel of names. Chapman University. <https://blogs.chapman.edu/academics/2021/03/25/teaching-tips-thursday-wheel-of-names/>
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, 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.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.

- Canbek, N. G. (2015). Uzaktan öğretme ve öğrenme: Uzaktan eğitimin temelleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-111.
- Cantürk, G., ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 688-724.
- Canva (2023, 14 Mart). Wikipedi içinde. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Canva>
- Chigona, A. (2018). Digital fluency: Necessary competence for teaching and learning in connected classrooms. *The African Journal of Information Systems*, 10(4), 7.
- Cote, T., ve Milliner, B. (2018). A survey of efl teachers' digital literacy: A report from a Japanese university. *Teaching English with Technology*, 18(4), 71-89.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Y. Dede ve SB Demir (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Çelik, S., ve Aytın, K. (2014). Teachers' Views on Digital Educational Tools in English Language Learning: Benefits and Challenges in the Turkish Context. *Tesl-Ej*, 18(2).
- Çete, K. (Ağustos, 2020). Popplet ile kavram haritası hazırlayın. <https://web2araclari.com/2020/08/13/popplet-2/>
- Çiğdem, H., ve Özkan, U. B. (2022). Do vocational college students ready for online learning in post-COVID instruction?. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(2), 432-442.
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217- 226.
- Dashtestani, R. (2014). English as a foreign language teachers' perspectives on implementing online instruction in the Iranian EFL context. *Research in Learning Technology*, 22.
- Davidson, L. Y. J. (2012). *Teachers' perspective on using technology as an instructional tool* [Unpublished doctoral thesis]. Walden University.
- Davis, F. D. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* [Unpublished doctoral thesis]. Massachusetts Institute of Technology.
- Delialioğlu, O., ve Yıldırım, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2), 133-146.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716.
- Dewey, J., ve Bentley, A. (1949). *Knowing and the Known*. Beacon Press.
- Dias, M. d. O., Lopes, R. d. O. A. ve Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213.
- Doğan, M. & Koç, N. & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 765-781. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1074059>
- Domingo, M. G., ve Garganté, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.023>

- Dölek, P. (2021). *Covid-19 Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Durmuş, A. (2015). Web2.0 Araçları ve Eğitsel Uygulamalar. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman & Ferhan Odabaşı (Ed). *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde. (s. 525 – 536). TOJET.
- Eğiteknoloji (2023, 30 Mart). Coggle kullanım rehberi. 1 Nisan 2023 tarihinde <https://www.egiteknoloji.com/coggle-kullanim-rehberi.html> adresinden edinilmiştir.
- Eğiteknoloji (2020, 19 Aralık). Kahoot kullanım rehberi. 17 Aralık 2022 tarihinde <https://www.egiteknoloji.com/kahoot-kullanim-rehberi.html> adresinden edinilmiştir.
- Eğiteknoloji (2020, 16 Aralık). Sokrative kullanım rehberi. 17 Aralık 2022 tarihinde <https://www.egiteknoloji.com/socrative-kullanim-rehberi.html> adresinden edinilmiştir.
- Eğiteknoloji (2020, 19 Aralık). Storyboardthat kullanım rehberi. 17 Aralık 2022 tarihinde <https://www.egiteknoloji.com/storyboardthat-kullanim-rehberi.html> adresinden edinilmiştir.
- Eğiteknoloji (2020, 19 Aralık). Wordart kullanım rehberi. 17 Aralık 2022 tarihinde <https://www.egiteknoloji.com/wordart-kullanim-rehberi.html> adresinden edinilmiştir.
- Eğiteknoloji (2023, 31 Mart). Wordwall kullanım rehberi. 17 Aralık 2022 tarihinde <https://wordwall.net/tr/teacher/717275/egiteknoloji> adresinden edinilmiştir.
- Elearningindustry (2022). Flexiquiz. 17 Aralık 2022 tarihinde <https://elearningindustry.com/directory/elearning-software/flexiquiz> adresinden edinilmiştir.
- Eğitim Teknolojisi (2022, 13 Eylül) Wikipedi içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim_teknolojisi
- Eren, A. (2020). Mentimeter nedir? Nasıl kullanılır?. <https://www.protopars.com/mentimeter-nedir-nasil-kullanilir/>
- Ertürk, S. (1975). *Bilim Eğitiminin Felsefi Temelleri. Bilim Kongresi Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliğleri*. TÜBİTAK Yayınları.
- Etlican, G. (2012). X ve Y kuşaklarının online eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Fadel, C., ve Trilling, B. (2010). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley And Sons Inc.
- Faizi, R. (2017). Teachers' perceptions towards using Web2.0 in language learning and teaching. *Educ Inf Technol*, 23:1219–1230. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9661-7>
- Fatih Projesi (t.y.). EBA. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html>
- Gaquit, A. (2020). Teaching by distance: A qualitative investigation into upper secondary EFL teachers' perspectives on distance education in the Swedish context. 1-32 [Degree project, Mälardalen University]. Retrieved from DiVA portal. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-55535>
- Garcia-Martin, J., ve Garcia-Sanchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-17.

- Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2/3), 87–105.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R., ve Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and higher education*, 10(3), 157-172.
- Girgin, P. ve Cabaroğlu, N. (2021). Web2.0 Supported Flipped Learning Model: EFL Students' Perceptions and Motivation. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 858-876. <https://doi.org/10.14812/cuefd.944217>
- Google Formlar (2022, 5 Mart). Vikipedi içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/Google_Formlar
- Google Meet (2022, 20 Aralık). Vikipedi içinde. https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Meet
- Göçer, A., ve Gürsoy, H. C. (2022). Basılı ve dijital çizgi romanların Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde pedagojik bir materyal olarak kullanılması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 463-478.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Göksel, N. (2015). Uzaktan eğitim: Çevrimiçi öğrenmede sistem yaklaşımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 129-138.
- Gudmundsdottir, G. B., ve Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
- Gülbahar, Y. (2018). *E-Öğrenme*. Pegem Akademi.
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).
- Güngör, M. Ve Bulut, Y. (2008). "Ki-kare testi üzerine". *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları* 7(1). 84-89.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- Gürer, M. (2020). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri. E. Tekinarslan, M. D. Gürer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* içinde (s. 3-27). Pegem Akademi.
- Hark Söylemez, N. (2020). The Evaluation of Some Studies on Distance Learning in Context of Covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(3), 625-642.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of research on technology in education*, 41(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Hatlevik IKR ve Hatlevik OE. (2018). Examining the Relationship Between Teachers' ICT Self-Efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice. *Front Psychol*, 13(9)935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00935>.

- Hava, K. (2019). Öğretim üyelerinin öğrenme ortamlarında yeni teknolojileri kullanma düzeyinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 165-181. <https://doi.org/10.17556/erziefd.484928>
- Henderson, M., Henderson, M. J., ve Romeo, G. (2015). *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions*. Cambridge University Press.
- Holmberg, B. (1989) Further to the Question of whether Distance Education is a Discipline. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 4(1), 62-64.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Howard, N. R., Schaffer, R., & Thomas, S. (2022). *Closing the gap: Digital equity strategies for teacher prep programs*. International Society for Technology in Education.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods.
- İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- İşler, C. ve Yıldırım, Ö. (2018). Perceptions of Turkish pre-service EFL teachers on their technological pedagogical content knowledge. *Journal of Education and Future*, (13), 145-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/35229/390947>
- İşman, A. (2005). The Implementation Results of New Instructional Design Model: İşman Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(4), 47-53.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim. Geliştirilmiş 4. baskı*. Pegem Akademi.
- Johnson, V. (2021, Ağustos). Strengths and weaknesses of online learning. Elearning Industry. <https://elearningindustry.com/strengths-and-weaknesses-of-online-learning>
- Olson, K. (2020, Mayıs). Tips for teachers in a pandemic. Redlands. <https://www.redlands.edu/bulldog-blog/2020/april-2020/tips-for-teachers-in-a-pandemic/>
- Öğretim Teknolojisi (2020, 15 Ekim). Vikipedi içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96%C4%9Fretim_teknolojisi
- Karakoç, A., ve Karaca, (2022). S. Pandemi döneminde çevrimiçi ders deneyimleri: niteliksel bir araştırma. *Journal of Nursology*, 25(3), 153-160.
- Kaya, S. (2020, 9 Ekim). *Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri* [Bildiri sunumu]. VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir.
- Kıralı, F. N., ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Koçak, Ö., Yılmaz, T. K., Göktaş, Y. (2018). Bir öğrenme ortamı olarak sanal dünyaların tasarımında karşılaşılan pedagojik zorluklar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 157-170.
- Koehler, M., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.

- Karabacak, Ş. (2022). *Pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) aracılığıyla gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin niteliği: öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Erzurum ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: Sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(1), 541-573.
- Karasar, Ş. (1999). İnternet ortamında eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 145-161.
- Karataş, S. (2005). *Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarı ve deneyimi açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karataş, S. (2006). Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarıları açısından karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 113-132.
- Karataş, F. Ö., Akaygun, S., Çelik, S., Kokoç, M., ve Yılmaz, S. N. (2021). Challenge accepted: experiences of Turkish faculty members at the time of emergency remote teaching. *CEPS Journal*, 11, 141-163.
- Kayar, S. (2019). *A Study On The Most Commonly Used Web2.0 Tools Among Turkish High School Teachers of English* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Keegan, L. G. (1996). Plan for education in Arizona. Phoenix, AZ: Arizona Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED420099>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Koca, M.F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, 23–39. https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/05/koehler_mishra_08.pdf
- Kuo, C. Belland, B. R., Schroder, K. E. E. ve Walker, A. E. (2014). K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments. *Distance Education*, 35(3), 360-381, <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955265>
- Kurt, S. (2017, 18 Şubat). *Definitions of instructional technology*. Educational Technology. <https://educationaltechnology.net/definitions-of-instructional-technology/>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43, 265-275.
- Lin, H. (2019). Teaching and learning without a textbook: undergraduate student perceptions of Open Educational Resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3).
- Liu, X., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Lee, S. H., Su, B., & Liu, S. (2005). Exploring Four Dimensions of Online Instructor Roles. *2005 Annual Proceedings-Orlando*, (2), 384.

- Machmud, K. (2011). *The integration of technology in a decentralized curriculum setting: The Case of English as a Foreign Language (EFL) Instruction in Gorontalo, Indonesia* [Doktora tezi, Ohio University]. Proquest. <https://www.proquest.com/openview/53072a73e176d31d79167d3ff25d1e90/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Mansbach, J. (2015). *Illuminating paradoxes: Faculty voices on online teaching*. Michigan State University.
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34-43.
- Maryanne, R., ve Halili, H. (2022). Using Prezi in Learning English Vocabulary: A Study of Chinese Secondary School Students' Acceptance and Achievement. *IUP Journal of English Studies*, 17(1).
- McBride, K., ve Beers Fägersten, K. (2008). Students' role in distance learning. S. Goertler ve P. Winke (Ed), *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices* içinde (s.233-259). CALICO.
- MEB (2020, 29 Nisan). *Uzaktan eğitim 31 Mayıs'a kadar devam edecek*. 11 Ekim 2022 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr> adresinden edinilmiştir.
- Menzi, N., Nezi, Ö., ve Çalışkan, E. (2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 39-55.
- Metin, A. E., Karaman, A., ve Şaştım, Y. A. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.
- Metin, O., ve Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Microsoft Teams (2022, 7 Nisan). Vikipedi içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Teams
- Mishne, J. (2012). *An investigation of the relationships between technology use and teachers' self-efficacy, knowledge and experience* [Unpublished doctoral thesis]. Pepperdine University.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/>
- Mohammad, N. A., & Yamt, H. (2020). Students' Perspectives and Motivation Towards Story Jumper on Creative Writing. *Jurnal Penyelidikan Sains Sosial (JOSSR)*, 3(7), 1 - 12.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., ve Domhnaill, C. M. (2020). *Learning for all? second-level education in Ireland during covid-19*. <https://doi.org/10.26504/sustat92.pdf>.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Moore, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 5(3), 10-15.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. G. (1996). *Distance education: A system view*. Wadsworth.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 22-38). Routledge.

- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., ve Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and higher education*, 14(2), 129-135.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.)*. Wadsworth.
- Mu'awanah, N., Sumardi, S., ve Suparno, S. (2021). Using Zoom to support English learning during Covid-19 pandemic: Strengths and challenges. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 5(2), 222-230.
- Mulenga, E. M., & Marb n, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2):269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>.
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., ve Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during covid-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100-101.
- Nair, I. ve Das, V. M. (2011). Analysis Of Recent Studies Undertaken For Assessing Acceptance Of Technology Among Teachers Using TAM. *International Journal of Computer Applications*, 32(8), 38-46.
- Naparin, H., & Saad, A. B. (2017). Infographics in education: Review on infographics design. *The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)*, 9(4), 5.
- Nazari, N., Nafissi, Z., Estaji, M., ve Marandi, S. S. (2019). Evaluating novice and experienced EFL teachers' perceived TPACK for their professional development. *Cogent Education*, 6(1), 1632010.
- OECD (2020), "A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>.
- Olmstead, L. (2022, 23 Eylül). *Online learning vs. face-to-face learning: Which is best?*. <https://whatfix.com/blog/online-learning-vs-face-to-face-learning/>
- Oral, B. (2017). Uzaktan Eğitim.  . Demirel, E. Altun (Ed), * ğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 143-180). Pegem Akademi.
-  ner, G. (2018). Fen bilgisi  ğretmenlerinin fen bilimleri dersi  ğretim programı'na yeni eklenen uygulamalı bilim  nitesi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat  niversitesi.
-  zcan, S. (2020, 12 Aralık). *Padlet nedir? Nasıl kullanılır? Padlet  rnekleri*. Eğiteknoloji. <https://www.egiteknoloji.com/padlet-nedir-nasil-kullanilir.html>
-  zcan, S. (2023, 14 Nisan). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Nasıl Yapılır?* Eğiteknoloji. <https://www.egiteknoloji.com/teknoloji-entegrasyonu-nasil-yapilir.html>
-  zcan, S. (2023, 14 Nisan). 21. Yüzyıl  ğretmenleri için web2.0 araçları. Eğiteknoloji. <https://www.egiteknoloji.com/web-2-0-araclari-listesi.html>
-  zdemir, M. ve  zdemir, O. (2019). Öğretim teknolojileri ve  ğretim süreci. T. Yanpar Yelken (Ed.), * ğretim Teknolojileri* içinde (s.1-24). Anı Yayıncılık.
-  zkara, B.  ., ve Tonguç, G. Çevrimiçi ortamda öğrencilerin derse katılımlarını ve derste geçirdikleri süreyi etkileyen faktörlerin incelenmesi. (2023). *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 254-271.
-  zkul, A. (2014). Uzaktan Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4).

- Özpınar, İ. (2020). Preservice teachers' use of web2.0 tools and perspectives on their use in real classroom environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(3), 814-841. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.736600>
- Pekcan, N. & Toraman, Ç. (2022). Covid-19 Pandemisinde Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 120-129. <https://doi.org/10.17556/erziefd.862654>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Polat, T. (2018). *Türkiye'deki yabancı dil öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Rahman, K. F., ve Yeasmin, S. (2013). Learners' Preparedness for Digital Learning Materials as Supplement of Self-Learning Materials of Open School of Bangladesh Open University. *Universal Journal of Communications and Network*, 1(3), 105-109.
- Reimers, F.M., & Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxsohs.pdf
- Rodriguez, B. C. P., ve Armellini, A. (2015). Expanding the interaction equivalency theorem. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3).
- Saade, R. ve Bahli, B. (2005). The Impact Of Cognitive Absorption On Perceived Usefulness And Perceived Ease Of Use In On-Line Learning: An Extension Of The Technology Acceptance Model. *Information & Management*, 42, 317-327.
- Sanal Sınıf (2020, 22 Ekim). Vikipedi içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/Sanal_s%C4%B1n%C4%B1f
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562 <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Sarıgül, K. (Eylül, 2021). Eğitimde Teknoloji. <https://www.kerimsarigul.com/e%C4%9Fitimdeteknoloji/e%C4%9Fi%CC%87ti%CC%87mde-en-%C3%A7ok-kullanilan-150-ara%C3%A7-2021>
- Schlosser, L. A. & Simonson, M. (2009). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. 3rd Edition. Information Age Publishing.
- Sehrawat, R. (2021, June). Exploring Mindmeister as an Effective Mind Mapping Tool for Online Classes to Enhance Critical Thinking Skills in Learners at K-12 Level. In *The 4th International Conference on Education 2021* (p. 161).
- Selvi, K. (2010). Motivating factors in online courses. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 819-824.
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Sever, R., ve Koçoğlu, E. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
- Simonson, M. Smaldino, S. Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (Third Edition)*. Pearson Education.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition (NA)* (7th ed.). Information Age Publishing.
- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 141-157.
- Sohrabi, B., ve Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524.
- Söğüt, B. (2022). Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar, avantaj ve dezavantajlar: covid-19 salgın sürecinde öğretmen deneyimi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 9(27), 80-87.
- Shaikh, G., ve Özdaş, F. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ingilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: nitel bir analiz. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 59-91.
- Srivastava, K., ve Dey, S. (2018). Role of digital technology in teaching-learning process. *Journal of Humanities and Social Science*, 23(1), 74-79.
- Sürücü, A., ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253-295.
- Sydow, L. (2020, 30 Mart). *Video conferencing apps surge from coronavirus impact*. Data.ai. <https://www.data.ai/en/insights/market-data/video-conferencing-apps-surge-coronavirus/>
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanıma ilişkin öğretmen görüşleri: metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 121-159.
- Sahin Topalcengiz, E., ve Yıldırım, B. (2020). Teachers' opinions about distance web2.0 tools training and teachers' in-class web2.0 practices. *Journal of Turkish Science Education*, 17(4), 561-577.
- Şirin, R., Üniversitesi, G., ve Tekdal, M. (2015). İngilizce Dersinin Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14(1), 323-335.
- Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaeebi, M. ve Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID- 19, *Interactive Learning Environments*, 28(7):1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Tanrısevdi, M. (2021). *Investigating science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) competencies: A mixed method study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tarhini, A., Hone, K., ve Liu, X. (2015). A cross-cultural examination of the impact of social, organisational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 739-755.
- TEDMEM. (2021). *2020 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Türkiye Eğitim Derneği.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/55567/643224>
- Tekinarslan, E. (2020). Açık ve Uzaktan Öğrenme Modelleri. E. Tekinarslan, M.D Gürer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* içinde (s. 31-42). Pegem Akademi.

- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34. <http://doi.org/10.26701/uad.711110>
- Top, E. (2020). Açık ve Uzaktan Öğrenmede İnternet Tabanlı Uygulamalar. E. Tekinarslan, M.D. Güner (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* içinde (s. 45-58). Pegem Akademi.
- Trammell, B. A., ve LaForge, C. (2017). Common challenges for instructors in large online courses: Strategies to mitigate student and instructor frustration. *Journal of Educators Online*, 14(1), 29-39.
- Tuğtekin, E. B. (2022). Açık ve Uzaktan Öğrenme Kuramlarının Öğrenenler, Öğrenme Ortamları ve Etkileşim Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 118-137.
- Tunga, Y., ve İnceoğlu, M. M. (2016). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse katılım durumuna etkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Özel Sayı), 339-356.
- Turgut, B. (2020, 16 Kasım). Web2.0 araçları eğitimi: Storybird. <https://www.gencbeyinler.net/2020/06/26/web-2-0-araclari-egitimi-storybird-39dk/>
- Türk Dil Kurumu (2020). *Bilim ve sanat terimleri sözlüğü*. 17.08.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2022). Güncel Türkçe Sözlüğü. www.sozluk.gov.tr adresinden 11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. 28 Temmuz 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. 15 Ağustos, 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği (2020). *Covid-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri raporu*. <https://www.stgm.org.tr/en/node/18461>
- Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (2020). *Covid 19 Dönemi TEGV Çocukları Uzaktan Eğitim Durum Değerlendirme Raporu*. <https://tegv.org/dosyalar/covid-19-donemi-uzaktan-egitim-durum-degerlendirme-raporu.pdf>
- Uçar, H., & Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde arcs-v motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *AUAD*, 2(4), 37-54.
- Uluuysal, B., Demiral, S., Kurt, A. A., & Şahin, Y. L. (2014). Bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 12-22.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (t.y.). *Out of school children and youth*. <https://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Teachers' role and needs in the ICT environment*. <http://www.unescobkk.org/education/ict/themes/training-of-teachers/guidelines/teachers-role-and-needs/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *How to keep Engaged Remotely with Your Students in the Context of the COVID-19 Crisis: Tips for Teachers* [poster]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373134>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *School closures caused by Coronavirus*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>

United Nations International Children's Emergency Fund (2020, 18 Kasım). *UNICEF calls for averting a lost generation as COVID-19 threatens to cause irreversible harm to children's education, nutrition and well-being*. 13 Ekim 2022 tarihinde <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-calls-averting-lost-generation-covid-19-threatens-cause-irreversible-harm> adresinden edinilmiştir.

United Nations International Children's Emergency Fund (t.y.). *Gerçek mi efsane mi: Koronavirüs (Covid-19) hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?* <https://www.unicef.org/turkiye/ger%C3%A7ek-mi-efsane-mi-koronavir%C3%BCs-covid-19-hakk%C4%B1nda-ne-kadar-bilgi-sahibisiniz>

United Nations International Children's Emergency Fund (t.y.). *Gerçek mi efsane mi: Koronavirüs (COVID-19) hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?* <https://www.unicef.org/turkiye/ger%C3%A7ek-mi-efsane-mi-koronavir%C3%BCs-covid-19-hakk%C4%B1nda-ne-kadar-bilgi-sahibisiniz>

Uslusoy, B. (2017). *Uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: ABD/Türkiye örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.

Uz, R., ve Uzun, A. (2018). The influence of blended learning environment on self-regulated and self-directed learning skills of learners. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 877-886. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.877>

Ülker, Ü. (2021). *E-öğrenme ortamlarında etkileşimli değerlendirme araçları kullanımının başarı kaygısına, motivasyona, başarıya etkisi ve öğrenen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.

Wedemeyer, C. A. (1973). Characteristics of open learning systems. Report of NAEB Advisory Committee on Open Learning Systems to NAEB Conference (New Orleans, Louisiana). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099593.pdf>

Wijayanti, E. (2022). Teaching English by Using Canva: Students' and Lecturers' Voice. *ENGLISH FRANCA: Academic Journal of English Language and Education*, 6(2), 411-428.

World Health Organization (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation Report-1*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/330760>

World Health Organization (2022, 1 Şubat). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID- 19*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---1-february-2022>

Woubie, A.; Zarazaga, P.P.; Bäckström, T. (2020). *Users perceptions about teleconferencing applications collected through twitter*. arXiv:2010.09488. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2010.09488>

Yaman, M., ve Graf, D. (2010). Evaluation of an international blended learning cooperation project in biology teacher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 87-96.

Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık.

Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Qualitative research in social sciences*. Seçkin Publications.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yıldız, A., Akar Vural, R. (2020). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf
- Yıldız, S. (2021). Metaphorical perceptions about being a teacher in Turkey during the pandemic period. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(67-82)
- Yılmaz, S. (2022). Pandemi Sürecinde Kimya Öğretimine Öğrenci Katılımını Geliştirme: Bir Eylem Araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Yükselir, C., ve Yuvayapan, F. (2019). EFL students and instructors' perceptions on how digital literacy is perceived in the Turkish context: a qualitative study. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 9(4), 50.
- Yükseltürk, E., ve Top, E. (2016). Web2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (s. 555-570). Pegem Akademi.
- Zeybek, G. (2020). The use and effectiveness of computer aided mind map technique in basic electronics and measurement course. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(18), 149-170.
- Zoom (2022, 14 Ekim). Vikipedi içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications

EKLER

EK 1. Çevrimiçi Öğretim Teknolojilerine Yönelik Bilgi Formu- (Öğretmen)

Saygıdeğer Meslektaşım,

Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirmiş olduğunuz çevrimiçi derslere yönelik aşağıdaki sorulara cevap vererek yüksek lisans tez çalışmama önemli bir katkıda bulunmuş olacaksınız. Ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Hayatınızın her alanında sağlık, başarı ve mutluluk dilerim.

Saygılarımla,

Lale BİÇER

(İngilizce Öğretmeni [MEB] –

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Anabilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KATILIMCI ÖN BİLGİLERİ
Cinsiyetiniz * Kadın Erkek Belirtmek İstemiyorum.
Kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız? * 0-5 yıl 6-12 yıl 13-20 yıl 21 yıl ve üstü
ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİME İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ Çevrimiçi dersimi, ders amaçlarıyla uyumlu olan dijital etkinliklerle ilgi çekici hale getirme konusunda... *

Tamamen yeterliyim. Kısmen yeterliyim. Yeterli değilim. Eğitim teknolojilerinden faydalananarak materyal hazırlama konusunda... * Tamamen yeterliyim. Kısmen yeterliyim. Yeterli değilim.
Çevrimiçi derslerinizde interaktif (etkileşimli) çalışma kâğıdı kullandınız mı? * Evet Hayır
Öğrencilerin puanlarını anında hesaplayan ve ortaya çıkaran elektronik quizler/testler kullandınız mı? * Evet Hayır
Çevrimiçi ortamda dijital öğretim materyallerini dersin en çok hangi aşamalarında kullandınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.) * Dikkat Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Önkoşul Öğrenmelerin Hatırlatılması Geliştirme Sonuç ve Değerlendirme
Çevrimiçi bir derste olabildiğince çok dijital öğretim materyali kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz? *

Çevrimiçi öğretim teknolojileri ve materyallerinin öğrenmeyi desteklediğini düşünüyor musunuz? *

**DİJİTAL ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK KATILIMCI
TERCİHLERİ**

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki zihin haritası uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Wisemapping

Pooppet

Mindmeister

MindMaple Lite

Inspiration 9

Gocongr

Coggle

Mindomo

Dijital zihin haritası kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki pano oluşturma uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Padlet

Blendspace

LinoIt

EdWordle

Bubble

Herhangi bir pano oluşturma uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki afiş ve karikatür oluşturma uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Word Art

Canva

Make Beliefs Comix

Toondoo

Sketch toy

FaceYourManga

Herhangi bir afiş/karikatür oluşturma uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki hikâye ve kitap yazma uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Pixton

Storyjumper

Storyboard That

Storybird

Wattpad

Joomag

Herhangi bir hikâye / kitap yazma uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki test ve bulmaca oluşturma uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Flipquiz

Puzzlemaker

Kahoot

Plickers

Quizizz

Socrative

Mentimeter

LearningApps

CrossWord Labs

Triventy

Flexiquiz

Liveworksheets.com

Herhangi bir test/bulmaca oluşturma uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki sunum ve animasyon oluşturma uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Prezi

Powtoon

Buncee

Emaze

Vyond

Voki

Mine-imator

Scratch

Herhangi bir sunum ve animasyon oluşturma uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Edmodo

Classdojo

Remind

White Board

Google Classroom

Adobe Connect

Bigbluebutton

EBA

Zoom

Google Meet

Microsoft Teams

Herhangi bir uzaktan eğitim / sanal sınıf uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki infografik oluşturma uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Easily

Visme

Piktochart

Vennngage

Creately

Herhangi bir infografik oluşturma uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Çevrimiçi öğretim sürecinde aşağıdaki sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarından herhangi birini kullandınız mı? Yanıtınız “evet” ise lütfen hangilerini kullandığınızı işaretleyiniz. *

Aurasma

Quiver

Morfo

Augmented Reality (AR)

Nearpod

Space 4D

Animal 4D

Herhangi bir sanal /artırılmış gerçeklik uygulaması kullanmadım.

Diğer:

Öncelikle ayırdığınız zaman ve kıymetli katkınız için çok teşekkür ederim. Bu araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinize ilgili ortalama 10 dakika sürecek bir telefon / Zoom görüşmesi planlanmaktadır. Sizlerin uygun olduğu gün ve saatte yapılacak olan bu görüşmeye gönüllü olarak katılarak araştırmaya destek olmak istiyorsanız, lütfen aşağıya adınızı soyadınızı, cep telefon numaranızı ve e-postanızı yazınız. Tekrar çok teşekkür eder sağlıklı günler dilerim. (*Lütfen sayfadan ayrılmadan önce "gönder" butonuna basınız.)



EK 2. Çevrimiçi Öğretim Teknolojilerine Yönelik Bilgi Formu (Öğrenci)

Covid-19 Salgını sırasında İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin çevrimiçi öğretim teknolojileri ve materyallerine ilişkin tecrübeleri ve görüşleri

Sevgili Öğrencimiz,

Covid-19 salgını sürecinde katılım gösterdiğiniz çevrimiçi (uzaktan) İngilizce derslerine yönelik aşağıdaki sorulara cevap vererek yüksek lisans tez çalışmada önemli bir katkıda bulunmuş olacaksınız. Ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Hayatınızın her alanında sağlık, başarı ve mutluluk dilerim.

Saygılarımla,

Lale BİÇER

(İngilizce Öğretmeni [MEB] –

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Anabilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KATILIMCI ÖN BİLGİLERİ

Cinsiyetiniz *

Kız

Erkek

Belirtmek istemiyorum.

Çevrimiçi öğrenmek için bir cihaza erişiminiz var mı? *

Evet

Evet, ama iyi çalışmıyor.

Başkalarıyla aynı cihazı paylaşıyorum.

Hayır

Günde ortalama kaç ders saati çevrimiçi derse katıldınız? *

0 saat

1-3 ders saati

4-6 ders saati

6 ders saati +

**ÇEVİRİMİÇİ İNGİLİZCE DERSLERİNE YÖNELİK KATILIMCI
GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

**Çevrimiçi öğretim (uzaktan öğretim) sürecinde İngilizce öğretmenim,
puanlarımızı anında hesaplayan ve ortaya çıkaran elektronik sınavlar/testler
kullandı. ***

Asla

Nadiren

Bazen

Sıklıkla

Her zaman

**Çevrimiçi bir derste olabildiğince çok etkileşimli araç kullanılması
gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden? Lütfen belirtiniz. ***

**Çevrimiçi İngilizce derslerinde dijital uygulamaların kullanılması derse
ilişkin motivasyonunuzu artırır mı? Lütfen cevaba ilişkin görüşlerinizi ifade
ediniz. ***

**Çevrimiçi ortamda etkileşimli araçların öğrenci ve öğretmenler arasındaki
iletişimi ve geri dönüşü kolaylaştıracağını düşünüyor musunuz? Lütfen
cevaba ilişkin görüşlerinizi ifade edin. ***

Etkileşimli araçlarla işlenen çevrimiçi İngilizce dersler, derse olan ilginizi ve katılımınızı artırır mı? Lütfen cevaba ilişkin görüşlerinizi ifade ediniz. *

KATILIMCI DİJİTAL UYGULAMA DENEYİMLERİ

Aşağıdaki dijital uygulamalardan hangilerini çevrimiçi İngilizce derslerinde kullandınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

Padlet

Canva

Mentimeter

Kahoot

Quizizz

Plotagon

Powtoon

Prezi

Story jumper

Storyboardthat

Flexiquiz

LearningApps

Liveworksheets.com

İngilizce derslerimizde herhangi bir dijital uygulama kullanılmadı.

Diğer:

Aşağıdaki uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalardan hangilerini çevrimiçi İngilizce derslerinde kullandınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) *

Edmodo

Classdojo

Remind

Whiteboard

Google Classroom

Adobe Connect

Bigbluebutton

EBA

Zoom

Google Meet

Microsoft Teams

İngilizce derslerimizde herhangi bir uzaktan eğitim / sanal sınıf uygulaması kullanılmadı.

Diğer:

Aşağıdaki sosyal medya uygulamalarından hangilerini çevrimiçi İngilizce derslerinizde kullandınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) *

Blog

Wiki

Youtube

Skype

Hangout

Whatsapp

Facebook

Instagram

WebQuest

İngilizce derslerimizde herhangi bir sosyal medya aracı eğitim amaçlı kullanılmadı.

Diğer:

Öncelikle ayırdığınız zaman ve kıymetli katkınız için çok teşekkür ederim. Bu araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinize ilgili kısa bir görüşme planlanmaktadır. Sizlerin uygun olduğu gün ve saatte yapılacak olan bu görüşmeye gönüllü olarak katılarak araştırmaya destek olmak istiyorsanız, lütfen aşağıya adınızı soyadınızı, cep telefon numaranızı ve e-postanızı yazınız. Tekrar çok teşekkür eder sağlıklı günler dilerim. (*Lütfen sayfadan ayrılmadan önce "gönder" butonuna basınız.) *

EK 3- Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen)

1.Uzaktan eğitim sürecinin başında eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliğiniz hakkında neler söylemek istersiniz? 1a. Uzaktan eğitim sürecinde bir dönemi tamamladığınızda eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yeterliğinize yönelik düşünceleriniz sürecin başına göre ne yönde değişti?
2. Covid-19 salgın döneminde çevrimiçi öğretim becerilerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz? Kısaca bahseder misiniz?
3. Çevrimiçi İngilizce derslerde en faydalı bulduğunuz öğretim teknolojileri nelerdir? Size göre bu teknolojilerin güçlü bulduğunuz özellikleri nelerdir?
4.Çevrimiçi İngilizce derslerde en faydalı bulduğunuz dijital öğretim materyalleri nelerdir? Size göre bu materyallerin güçlü bulduğunuz özellikleri nelerdir?
5.Eğitimde teknoloji kullanımı yönünden yaşadığınız zorluklar oldu mu? Cevabınız “evet” ise, bu zorluklar nelerdir?
6.Uzaktan eğitim sürecinde hangi çevrimiçi öğretim teknolojilerinden faydalandınız? Size göre kullandığınız teknolojilerin avantaj ve dezavantajları nelerdir?
7.Çevrimiçi İngilizce derslerinizde eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu ve olumsuz deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
8.Çevrimiçi İngilizce öğretimi deneyiminiz ile ilgili diğer görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK 4- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)

1. Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce derslerinde sizi motive eden unsurlar nelerdir?
2. Sizce, verimli bir çevrimiçi dersin en önemli özellikleri nelerdir?
3.Çevrimiçi İngilizce derslerinizde ne tür teknolojilerden faydalanıldı? 3a. Katıldığınız çevrimiçi İngilizce derslerinizde kullanılan teknolojilerin ve dijital öğretim materyallerinin sizce güçlü yanları nelerdir? 3b. Katıldığınız çevrimiçi İngilizce derslerinizde kullanılan teknolojilerin ve dijital öğretim materyallerinin sizce zayıf yanları nelerdir?
4. Size göre uzaktan eğitimde İngilizce öğrenmenin sınırlılıkları nelerdir?
5.Çevrimiçi İngilizce derslerinizde eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu ve olumsuz deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
6.Çevrimiçi İngilizce derslerinin öğrenciler açısından daha ilgi çekici olması için önerileriniz nelerdir?
7. Çevrimiçi İngilizce öğrenme deneyiminiz ile ilgili diğer görüşleriniz nelerdir?

EK 5. Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Lale BİÇER
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Sayın Lale BİÇER,

“Covid-19 Salgını sırasında İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin çevrimiçi öğretim teknolojileri ve materyallerine ilişkin tecrübeleri ve görüşleri” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/470) kurulumuzun 29.11.2021 tarihli ve 2021/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhra Cemirci (Üye)

EK 6. Araştırma İzni

	T.C. BOLU VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-39307281-605.01-40521239		04/01/2022
Konu : Araştırma İzin Talebi (Lale BİÇER)		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 28.12.2021 tarih ve 2100157082 sayılı yazısı. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Lale BİÇER'in "Covid 19 Salgını Sırasında İngilizce Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine İlişkin Tecrübeleri ve Görüşler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçede yazımız ekindeki listede adı geçen liselerde görev yapan öğretmen ve öğrencilere anket uygulama talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir. Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.		
Dr. Cemil SARICI İl Milli Eğitim Müdürü		