



**COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE MEB TARAFINDAN YÜRÜTÜLEN
ACİL UZAKTAN ERİŞİMLİ ÖĞRETİM FAALİYETLERİNE YÖNELİK
PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Uğur CANPOLAT

Eskişehir 2022

**COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE MEB TARAFINDAN YÜRÜTÜLEN ACİL
UZAKTAN ERİŞİMLİ ÖĞRETİM FAALİYETLERİNE YÖNELİK PAYDAŞ
GÖRÜŞLERİ**

Uğur CANPOLAT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

İkinci Danışman: Öğr. Gör. Dr. Ela AKGÜN ÖZBEK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2022

ÖZET

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE MEB TARAFINDAN YÜRÜTÜLEN ACİL UZAKTAN ERİŞİMLİ ÖĞRETİM FAALİYETLERİNE YÖNELİK PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ

Uğur CANPOLAT

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2022

Danışman: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

İkinci Danışman: Öğr. Gör. Dr. Ela AKGÜN ÖZBEK

Bu araştırmanın amacı COVID-19 salgını sürecinde 23 Mart 2020 – 18 Haziran 2021 tarihleri arasında Türkiye’de T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin paydaş görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda tasarlanan araştırma, Eskişehir ve Manisa illerinde resmi ve özel kurumlara bağlı ortaokullarda çalışan idareciler, öğrenciler ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklem, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırma beş farklı okuldan 30 katılımcı ile gerçekleşmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış, tümevarımsal içerik analizi metoduyla irdelenmiş, inandırıcılık için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde paydaşlar; öğrencilerin kırsal alanlarda altyapı ve donanım eksikliğinden dolayı uzaktan yürütülen derslere giremediklerini, uzaktan öğretim sürecinde motivasyon kaybından dolayı derse katılımlarının giderek azaldığını, öğrenciler arasında sayısal uçurumun olduğunu, paydaşların EBA TV kanalından yapılan eğitimi yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca paydaşlar COVID-19’ a rağmen derse katılım sağlayan öğrencilerle eğitime erişebilme ve teknolojiyi daha etkin kullanabilme gibi sistemin olumlu yönlerinin de olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmanın sonunda Millî Eğitim Bakanlığına, okul idarecilerine, öğretmenlere, velilere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan erişimli öğretim, COVID-19, uzaktan eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı.

ABSTRACT

STAKEHOLDER OPINIONS ON EMERGENCY REMOTE TEACHING ACTIVITIES CONDUCTED BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Uğur CANPOLAT

The Department of Distance Education

Program in Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, May 2022

Supervisor: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Co-Supervisor: Öğr. Gör. Dr. Ela AKGÜN ÖZBEK

The aim of this research is to identify stakeholder views on remote teaching activities carried out by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey since 23 March 2020 during the COVID-19 pandemic. In this context, the research was carried out with administrators, students and teachers working in different branches in secondary schools affiliated with public and private institutions in Eskişehir and Manisa. The research was designed as an explanatory case study, which is one of the qualitative research methods. Criterion sampling, convenience sampling and maximum variation sampling were used in the selection of the participants. Thirty participants from five different schools took part in the research. The data were collected with semi-structured interview questions, examined with the inductive content analysis method, and expert analysis was applied to ensure credibility. When the findings of the research are examined, the stakeholders indicated that the students in rural areas could not attend the remote classes due to lack of infrastructure and equipment, their participation in the lessons gradually decreased as a result of loss of motivation in the remote teaching process, there was digital divide among the students, and the stakeholders did not find the education provided on EBA TV sufficient. On the other hand, the participants pointed out that the process had positive aspects such as being able to continue teaching with the students who could attend the lessons and using technology more effectively. Suggestions for the ministry, school administrations, teachers, parents and researchers were made at the end of the study.

Keywords: Emergency remote teaching, COVID-19, distance education, ministry of national education.

TEŞEKKÜR

“Her kimki olursa bu sırra mazhar, dünyada bırakır ölmez bir eser.”

Aşık Veysel ŞATIROĞLU

Aşık Veysel’in bu sözleri ile bir yolculuğa çıktım. Kendi bilgi birikimimi geliştirmeye hem yaşadığım çağın sorunlarına değinmeye hem de çözümler üretmeye çalıştım. Böylece biz öldükten sonra bile yaşayacak kalıcı bir iz bırakmak istedim. Ancak bilim insanı olmaya çalışmak, bilimi üretmek yolun en başındaki bir insan için oldukça güç. Karşılaşılan güçlükler yolun başından veya ortasından geri çevirmek istese de bazen içinizdeki bazende dışınızdaki ses size destek oluyor ve bir adım daha atabiliyorsunuz. Benim içimdeki ses Aşık Veysel idi. Dışındaki ses olan ve bana yorulduğumda, bu çalışmayı tamamlayamayacağımı düşündüğümde yanımda olan ve benim gelişimime katkıda bulunan herkese teşekkürü borç bilirim.

Yaşadığı sağlık problemlerine karşın verdiği mücadeleyle, asla pes etmeyen yapısıyla onu tanıyan herkese örnek olan, akademik dünyada attığı her adımda kendisine gelenleri sevgiyle karşılamış ve karşılıksız verdiği desteğiyle kampüste isminin geçtiği her yeri çiçek bahçesine dönüştürmüş, akademisyeninden öğrencisine herkeste samimi ve sıcacık bir iz bırakmış, onca derdin onca sorumluluğun arasında bana tez çalışmamda elinden geldiği ölçüde ve en iyi şekilde desteklerini esirgemeyen, beni sabırla destekleyen Sayın Hocam Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE’ ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İkinci tez danışmanım, çalışmalarıyla kendisini örnek aldığım, ileriki çalışmalarımda ondan daha çok şey öğrenebileceğimi düşündüğüm, çalışmama olan inancımı arttıran, benden desteklerini esirgemeyen ve iyiki tez sürecimde yanımda dediğim Sayın Hocam Dr. Ela AKGÜN ÖZBEK’ e teşekkürlerimi borç bilirim.

Tez jürimde bulunan, görüş ve düşünceleriyle bu çalışmamın daha nitelikli bir hale gelmesine katkıda bulunan ve en önemlisi “bana inanan” Sayın Prof. Dr. Elif Toprak’ a ve Sayın Prof. Dr. Sibel Kaya’ ya teşekkürlerimi sunarım.

Ölmez bir eser bırakma kaygısıyla çıktığım bu yolda birlikte geçireceğimiz güzel anıları ertelediğim, bazen yalnız bırakmak zorunda bıraktığım ancak buna rağmen benden desteğini esirgemeyen sevgili eşim Zeynep NARİN CANPOLAT’ a ve bana güç veren aslan parçam, canım oğlum Kerem Ege CANPOLAT’ a teşekkürlerimi sunarım.

Bir insanın ilk öğretmeni annesi ve babasıdır. Bana doğduğum günden bu yana emeklerini esirgemeyen ve beni bu günlere getiren annem Saltanat CANPOLAT' a ve babam Fevzi CANPOLAT' a teşekkürlerimi sunarım.

Benimle ekmeğini bölüşen ve benim gelişimime katkıları bulunan kardeşlerim Veysel CANPOLAT' a, Çiğdem CANPOLAT OCAK' a ve Semra CANPOLAT YAPICI' ya, teşekkürlerimi sunarım.

Sonradan hayatıma giren, ikinci ailem olan ve beni kendi çocuklarından ayırmayan, samimiyetlerini ve desteklerini hep hissettiğim İsmail NARİN' e ve Emine NARİN' e teşekkürlerimi sunarım.

Ve bazen “İyiki var...” dediğimiz, yeri başka olan, gelişimime ve değişimime destek veren kardeşim Hüseyin NARİN' e teşekkürlerimi sunarım.

İlkokuldan lisansüstü eğitime kadar bende emekleri olan öğretmenlerime, Anadolu Üniversitesi “Sosyal Bilgiler Eğitimi” ve “Eğitim Bilimleri” alanlarındaki hocalarıma, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi “Sosyal Bilgiler Eğitimi” alanındaki hocalarıma, Anadolu Üniversitesi “Uzaktan Eğitim” alanındaki hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Birçok yönüyle örnek olan, öğrencilerini maddi ve manevi hep destekleyen, kendisinden çok şey öğrendiğim, güzel insan merhum Prof. Dr. Mehmet KÖÇER' e teşekkürlerimi sunarım.

Akademik çalışmalarımı destekleyen, kendi özel zamanlarından ayırdıkları vakitle, görüş ve öneriyle hep desteklerini yanımda hissettiğim değerli arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Uğur Gezer' e ve Öğr. Gör. Özhan HARMAOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım.

Bugün bir öğretmensem ve öğrencilerimin kalbine dokunabiliyorsam bana bunu öğreten ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenim Hakan HALICI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Adına yer veremediğim, ancak gelişimime katkıda bulunmuş, bende güzel izler bırakmış tüm güzel insanlara ayrıca teşekkürlerimi sunarım...

İyi ki varsınız...

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Sistem yaklaşımı	7
2.1.2. Yeniliklerin yayılması kuramı.....	9
2.2. Kavramsal Çerçeve.....	12
2.2.1. COVID-19 ve çevrimiçi öğrenmeye geçiş: Uzaktan eğitim mi, acil uzaktan erişimli öğretim mi?	12
2.2.2. Dünyada acil uzaktan erişimli öğretim	16
2.2.3. Türkiye’de acil uzaktan erişimli öğretim	22
3. YÖNTEM	31

3.1.	Araştırmanın Modeli	31
3.2.	Katılımcıların Belirlenmesi	31
3.3.	Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	36
3.4.	Verilerin Analizi ve İnandırıcılığı	38
3.5.	Araştırmacının Rolü	39
4.	BULGULAR VE YORUM	40
4.1.	İdarecilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri	40
4.1.1.	İdarecilerin deneyimleri ve algıları	40
4.1.2.	İdarecilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri	48
4.2.	Öğretmenlerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri	51
4.2.1.	Öğretmenlerin deneyimleri ve algıları	51
4.2.2.	Öğretmenlerin ihtiyaçlara yönelik önerileri	58
4.3.	Öğrencilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri	61
4.3.1.	Öğrencilerin deneyimleri ve algıları	61
4.3.2.	Öğrencilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri	65
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1.	Sonuç ve Tartışma	67
5.2.	Öneriler.....	75
	KAYNAKÇA.....	78

EKLER

- EK 1. Etik Kurul İzni
- EK 2. Uygulama İzni
- EK 3. Katılımcı Kabul Formu
- EK 4. Veli Onam Formu
- EK 5. Okul İdarecileri ile Görüşme Protokolü
- EK 6. Öğretmenler ile Görüşme Protokolü
- EK 7. Öğrenciler ile Görüşme Protokolü

ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Türkiye'de COVID-19 sürecinden etkilenen öğrencilere ilişkin bilgiler.....	3
Tablo 3.1. İdareciler ile ilgili demografik veriler.....	35
Tablo 3.2. Öğretmenler ile ilgili demografik veriler.....	35
Tablo 3.3. Öğretmenler ile ilgili demografik veriler.....	36
Tablo 3.4. Öğrenciler ile ilgili demografik veriler.....	36
Tablo 4.1. Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde idarecilerin deneyimleri ve algıları	40
Tablo 4.2. Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde idarecilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri.....	48
Tablo 4.3. Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğretmenlerin deneyimleri ve algıları	51
Tablo 4.4. Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlara yönelik önerileri.....	58
Tablo 4.5. Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğrencilerin deneyimleri ve algıları	61
Tablo 4.6. Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Türkiye'de uzaktan eğitimin dönemleri (Bozkurt 2017)	14
Şekil 2.2. EBA TV Ortaokul 13-17 Nisan 2020 Ders Programı	23
Şekil 2.3. EBA TV Ortaokul 2-6 Mayıs 2022 Ders Programı.....	23
Şekil 2.4. EBA TV Örnek Matematik Dersi.....	24
Şekil 2.5. Araştırmacının 16 Haziran 2021 Tarihinde Uyguladığı Bir Çevrimiçi Ders Ekranı.....	25
Şekil 2.6. Örnek EBA Canlı Ders Tanımla Ara Yüzü.....	26
Şekil 2.7. EBA Sınavlar (Testler).....	27



KISALTMALAR DİZİNİ

AUEÖ	: Acil Uzaktan Erişimli Öğretim
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezleri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, teknolojinin eğitim ve öğretim süreçlerine sunmuş olduğu en önemli unsurlar bilgisayar ve internettir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Yıllar boyunca kitlesel olarak dönüşümler yaşayan insanlık tarihi, toprak ve yerleşik hayata geçiş ile sanayi toplumuna adaptasyon süreçlerinin ardından bilgi toplumu ya da dijital çağ olarak adlandırılan bir dönemde gelişim göstermektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Her ne kadar bilgiyi yaymada etkili araçları kullandığımızı düşündüğümüz bir çağın içinde olsak da 2019'un sonunda başlayan küresel pandemi her alanda olduğu gibi eğitimde de dijitalleşme sürecinde ne noktada olduğumuzu bize daha net göstermiştir.

İlk olarak Aralık 2019'da Çin'de görülen COVID-19 salgını, dünyanın birçok yerine hızlıca yayılma göstermiş ve Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde ilk vaka ile gündemimize girmiştir (Can, 2020; Uğraş-Dikmen, Kına, Özkan ve İlhan, 2020). Salgının başlaması bölgesel olarak tüm dünyada okulların kapanmasına neden olmuştur. Dünya Ekonomik Forumu (2020) verilerine göre ülkeler COVID-19 salgın oranlarında farklı noktalarda olsa da dünya genelinde 188 ülkede pandemi nedeniyle okulların kapanmasından etkilenen 1,5 milyardan fazla çocuk olduğu bildirilmiştir. Sonuç olarak, bu dönemde Türkiye dahil birçok ülkede eğitimin acil uzaktan uygulamalarla ve dijital platformlarda gerçekleştirildiği e-öğrenmenin belirgin yükselişi ile eğitim önemli ölçüde yapı değiştirmiştir.

Bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde de T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okulları 15 Mart 2020 ile 30 Mart 2020 tarihleri arasında kapatmış, salgının yayılması nedeni ile sırasıyla Nisan 2020, Mayıs 2020 ve ardından eğitim-öğretim faaliyetlerinin son günü olan 19 Haziran 2020 tarihine kadar yüz yüze eğitime ara vermiş ve bu dönemde acil eylem planı olarak uzaktan öğretim faaliyetlerine geçilmiştir (MEB, 2020a; MEB, 2020c). Pandeminin ilk yılını takiben 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ise Eylül-Haziran ayları arasında yerinde karar dönemine geçilerek salgının seyrine ve nüfus yoğunluğuna göre söz konusu faaliyetlere yüz yüze veya uzaktan yöntemlerle devam edilmiştir (MEB, 2020a). 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarı ile de dersler tamamen yüz yüze eğitimle yürütülmüştür. Bu süreçte devlet kurumları ise eğitimde fırsat eşitliğinin ve erişilebilirliğin sağlanması amacıyla uzaktan öğretim dönemi içerisinde uluslararası kuruluşlar, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile koordineli olarak çalışmıştır (Can, 2020).

Bu dönemde yürütülen eğitim faaliyetleri her ne kadar uzaktan eğitim olarak adlandırılrsa da söz konusu eğitimin, uzaktan öğretim tasarımıından yoksun acil bir durumda eğitime uzaktan erişim sağlayamaya odaklı ve ağırlıklı eşzamanlı (senkron) eğitime yoğunlaşılın bir uygulama olduğunu belirtmek gerekir. Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) veya Acil Uzaktan Erişimli Öğretim (AUEÖ) olarak adlandırılan bu çeşit uygulamaların başlamasıyla dünyanın birçok yerinde çevrimiçi öğrenmenin etkileri çalışılmaya başlanmış ve söz konusu eğitimin benimsenmesinin pandemi sonrası devam edip etmeyeceği ve böyle bir değişimin dünya çapında eğitim pazarını nasıl etkileyeceği de merak konusu olmuştur.

Bu dönemde ülkemizde yürütülen ilk çalışmalardan birinde AUEÖ'nün öğrencilerin etkilene düzeyine göre değişiklik gösteren özgüven eksikliği, motivasyon düşüklüğü, başarı ve güdülenme gibi çeşitli faktörlere bağlı olumsuz tutumlara neden olduğu bildirilmiştir (Akmansoy, 2020). Ayrıca UNICEF (2020), uzun süren pandemi nedeniyle öğrencilerin süreçten olumsuz etkilendiğini ve gelecekte okulu bırakma risklerinin arttığını belirtmiştir. Bu süreç içerisinde uygulayıcı, kurum ve öğretmenlerin AUEÖ ile öğrencileri motive etmesi ve katılımı artırması önem arz etmektedir (Çakın ve Külekçi-Yavuz, 2020). Pınar ve Dönel-Akgöl (2020), ortaokul fen bilimleri dersi kapsamında AUEÖ yönteminin öğrencilere tekrar imkânı sağladığını ifade ederken; motivasyon düşüklüğü, derslerin eğlenceli geçmemesi, deney uygulamalarının eksikliği ve sosyalleşememe gibi olumsuz görüşleri olduğunu da belirtmişlerdir. Ön hazırlığın yanı sıra farklı etkinlik ve öğrenme araçları gerektiren uygulamalı dersler tüm eğitim düzeylerinde en çok sıkıntı yaşanan konulardan biri olmuştur. Bir diğer açıdan COVID-19 süreci, dijitalleşen günümüzde aile ve velilerin dolaylı olarak katılım sağladığı uzaktan eğitimde teknoloji okuryazarlığını önemli ölçüde etkilerken, öğretmenlerin ise etkileşim ve iletişim becerilerini değiştirerek teknopedagojik alan bilgilerinde iyileşmeler ve gelişimler göstermelerine fırsat verdiği kaydedilmiştir (Kırmızıgül, 2020).

Pandemi süreci başta da belirtildiği gibi okul öncesi dönemden, yükseköğretim düzeyine kadar eğitimde birtakım aksaklıklara neden olmuştur. UNESCO (2020a)'nın Türkiye'de COVID-19 sonrası eğitim-öğretim sürecinden etkilenen öğrenci nüfusuna ilişkin verilerine Tablo 1.1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.1. *Türkiye'de COVID-19 sürecinden etkilenen öğrencilere ilişkin bilgiler*

Eğitim düzeyi	Etkilenen Öğrenci
Okul Öncesi	1.326.123
İlköğretim	4.972.430
Ortaöğretim	11.404.385
Yükseköğretim	7.198.987
Toplam	24.901.925

Tablo 1.1 incelendiğinde yaklaşık 25 milyon öğrencinin bu salgından farklı ölçülerde etkilendiği görülmektedir. Salgın döneminin başından itibaren eğitim-öğretim sürecinin aksamaması için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT imkânları seferber edilerek temel eğitim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak öncelikle 23 Mart 2020 tarihine EBA içerik platformu ve EBA TV ardından 15 Nisan 2020 tarihinde ise EBA Canlı Ders hizmetleri sunulmaya başlanmıştır. Bu eğitimlerde okullar düzeyinde idarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yanı sıra veliler paydaş olarak yer almıştır (MEB, 2020a; MEB, 2020b). Yaklaşık 1 milyon öğretmen, 18 milyon K-12 düzeyindeki öğrenci ve bu öğrencilerin velileri söz konusu AUEÖ sürecinden doğrudan etkilenen aktörlerdir.

Ülkemizin eğitim-öğretim süreçlerinde salgına karşı almış olduğu önlemler kapsamında sunulan AUEÖ, Rogers (1995)'ın teknolojiyi benimseyenleri beş grup altında kategorize ettiği Yeniliklerin Yayılması Kuramı (diffusion of innovations) kapsamında irdelendiğinde, ülkemizi erken benimseyenler ve aksiyon alanlar grubuna dahil etmek mümkündür. Bir diğer açıdan, salgınla başlayan AUEÖ sürecinde bulunduğumuz çağda gereksinim duyulan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerinden özellikle *teknoloji okuryazarlığı* boyutunda fayda sağlandığı görülmektedir (Göksoy ve Yılmaz, 2018; Koştur, 2017).

Koronavirüs salgınının yayılması ile hızlıca dijitalleşen dünyada uzaktan eğitimin, eğitim sürecinin her basamağının bir parçası olacağı ve eğitimin kesintiye uğramaması için belirli çalışmaların gerçekleştirileceği yordanmaktadır (Can, 2020). Özellikle bundan sonraki yıllarda küresel iklim değişikliği başta olmak üzere karşılaşılabileceğimiz çeşitli afet ve acil durumlarda okulların tekrar kapanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle eğitimin ana paydaşlarının plansız başlayan bu süreçte ne deneyimledikleri ve uzun vadede ne tür ihtiyaçları olabileceği önemli bir araştırma konusudur. Bu kapsamda yürütülen çalışmada pandemi döneminde AUEÖ sürecinin nasıl işlediği süreçten doğrudan etkilenen idareciler, öğretmenler ve öğrenciler üzerinden bireylerin

deneyimlerini ve düşüncelerini inceleyerek anlamak amaçlanmıştır. Bu çalışma, MEB tarafından acil olarak hizmete konulan uzaktan erişimli öğretim faaliyetleri ile paydaşların memnuniyet durumlarının nasıl olduğu hakkında ve hangi konularda iyileştirme yapılması gerektiğine dair de bir fikir oluşturabilir.

1.2. Amaç ve Önem

Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada amaç; COVID-19 salgını sürecinde 23 Mart 2020 - 18 Haziran 2021 tarihleri arasında Türkiye’de MEB tarafından yürütülen AUEÖ öğretim faaliyetlerine ilişkin paydaş görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir. Bu bağlamda tasarlanan araştırma, Eskişehir ve Manisa illerinde resmi ve özel kurumlara bağlı ortaokullarda çalışan idareciler, öğrenciler ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmacı, COVID-19 sürecinde öncelikle Eskişehir ilinde daha sonra ise Manisa ilinde Bakanlığa bağlı bir ortaokulda görev yapmıştır. MEB’in EBA üzerinden yürüttüğü AUEÖ faaliyetlerinde aktif görev alarak, senkron ve asenkron ortamlarda öğrencileri ile dersler yürütmüş ve uzaktan eğitim alanında lisansüstü eğitim alan bir öğrenci olarak alan uzmanlığı ile de sürece odaklanmış ve bu uygulamada geliştirilmesi gereken konular olduğunu görmüştür. Soruna yönelik gerçekleştirilen literatür taramasında ulusal ve uluslararası dizinlerde yükseköğretim öncesi döneme ilişkin çalışmaların henüz yeni olduğu görülmektedir. Ayrıca “Ulusal Tez Merkezi” incelendiğinde AUEÖ hakkında Türkiye’de 2019-2020 yıllarında tez çalışmasının olmadığı, 2021-2022 yıllarında ise sadece beş çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (YÖK, 2022).

Araştırmanın problem durumu olan “COVID-19 Salgını Sürecinde MEB Tarafından Yürütülen Acil Uzaktan Erişimli Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Paydaş Görüşlerinin Belirlenmesi” konusu bu çerçevede ele alındığında, yapılan bu çalışmanın iki farklı ilde özel ve devlet okulları ile farklı sosyoekonomik düzeydeki kır ve kentteki okulları kapsamasından dolayı diğer çalışmalara göre farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitimin 21. yüzyılda gerek eğitimin gerekse birçok sektörün önemli bir parçası olacağı düşünüldüğünde, ilgi alanın ana paydaşlarından idareci, öğretmen ve öğrenciyi kapsayan böyle bir araştırmanın uzaktan eğitim alanında yapılacak bilimsel bir çalışma olması sebebiyle alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırma yukarıda da detaylı olarak belirtildiği gibi pandemi döneminde MEB tarafından yürütülen acil uzaktan erişimli öğretim faaliyetlerine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde tüm paydaşların deneyimleri ve algıları nelerdir?
- Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde paydaşların ihtiyaçlara yönelik önerileri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim dönemlerinde Eskişehir ve Manisa illeri sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ortaokul kurumlarından, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenci, öğretmen ve idarecilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

- **Acil uzaktan öğretim / acil uzaktan erişimli öğretim:** Acil durumlarda normalleşme sürecine kadarki zaman diliminde eğitim ihtiyaçlarına hızlıca cevap verecek, uzaktan eğitim disiplini içinde geçmişten günümüze kullanılan araçlardan mevcut imkanlarla en etkili bir biçimde yararlanılmaya çalışıldığı öğretim biçimi.
- **Açık ve uzaktan öğrenme:** Belli kurallar ve yönetmelikler çerçevesinde iletişim araçlarının işe koşularak oluşturulduğu öğrenme ortamlarında ihtiyaç halinde yüz yüze eğitim olanaklarının da kullanılabildiği genellikle zaman ve mekân bağlamında birbirinden uzakta bulunan bireylerin öğretene, öğrenene ve içerikle etkileşimine dayalı öğrenme süreci.
- **Uzaktan eğitim:** Önceden mektup ve posta yoluyla başlayıp zaman içinde radyo ve televizyon gibi mevcut teknolojilerin işe koşularak günümüzde ise internet ve bilgisayar ağlarına bağlı olarak gerçekleşen, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın hem yerleşke içinde hem de yerleşke dışında yürütülebilen, belli yönetmelikler çerçevesinde giriş ve mezun olma koşullarının yer aldığı, planlı ve programlı öğrenme faaliyeti.

- **Öğretim:** Kişiyi belli bir amaca ulaştıracak bilgileri öğretme, öğrenmede yol gösterme işi (Moore ve Kearsley, 2011, s.2).



2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, giriş bölümünde bahsedilen problem durumundan hareketle COVID-19 salgını sürecinde yürütülen AUEÖ faaliyetleri bağlamında ulusal ve uluslararası literatüre ve araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında araştırmanın üzerine inşa edildiği *Sistem Yaklaşımı Kuramına* ve *Yeniliklerin Yayılması Kuramına* değinilmektedir.

2.1.1. Sistem yaklaşımı

Geçmişte, eğitimin öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerini destekleyen ve daha fazla sosyal ve finansal hareketliliğe yol açan, kişisel gelirleri artıran ve sonucunda bir ülkenin ekonomik büyümesini ve gelişimini etkileyen beceriler sağladığı konusunda yaygın bir kanı vardı. Ancak, bugün eğitimi iyileştirmenin kaynakları artırmaktan çok daha fazlasını gerektirdiğini kabul eden sistem yaklaşımı tüm çocuklar ve hatta gençler için öğrenmeyi geliştiren tüm faktörlerin/değişkenlerin güçlendirilmesini gerektirir. Dünya Bankası'nın 2020 Eğitim Stratejisi olarak öne çıkan eğitim analizi ve reformuna yönelik sistem yaklaşımı, herkes için öğrenme yaklaşımının merkezinde yer almaktadır. Bu, eğitim sisteminin yönetim, hesap verebilirlik, bilgi, finansman kuralları ve okul yönetimine ilişkin politikalarının ve kurumlarının herkes için öğrenme ile uyumlu olduğundan emin olmak anlamına gelir (World Bank, 2011). Genel olarak sistem yaklaşımı, ülkelerin eğitim sonuçlarına ve öğrenmeye ulaşmasına yardımcı olmada en önemli eğitim politikalarını belirleyerek ve değerlendirerek eğitim sistemlerini tanımlamaya ve analiz etmeye yardımcı olan bir mekanizma olarak karşımıza çıkar.

Sistem belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birden fazla parçanın etkileşim halinde olduğu ve birbirlerini etkilediği bir yapıdır. Bu yaklaşımda, sisteme ait beş bileşen bulunmaktadır. Bunlar; girdiler, süreç/yapı-dönüşüm, çıktılar, dönüt/geri besleme ve etkileşime girilen çevredir (Bertalanffy, 1968; Eren Şenaras ve Sezen, 2017; Tecim, 2004). Yaşam boyunca bireyler gibi sistemler de bazı problem durumlarıyla karşılaşabilir. Yaşanabilecek problem durumlarında sisteme ait bileşenler üzerinden sistematik bir yaklaşım ve düşünce ile çözüm yolları bulunabilir (Eren Şenaras ve Sezen, 2017).

Bir başka deyişle, sistematik düşünce sistem dinamiğinin derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırır. Sistem yaklaşımı, kullanıcıların sistemsel yapıyı tanımalarına, temel sorunları ve ihtiyaçları belirlemeye böylece sistemlerini yeniden tasarlamalarına olanak sağlar. Bu süreçte sistemi düzenleme adına yapılan müdahalelerden kaynaklanan istenmeyen sonuçların etkisini ortadan kaldırmak için önlemler üretilebilir ve sistemi iyileştirmek için doğru ve güçlü alanlar belirlenebilir. Tüm bu yaklaşımın merkezinde sistemi sürekli anlama, öğrenme ve iyileştirme yatar (Hassan ve diğerleri, 2020). Bir sağlık sorunu olarak ortaya çıkan COVID-19 salgını, ekonomi, eğlence, ulaşım, eğitim vb. hayatın tüm alanlarında yani sistemlerinde eşi benzeri görülmemiş etkilere neden oldu. Bunun yanı sıra salgın söz konusu sistemlerin birbirine bağlılığını çok canlı bir şekilde gözler önüne serdi. Pandemiye müdahale amacıyla yapılan düzenlemelerden (ör., sokağa çıkma yasağı, sosyal mesafe, vb.) biri de eğitim kurumlarında yüz yüze eğitimi durdurma kararı olmuştur. Yaşanan bu küresel sorunun çözümüne yönelik de başta da söz edildiği gibi AUEÖ faaliyetleri gündeme gelmiş ve hızla uygulamaya konulmuştur.

Sistem yaklaşımında çevre ile etkileşime giren sisteme açık sistem adı verilmektedir (Tecim, 2004). Bir başka ifadeyle açık sistemler, organizasyonların çevrelerinden güçlü bir şekilde etkilendiği önermesine atıfta bulunur. Çevre, basitçe ekonomik, politik veya sosyal nitelikte çeşitli güçler uygulayan diğer organizasyonlardan oluşan etkileşimli bir yapıdır. Açık sistemler organizasyonlardaki girdi, dönüşüm ve çıktının döngüsel unsurlarını içerir. Bir döngünün çıktısı bir sonraki döngünün girdisini oluşturur ve tüm süreç belirli bir çevre bağlamında gerçekleşir (Harrison, 2005). AUEÖ sürecinde sistemin çevre ile olan benzer ilişkisinden dolayı bunu açık bir sistem olarak kabul edebiliriz. Sistemin açık olması gelişim ve değişimin önünü de açar. Karşılıklı bilgi akışını sağlar. Bu nedenle AUEÖ sürecinde yer alan paydaşlar hem etkilemekte hem de etkilenmektedir. Tüm bu açıklamalardan hareketle araştırmada AUEÖ sürecine sistematik düşünce ile yaklaşılmış ve bileşenler üzerinden katılımcıların görüş ve deneyimleri incelenmiştir.

Moore ve Kearsley (2011) çalışmalarında sistemin yaklaşımını uzaktan eğitim bağlamında şu şekilde açıklamaktadır: Örneğin, insan vücudunda bir şeyler kötüye giderse bu problem diğer sistemleri de bozar (ss.9-10). O nedenle sistemin tüm küçük yapılarına kadar bilmek gerekir. Bu sayede sistemin bir bütün olarak işlediğini görebiliriz. Her sistem bir diğer sistemin küçük bir parçasıdır. Sistemde herhangi bir noktaya odaklanırken bağlamın çok geniş bir alanda olduğunu görebiliriz. Uzaktan eğitimi de

sistem yaklaşımı bağlamında ele alırsak *teknoloji, öğrenme, öğretim, program/ders tasarımı, yönetim, politikalar ve organizasyon* bileşenleri sistemin temel kavramsal modelini oluşturmaktadır.

Bu çalışma da AUEÖ bağlamında sistem yaklaşımını “yönetim” bileşeninden hareketle dikkate almıştır. MEB’in Mart 2020’de aldığı kararlarla aslında Türkiye’de ilk kez yaşanan bir yönetsel süreci başlatmış olması çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Moore ve Kearsley (2011) yönetim sürecinin bileşenlerini ihtiyaçları belirleme, kaynakların tahsis edilmesi, personelin işe alımı, kontrol, izleme ve değerlendirme ve politikalar başlığı altında ele almışlardır (s.14). Burada ihtiyaçlara yönelik öğrenme materyalleri veya içerik kaynaklarının seçimi, hangi teknolojik altyapıyla ne tür içeriklerin üretileceği, personelin seçimi, etkileşim unsurlarının belirlenmesi, destek hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi, öğrenme çevresinin ve öğrenme ortamının oluşturulması gibi özelleştirilmiş alt bileşenlere değinilmiştir.

MEB’in mevcut EBA platformu ve personeli ile başta TRT olmak üzere çeşitli kuruluşlardan aldığı destek sayesinde eğitime devam etme kararı ile yürütülen AUEÖ süreci sistem yaklaşımı çerçevesinde paydaş görüşleri alınarak gözlenmiştir. Bu kapsamda Moore ve Kearsley (2011)’nin bilimsel yaklaşımı esas alınarak AUEÖ sürecinin *öğretim* odaklı yürütülmesinden dolayı araştırma bulguları *yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri, ölçme ve değerlendirme* ile Ar-Ge faaliyetleri başlıkları altında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1.2. Yeniliklerin yayılması kuramı

İnsanlık tarihi ekonomik, çevresel, sosyal veya politik olsun, birçok kriz ve felakete tanık olmuştur. Bu olayların karmaşık doğası, bireyler, topluluklar, organizasyonlar ve tüm sistemler için kısa ve uzun süreli etkiler bırakır. Tüm bu krizler ve dönüşümler gibi yaşadığımız COVID-19 pandemi sürecinde beşeriyet birçok değişimle ve yenilikle karşı karşıya kalmıştır. Öte yandan yeniliklerin veya inovasyonun bir ortamda yayılımının böyle kriz anlarında doğrusal bir yol izlemediği bilinmektedir (Dillette ve Ponting, 2021).

İlk olarak Everett Rogers tarafından 1962’de geliştirilen yeniliklerin yayılması kuramı, yeniliklerin bireyler ve organizasyonlar içinde nasıl iletildiğini anlamak için önemli bir çerçeve sağlar. Bu çerçeve yeniliklerin benimsenmesini etkileyen süreci ve faktörleri netleştirir. Kurama göre, gelişen ve değişen dünyada yeniliklerle karşılaşan bireyler bazı içsel ve dışsal süreçlerin ardından bu yenilikleri ya kabul eder ya da

reddeder. Yayılma, “bir yeniliğin bir sosyal sistemin üyeleri arasında zaman içinde belirli kanallar aracılığıyla iletilmesi süreci” olarak tanımlanırken, iletişim ise sistemin aktörlerinin ortak bir sonuca ulaşmak için yenilikle ilgili bilgileri oluşturup birbirleriyle paylaştıkları ve aktarılan iletiye ortak bir anlam kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. (Rogers, 2003, s. 5). Rogers (1995) yeniliklerin yayılması sürecini dört evreye ayırmaktadır. Bunlar *yenileşme*, *iletişim kanalları*, *zaman* ve *sosyal sistemdir*. Kuramın bu evrelerini Demir (2006) ile Tosuntaş ve Çubukçu (2019) çalışmalarından da esinlenerek AUEÖ bağlamında incelediğimizde aşağıdaki şekilde ifade edebiliriz:

Yenileşme aşamasında AUEÖ bilgisinin algılanması birincil basamaktır. Son basamağında öğretmen, idareci, öğrenci ve veli tüm paydaşlar ya söz konusu yeniliğe uyum ile devam edecekler ya da ret kararı verip uygulamaktan/kullanmaktan vazgeçeceklerdir. Yenileşme kendi içinde beş adım barındırmaktadır. Bunlar; bilgi, ikna, karar, uygulama ve doğrulamadır. Kişinin kendine özgü yapısı, yeniliği/bilgiyi ne kadar basit veya karmaşık gördüğü, yeniliğin ona ne kadar fayda sağladığı, önsel veya birincil deneyimlerinin onda bıraktığı etkileri AUEÖ uygulamasını kabul veya redde yöneltmesinin sebeplerini oluşturur

İletişim kanalları evresi ise insanların edindikleri yeni teknolojiye ilişkin bilgileri ve deneyimleri diğerine aktarma aşamasıdır. Bu evrede çevredeki diğer kişilerin deneyimleri kişinin o yeniliği benimseyip benimsememesine etki edebilmektedir. AUEÖ sürecinde paydaşların birbirleri ile iletişim halinde olması, birbirlerine yaptıkları çalışmalar ve kullandıkları eğitim-öğretim ortamı ve araçları hakkında verdikleri bilgiler ve paylaşımlar kişilerarası iletişim kanallarını yansıtmaktadır.

Zaman ise bireyin yeni teknolojiyi ilk duyduğu andan itibaren kabul edip uygulamaya geçmesi veya ret kararı vermesi aşamasında kadar geçen süreyi ifade etmektedir. Yeni bir eğitim modeli olarak AUEÖ, bireylerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılıyorsa bireylerin o sistemlerle geçirdikleri zaman miktarıda o ölçüde değişmektedir. Örneğin, birey AUEÖ sisteminin kendine çok yarar sağladığı düşüncesine sahip ise o kadar kısa süre içinde bu yeni modeli benimseyecektir.

Son olarak kuramda *sosyal sistem* aşaması yer almaktadır. Yeniliği kabul edenler kendi içinde bir sosyal sistemin parçasını oluştururlar. Rogers (1995) bu sistemi beş grupta toplamıştır. Kabul zamanına göre yenilik grupları en baştan sona doğru: (1) yenilikçiler, (2) ilk (erken) benimseyenler, (3) ilk çoğunluk, (4) geç çoğunluk ve (5) geride kalanlardır. İlk benimseyenler risk aldıkları için sistemin liderleri konumuna

gelmektedir. İlk benimseyenlerin deneyimleri sonradan gelecek gruplar için etkili bir karar mekanizması oluşturur. Geride kalanlar ise geleneksel yapının temsilidir. Özellikle geride kalanların ve geç çoğunluğun, diğer sistem üyelerinin baskısı ile karşılaşma olasılığı yüksektir. AUEÖ süreci düşünüldüğünde direnç gösteren paydaşların zaman içinde bu uygulamayı kabul etmeleri ile birlikte bir sosyal sistemin parçası olarak belirtilen gruplardan birinde yer almışlardır. Özellikle yenilikçilerin ve ilk benimseyenlerin diğer paydaşlara destek vererek yeniliğin yayılmasına katkıda bulundukları söylenebilir.

COVID-19 ile birlikte hayatımıza giren teknolojik yenilikleri kabul edip onlara uyum sağlayabilmek ve yeniliğin yayılmasına katkıda bulunmak için teknoloji okuryazarlığı ve yaratıcılık becerilerine sahip olmak önemlidir. Gelbal (2021) Teknoloji okuryazarlığını bireylerin mevcut teknoloji ile iletişim kurma, mevcut bilgiyi işleyerek yeni bir bilgi/ürün ortaya koyabilme ve kişilerarası bilgi alışverişini sağlama olarak tanımlamaktadır. COVID-19 döneminde bireyler telefon, tablet ve bilgisayar gibi birçok araçla daha çok etkileşim haline girerek farklı arayüzlere sahip uygulamaları deneyimleme fırsatı yakalamıştır. AUEÖ sürecinde yaşanan bu etkileşim doğrudan teknoloji okuryazarlığı becerisiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bazı araştırmalarda teknoloji okuryazarlığına sahip olma becerisi farklı kavramlarla karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri de dijital okuryazarlık becerisidir (Silik ve Aydın, 2021). COVID-19 sürecinde somut dokunulabilir teknolojilerden çok internete dayalı öğretim anlayışına geçilerek bir uyum sürecinin yaşandığı görülmektedir (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman-Kaban, Taşçı ve Aykul, 2021; Üstündağ, 2021).

Bireylerin maddi durumlar veya yaşa bağlı olarak oluşan kuşak farklılıklarından dolayı çeşitli sebeplerle dijital okuryazarlık becerilerine sahip olabilme ve dijital ortamlardan yararlanabilme düzeyi aynı olmamaktadır. Mossberger, Tolbert ve McNeal (2008) çalışmalarında internete erişimi olan bireylerin karar alma süreçlerine katılmasıyla demokratik bir ortamın oluştuğunu dile getirirken, internete erişemeyen bireylerle sistem arasında fırsat ve imkân eşitsizliğinden dolayı sayısal uçurumun oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu şu iki kavramla da açıklanabilir. *Dijital yerlilik* ve *dijital göçmenlik*. Dijital yerliler teknoloji ile doğar doğmaz tanışan ve teknoloji ile büyüyen, dijital dünyanın dilini ana dili gibi kullanabilen ve günlük hayatta birçok işini teknolojiyi kullanarak çözebilen bireylerdir. Dijital göçmen kavramı ise teknolojiyle daha geç tanışan ve kendini teknolojik gelişmeler karşısında sürekli uyarlamaya çalışan bir nesil için

kullanılmaktadır. Dijitalleşmenin yaşandığı bir çağda eğitim ortamları bu çeşitlilik göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011).

Bu bağlamda araştırmada, AUEÖ sürecinde dijital yerliler veya dijital göçmenler olarak tanımlanabilen paydaşların algıları, deneyimleri ve ihtiyaçlara yönelik önerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

2.2. Kavramsal Çerçeve

Bu başlık altında ise COVID-19 ve çevrimiçi öğrenmeye geçiş: Uzaktan Eğitim mi? Acil Uzaktan Erişimli Öğretim mi? sorunsalı ile “Dünyada ve Türkiye’deki Acil Uzaktan Erişimli Öğretim” çalışmalarına değinilmiştir.

2.2.1. COVID-19 ve çevrimiçi öğrenmeye geçiş: Uzaktan eğitim mi, acil uzaktan erişimli öğretim mi?

İlk olarak Aralık 2019’da görülmeye başlayan COVID-19 salgını Haziran 2020 itibarı ile dünyanın hemen hemen birçok yerine yayılmış, vaka ve beraberinde ölüm sayısı her geçen gün artmıştır. 28 Nisan 2022 tarihi itibarı ile dünyadaki vaka sayısı 508 milyon 828 bini bulurken can kaybı ise 6 milyona aşmıştır (WHO, 2022). Türkiye’de ise vaka sayıları 15 milyona yaklaşmışken vefat sayısı ise 97 bini aşmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).

Halen COVID-19 virüsü her geçen gün farklı bir varyasyonla dünya genelinde yayılma eğilimi gösterirken halk sağlığının korunması için temel eğitimden üniversitelere kadar birçok eğitim-öğretim kurumu ilgili dönemlerde kapatılarak eğitimlere uzaktan uygulamalarla devam edilmeye çalışılmıştır. Salgın nedeni ile bu dönemde 188 ülkede 1,5 milyardan fazla çocuk yüz yüze eğitim-öğretim olanaklarından yararlanamamıştır (Affouneh, Salha ve Khlaif, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; UNESCO, 2020b). Bu durum eğitim kurumlarına kayıtlı öğrenciler için çevrimiçi öğrenmeyi zorunlu hale getirmiştir. Böylece birçok eğitim kurumu zorunlu olarak acil uzaktan erişimli öğretim sürecine geçmiştir.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de MEB ve diğer yetkili organlar tarafından yapılan açıklamalarda yeni eğitim şekli için sıklıkla “uzaktan eğitim” vurgusuyla karşılaşılmıştır. Yapılacak eğitimin uzaktan eğitim faaliyeti olduğunu belirten yetkililer, öğrencilerin bilgisayar, mobil cihazlar ve televizyon aracılığıyla uzaktan eğitim alacaklarını dile getirmişlerdir. Ancak giriş bölümünde de açıklandığı gibi uzaktan eğitim ile “acil uzaktan (erişimli) öğretim” arasında belirgin farklar bulunmaktadır.

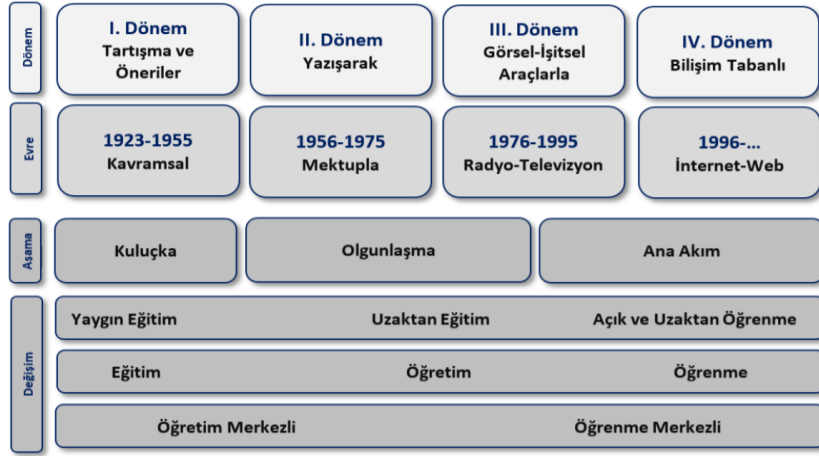
Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğrenme kaynaklarının zaman ve mekândan bağımsız olarak birbirlerinden uzakta olduğu ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya geldiği, kurumsal bir organizasyon yapısı içinde yürütülen, bireylerin kendi öğrenmelerini destekleyecek ortamın oluşturulduğu bir öğrenme faaliyetidir (Keegen, 1990). Freeman (2004) uzaktan eğitimin *belirli bir stratejik plana göre tasarlandığını* dile getirmektedir. Ona göre önce hedef grup tanımlanır ve ihtiyaçlar belirlenir. Daha sonra stratejik iş planı oluşturur. İhtiyaç duyulan malzemeler geliştirilir veya temin edilir. Öğreten ve öğrenenin süreç boyunca yararlanacağı destek hizmetleri sistemi kurulur. Uzaktan eğitimde insan kaynakları önemli bir değişkendir. Dolayısıyla alanında uzman kadro oluşturmak için gerekirse işe alımlar yapılır. Yönetim sistemleri oluşturulur. Ayrıca bu modelde öğrenenin başarısı, sistemin değerlendirilmesi ile kalite güvencesinin ve akreditasyonun sağlanmasının gerektiği ve ihtiyaç duyulan konularda Ar-Ge çalışmalarının yürütülmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Ayrıca kurum tarafından kendi içinde bazı planlamaların ve analizlerin yapılması gerekmektedir. Freeman (2004) uzaktan eğitimde iş ve görev analizine ayrıca yer vermiş işin ne olduğu, kim tarafından ve nasıl yapılacağı ve ne kadar süreceği hususlarını detaylı bir şekilde açıklamıştır. Özlüce, para, zaman, insan kaynağı ile hedef kitlenin donanım ve erişim gibi altyapı imkanlarına göre uzaktan eğitim sürecinin planlanması gerektiğini dile getirmiştir.

Tarihsel açıdan yaklaşıldığında ilk olarak mektupla yazışma şeklinde karşımıza çıkan uzaktan eğitim dünyada Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya, Çin ve ABD'de insanların birbirinden uzak yaşadığı yerlerde tercih edilmiştir. Uzaktan eğitimin diğer çeşitleri, 1836'da Londra Üniversitesi'nin sistemine harici sınav uygulamasını eklemesiyle İngiltere'de başlamıştır. 1969'da Birleşik Krallık'ta İngiliz Açık Üniversitesi'nin kurulması, iyi tasarlanmış basılı materyaller aracılığı ile açık ve uzaktan öğretimi desteklemede teknoloji kullanımının başlangıcı olmuştur. Ders materyalleri öncelikle basılı olmasına rağmen, çeşitli teknolojiler tarafından desteklenerek öğrencilerle buluşturulmuştur. Açık üniversite modeli, başarısının doğrudan bir sonucu olarak hem gelişmiş hem de gelişmekte olan dünyadaki birçok ülke tarafından benimsenmiştir (Keegan, 1990).

Uzaktan eğitim çok boyutlu ele alınan bir disiplin olmasına karşın ülkemizde geleneksel eğitimin aksine yakın zaman diliminde ortaya çıkıp yayıldığı ve kuramsal temellerin atıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de uzaktan eğitim sürecini dün,

bugün ve gelecek perspektifinde değerlendirdiği araştırmasında Bozkurt (2017), uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine yönelik sürecini Şekil 2.1’deki haliyle ifade etmektedir.



Şekil 2.1. Türkiye’de uzaktan eğitimin dönemleri (Bozkurt 2017)

Bozkurt (2017)’un da ele aldığı üzere, içerisinde bulunduğumuz bilişim tabanlı dönem, Türkiye’de 1996 yılında Bilkent Üniversitesi’nin video konferans aracılığıyla ABD’den ders vermesi, ODTÜ Enformatik Enstitüsü’nün uzaktan eğitime yönelik çalışmalar yapması, İTÜ Uzaktan Öğretim Merkezi’nin kurulması ve Anadolu Üniversitesi’nin “Mega Üniversite” statüsünde olması süreçleri ile başlamıştır. Uzaktan eğitim daha sonra ülkemizde birçok üniversitede yaygınlaşmıştır.

Köklü bir tarihçeye sahip olan uzaktan eğitimin salgın döneminde yürütülen faaliyetlerle eş değerde anılması o nedenle doğru bir tanımlama olmayacaktır. Bu kapsamda acil uzaktan erişimli öğretim ile uzaktan eğitim kavramlarının farklılıklarına odaklanan Bozkurt ve diğerleri (2020), acil uzaktan erişimli öğretim sürecinin bir zorunluluk çerçevesinde geçici çözümler üretirken, uzaktan eğitimin ise seçenek olduğunu ve yaşamboyu öğrenme felsefesine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer açıdan, araştırmacılar AUEÖ sürecinin kriz zamanında olanaklar ile sınırlı bir şekilde eğitimin kesintiye uğramasını önlediğini, uzaktan eğitimin ise kuramsal ve kavramsal çerçevede birikimler ile sistematik bir tasarıma ve yapıya sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Bozkurt, 2020a).

Uzaktan eğitim faaliyetleri uzun bir uğraş sonucunda genellikle belli sayıda sınıf gruplarına yönelik öğrenciye sunulan bir hizmetken salgın sebebi ile yürütülecek uzaktan eğitim çalışmalarının daha çok uzaktan erişimli öğretime dayalı olacağı açıktır. AUEÖ

acil durumlarda normalleşme sürecine kadarki geçiş döneminde eğitim ihtiyaçlarına hızlıca cevap verecek, uzaktan eğitim alanında geçmişten günümüze kullanılan araçlardan mevcut imkanlarla en etkili bir biçimde yararlanılmaya çalışıldığı öğretim biçimidir. Verilen hizmetlerin iyi niyetli bir çaba olsa da aslında çok sayıda öğrenciye “acele” olarak sunulacağından yetersiz kalacağı birçok yön olmuştur (Hodges ve ark., 2020; Taquero, 2020).

Sonuç olarak farklı mekanlardan internet erişimi ile tek başına “uzaktan çevrimiçi dersler yapmak” uzaktan eğitim tasarımı ve uygulaması anlamına gelmemektedir. Eğitim bir süreç ve planlama bütünüdür. Uzaktan eğitim kendine özgü materyalleri, stratejileri, öğretim süreçleri, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri olan bir eğitim anlayışıdır. Tüm bu bileşenlerin oluşturulması ve yürütülmesi için uzun süreli bir çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla acil eğitim ihtiyaçları için mevcut imkanlarla yapılmaya çalışan hizmeti “acil uzaktan öğretim (AUÖ)” olarak adlandırmak daha yerinde olacaktır. Ancak literatürde sıklıkla AUÖ açık ve uzaktan öğrenmenin kısaltması olarak kullanıldığından araştırmacı “acil uzaktan erişimli öğretim” AUEÖ kavramını kullanmıştır. Sezgin (2021)’in bu konuyla yaptığı çalışmasında farklı veri tabanlarından eriştiği 152 ilgili makalenin 16’sında sözkonusu kavram için acil uzaktan eğitim, 45’inde acil uzaktan öğrenme, 19’unda acil uzaktan öğretim (instruction) ve 72’sinde de acil uzaktan öğretme (teaching) kavramları kullanıldığını ifade etmiştir. Alandaki çalışmalar AUEÖ ifadesinin daha doğru bir kullanım olduğunu desteklemektedir.

İlgili literatür incelendiğinde COVID-19 sürecine yönelik çalışmaların başlangıçta yükseköğretim düzeyini kapsadığı, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin incelendiği ve sınırlı bir hedef kitle üzerine yoğunlaşıldığı dile getirilmiştir (Sezgin, 2021). Daha sonra ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde de benzer bazı araştırmaların yürütüldüğü gözlenmiştir (Baran ve Sadık, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla kullanılan AUEÖ modeli, K-12’den yükseköğretime kadar eğitimin her kademesindeki öğrenci ve öğretmen üzerinde farklı ve ortak deneyimler ile çıktılar yaratmıştır. Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020)’un pandemi sürecinde öğretmen görüşlerine yönelik gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, öğretmen-öğrenci iletişimindeki sorunlar, geribildirim olmaması, sınırlı etkileşim kurulması, altyapı yetersizliği, fazla öğrenci sayısı ve internet sorunları gibi problemler tespit etmiştir. Bir diğer açıdan öğrenci ve öğretmen arasında köprü görevi gören velilere

yönelik ise velilerin verdiği desteğin yetersiz olması, geribildirim sağlamamaları, süreçte ilgisiz davranmaları, düşük teknoloji okuryazarlık seviyeleri, kaygılı olmaları vb. gibi bulguları kaydetmişlerdir (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020). Öte yandan bu süreçte gerçekleştirilen AUEÖ farklı ortamlarda bulunan kaynak ve alıcıları buluşturması ve öğretim teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanılmasını sağlaması özellikleriyle faydalı bir eğitim modeli olarak kabul edilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Öğrenci, öğretmen ve veliler uzaktan eğitim sürecinin avantajlarını, zaman ve mekândan bağımsız eğitime erişim, eğitimde sürdürülebilirlik, eğitimi yinleme imkânı, bağımsız/özerk öğrenme, teknoloji farkındalığı sağlaması, salgın döneminde bulaşının önlenmesi gibi çeşitli boyutlarda ele alırken; sınırlılıklar arasında ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon düşüklüğü, altyapı sorunları, teknolojiye erişimde fırsat ve imkân eşitsizliği ve sınırlı sosyalleşme gibi dezavantajları bulunduğunu da ifade etmişlerdir.

2.2.2. Dünyada acil uzaktan erişimli öğretim

COVID-19 döneminde AUEÖ alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ABD, Kanada, İngiltere, Filipinler, Almanya, Hindistan, Avustralya, Çin, Türkiye ve Gana ön plana çıkmaktadır. İncelenen çalışmalar arasında %30 ile ABD en çok çalışma yapılan ülkedir (Sezgin, 2021)

Williamson, Eynon ve Potter (2020) salgın ile yüz yüze eğitime ara verilmesinin öğrenci ve velilerde hem sağlık hem de eğitim ihtiyaçlarına yönelik büyük bir kaygı ortamı yaşattığını dile getirirken, devletin de kriz anında AUEÖ faaliyetleri için önlem alması gerektiğini ve eğitimin bu süreçle dijitalleşmeye daha hızlı başladığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Reich ve diğerleri (2020) böylesine bir salgın sonrası hükümetlerin yeni politikalar üretmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle dijital uçuruma vurgu yapan araştırmacılar, uzaktan öğretim faaliyetlerine tam katılım sağlayamayan öğrencilerin bulunduğunu, bu dönemde donanım ve altyapı yetersizliklerinin daha görünür olduğunu ve uzaktan eğitim sürecinin daha planlı ve organize edilmiş halde sunulması gerektiğini kaydetmişlerdir. Ayrıca Spicer (2008) acil durumlarda uzaktan öğretim sürecinde teknolojiden etkin bir şekilde yararlanılması ve farklı boyutlarıyla destek hizmetlerinin sunulması gerektiğini dile getirmiştir. Schlesselman (2020) çalışmasında salgının 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz dönemini de etkileyeceği hatta ileriki yıllarda da görülebileceği bu nedenle uzaktan eğitim faaliyetlerine önem verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. 2020-2021 yıllarında COVID-19 kapsamında birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilip AUEÖ faaliyetlerine geçilse de 2022 yılı

itibarıyla özellikle aşılama çalışmalarının yaygınlaşmasının ardından Schlesselman'ın öngörüsünün aksine büyük oranda yüz yüze eğitime geri dönmüştür.

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin önemli bir bölümünü oluşturan yönetsel ve akademik faaliyetler ve desteğin yanı sıra sürecin önemli bir paydaşı olan öğrencilere sosyal desteğin de sağlanması önemli bir konudur. Bu kapsamda Bozkurt ve Sharma (2020) salgın döneminde sadece uzaktan öğretim faaliyetlerini ve içerik sunmayı düşünmemeli ayrıca öğrencilere psikososyal desteğin de verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Salgın sürecinde Çin hükümeti tarafından ülke çapında okullar yüz yüze eğitimi kaldırarak eğitime devam edebilmek için “Öğrenmeyi Durdurmadan Sınıfları Askıya Alma” adlı bir acil durum politikası başlatılmıştır. Ancak, ne öğretileceği, nasıl öğretileceği, öğretmenlerin ve öğrencilerin iş yükü, öğretim ortamı ve eğitim eşitliği üzerindeki etkileri konusunda belirsizlik ve anlaşmazlıkların olduğu görülmüştür. Ayrıca Çin’de bu süreçte çevrimiçi öğretim altyapısının zayıflığı, öğretmenlerin deneyimsizliği gibi zorluklarla da karşılaşmıştır (Zhang ve ark., 2020.; Zhou ve ark., 2020).

Dünyada yaşanan gelişmelere ışık tutması açısından MEB’in hazırladığı, Avrupa Birliği Başkanlığı ile ortak bir şekilde pandemi süresi boyunca “Dünyanın Eğitim Gündemi” adlı 54 sayılı yazısı Mart/2020-Mayıs/2022 içerisinde görülen belli başlı durumları şu şekilde özetlemektedir (MEB, 2022):

2020 yılında yaşanan gelişmeler:

Gürcistan’da Eğitim Bakanı 2020 yılı akademik yıl ilan edilmediğini, tüm öğrencilerin bir sonraki sınıfa doğrudan geçtiğini ifade etmiştir. TEAMS, Feedc Edu ve “TV Okul” projeleri ile AUEÖ sürecini planladıklarını duyurmuştur. Gürcistan’da yeni eğitim-öğretim yılında 1-6.sınıflar için hibrit eğitim, 7-12.sınıflar için özel ders eğitim modeli planlanmıştır. Öğrencilerin belli aralıklarla ve dönüşümlü olarak eğitime devam edecekleri dile getirilmiştir.

Fransa’da Cumhurbaşkanı Macron’un açıklamalarının ardından 22 Haziran 2020 tarihinden itibaren ilkökul ve ortaokullarda yüz yüze eğitime geçilme kararı alınmıştır. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı dijital donanımı sağlamak için öğretmen ve öğrencilere ödenek ayıracıklarını belirtmiştir. Okullarda yapılan eğitim öğretim çalışmalarını okul dışında yapılan etkinliklerle tamamlayabilmek için Fransa öğrencilerine spor, sağlık, kültür ve vatandaşlık etkinlikleri düzenlemiştir. Okulu bırakma riski olan öğrencilere temmuz ve ağustos aylarında eğitim veren açık okul programında yer alan öğrenci sayısında 2020 yılında artış yaşanmıştır. Açık okul, öğrencilerin öğleden önce

öğretmenleri ile vakit geçirip öğleden sonra eğlence merkezleri, kültürel ve sportif faaliyetler gerçekleştirebilme temeline dayanan bir sistem olarak tanımlanmıştır.

Berlin/Almanya’da 9 öğretmen tarafından kurulan ve en büyük uzaktan öğrenme platformu olan “Lernraum Berlin” ayda 33 milyon kez ziyaret edilmiştir. Almanya’da AUEÖ sürecinde eyaletler hatta okullar arasında uygulamada bölgesel farklılıkların olabileceğine dikkat çekilmiştir. Öğrenme boşluğunu tamamlamak için yaz tatilinde telafi derslerinin yapılacağı belirtilmiş ve Almanya’daki eğitim birliklerine göre bilgisayar sayısının az olması, kablosuz internetin bazı bölgelerde yaygın olmaması okullardaki dijitalleşmenin yavaş ilerlediğine sebep olarak gösterilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri öğretmenlerine AUEÖ için şu 6 öneriyi sunmuştur: *otantik olun, öğrencilerinizi tanıyın, esnek olun, düzenli olun, az ve öz olun.* Öğretmenlerin sanal sınıflar oluştururken; öğrencilerin yeni normale uyum sağlamaları konusunda net hedefler belirleyip rutin oluşturarak öğrencilere destek olmaları gerektiği, ters-yüz (flipped classroom) öğretim modelinin denenebileceği, öğrencilerin her saatte cihaza ve internete erişim sağlayamayacağı göz önünde bulundurularak ödevlendirmelerin yapılması gerektiği, görüşme saatleri düzenlenerek hatırlatma mesajları kullanılarak iletişim içinde olunması gerektiği hususlarına dikkat çekilmiştir. ABD’nin Oakland eyaletinde ülkedeki sayısal uçurumu azaltmak için ücretsiz internet bağlantısına sahip 3000 dizüstü bilgisayar dağıtılmıştır. Indiana eyaletinde öğrencilere internet erişimi sağlayabilmek için Wi-Fi ile donatılmış otobüslerin okul saatlerinde eyaletin farklı bölgelerine gönderileceği söylenmiştir.

Avusturya bu dönemde eğitimin dijitalleştiğini dile getirerek her öğrenciye bir dizüstü bilgisayar verileceğini açıklamıştır. Tam gün okullarının sayısının arttırılacağı, ücretsiz olacağı, dijital donanımlara yatırım yapılacağı belirtilmiştir. Hollanda hükümeti salgın nedeniyle akademik anlamda geride kalan öğrenciler için üniversitede okuyan stajyer öğretmenleri görevlendirmiştir. Yaz okulu şeklindeki organize edilen etkinliklerde öğretmenler stajlarını tamamlarken bir taraftan da maddi kazanç elde edebilmişlerdir. Öğrencilerin ise bu sistem içerisinde eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri belirtilmiştir.

Bunların dışında, Türkmenistan lise ve üniversite düzeylerinde uzaktan eğitim sistemlerini entegre etmek üzere çalışmalar yürütmüştür. Singapur, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlamasından dolayı uzaktan eğitim sistemini iki hafta bir olacak şekilde yüz yüze eğitime entegre etmeyi planlamıştır. 17 Mart 2020 tarihinden

itibaren AUEÖ sürecine geçen İsveç, sağlık kurullarının raporları doğrultusunda okulların daha az riskli olduğunu ifade ederek 15 Haziran 2020 tarihinden itibaren liselerde yüz yüze eğitime geçmiştir. Kazakistan’da ise tüm vatandaşların dijital yeterliliklerini arttırmak, bilişim alanında çalışanların becerilerini iyileştirmek için 320.000 bilişim uzmanı yetiştirilmesi amacıyla “Dijital Eğitim” projesi başlatılmıştır. Yeni eğitim-öğretim yılı için üç farklı öneri ortaya atılmıştır. Bunlardan birincisi köy okulları haricindeki tüm okullarda uzaktan eğitim yapılması, ikincisi sosyal mesafeye dikkat edilerek ders süresi azaltılarak örgün ve uzaktan eğitimin bir arada yürütülmesi, üçüncüsü ise teneffüslerin, sınıfların, kantinlerin kullanımına sınır getirileceği yeni bir örgün eğitim olarak açıklanmıştır. Ayrıca 500 binden fazla öğrenciye bilgisayar verileceği ve öğrencilerin “Al-Farabi” ve “El-Arna” televizyon kanallarından uzaktan eğitime dahil olacağı açıklanmıştır.

Romanya’da donanım ihtiyacı olan öğrencilere tablet ve bilgisayar dağıtımı için kanun düzenlemesi çalışmaları başlamıştır. İsrail, 7-12. sınıflar için var olan okulların yerini alabilecek Bakanlığın müfradatına uygun zenginleştirilmiş ders planlarının, sosyal aktivitelerin, danışmalık hizmeti gibi birçok içeriğin yer aldığı Z-School ile sanal ortamda öğrencilere ulaşmayı hedeflemiştir. İsviçre, etkinliklerin Federal Sağlık Ofisi kurallarına uygun olarak gerçekleştirilebileceği, kampların, ebeveyn akşam toplantılarının tekrar gerçekleştirilebileceği, medya kütüphanelerinin açılacağı, okul binalarına esnek giriş yapılabileceği ve ders çizelgesindeki sınıflara göre derslerin yapılabileceği gibi yeni eğitim-öğretim yılına ait düzenlemeleri belirtmiştir.

Birleşik Krallık, 2020-2021 yeni eğitim öğretim yılı için öğrencilerin temel derslerini 4-5 derse indirebileceğini belirtmiştir. İngiltere de eğitimi desteklemek için okullara maddi destek yapılacağını ve öğrencilerin bu fondan yararlanabileceği açıklanmıştır. Avustralya çocuklara okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine destek olmak için 2 Ağustos 2020 de çevrimiçi okuryazarlık merkezi açmıştır.

2021 yılında yaşanan gelişmeler:

Suudi Arabistan’ın tüm bölge ve eyaletlerinde “sen ve vicdanın” sloganıyla dönem sonu sınavları çevrimiçi yapılmıştır. Bosna-Hersek, Orta Bosna Kantonu’nda çevrimiçi dersler “ek bir tatil” olarak görüldüğünden öğrenci ve velilerin menuniyet durumlarının olumsuz olarak etkilenmiştir. Uzun bir süreden sonra 3 Mayıs 2021 tarihinde yüz yüze eğitime geçilmiştir. İran’da ŞAD çevrimiçi eğitim sistemi geliştirilmiş, bundan 10 milyon 500 bin öğrencinin faydalandığı dile getirilmiştir. Diğer taraftan ülkedeki tüm öğrenci

sayısının %30'u kadarının donanım sorunu olduğundan derslere erişemediklerini bu nedenle "Hidayet Planı" kapsamında kampanya başlatılarak donanım sorununu çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Danimarka ve Malezya'da sınavların iptal edilmesini isteyen binlerce öğrenci imza kampanyası düzenlemiştir. ABD, Teksas Eğitim Ajansına göre ülkedeki çocukların salgın sebebiyle 2-3 aylık ara verilmesinin öğrenme durumlarında kayıplara sebebiyet verdiği dile getirilmiştir. Yapılan başka bir araştırmaya göre AUEÖ sürecinde öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılayamama durumundan daha büyük olan bir tehlikenin, yaşanan en büyük sorunun çocuklardaki ruh sağlığının bozulması olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ABD'de düşük gelirli ve akademik başarıları istenilen düzeyde olmayan çocuklar için 4-6 haftalık yaz kampı uygulaması yapılacağı açıklanmıştır.

Almanya'da okullar aynı yıl içinde ikinci kez AUEÖ sistemine geçmiştir. Hamburg Eyalet Senatosu bir buçuk dönem yüz yüze eğitime ara verildiği için isteğe bağlı sınıf tekrarına izin vereceğini açıklamıştır. Yine aynı ülkede öğretmenler birliği yıl boyunca 400 ile 600 saat arasında öğrencilerin ders kaybı yaşadıklarını bunun telafisi için gönüllü ek öğrenim yılı planlaması gerektiğini dile getirmiştir. Avusturya'da okullar 8 Şubat 2021'de sınıfların ikiye bölünerek farklı günlerde gelmek üzere yüz yüze eğitime geçmiştir. Danimarka'da yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin akademik seviyelerinde düşüş olduğunu dile getirilirken başka bir araştırmada ise akademik başarıları yüksek öğrencilerin AUEÖ sürecinde başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2022). Norveç'te COVID-19 sonrasında yaşamboyu öğrenme prensibiyle daha çok bireyin sağladığı esnek öğrenme ortamından dolayı uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanması planlanmaktadır. Birleşik Krallık'ta (İskoçya) yapılan bir araştırmaya göre 4-6 yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerilerinde yaşanan olumsuz etkiden dolayı okulların kapanmasından en çok etkilenen kesimin bu yaş grubu olduğu başka bir çalışmada ise İngiltere'de 6-7 yaş grubundaki öğrencilerde benzer sorunun yaşandığı ortaya kaydedilmiştir. Başka bir araştırmada ise salgın sürecinde okulu bırakan öğrencilerin büyük çoğunluğunun etnik azınlık veya düşük gelirli ailelerin çocukları olduğu dile getirilmiştir. Finlandiya'da yapılan bir araştırmaya göre 400'den fazla öğretmenin salgın tedbirlerinden dolayı motivasyonlarının düştüğü belirtilmiştir. Okullarda sosyal mesafeyi korumanın zorluğunu "kuşlara uçmamayı söylemek gibi" sözleriyle ifade etmişlerdir (MEB, 2022).

Ukrayna’da 8-24 Ocak 2021 tarihleri arasında uygulanan kapanma sonrası 25 Ocak 2021’ de yüz yüze eğitime geçilmiştir. Belçika’da ise kapanma neticesinde aksayan dersler nedeniyle 2022 yılından itibaren yaz tatilinin kısaltılması gündeme alınmıştır. Bir araştırmaya göre lise öğrencilerinin %50’sinden fazlası motivasyon düşüklüğü yaşıyarak okulu bırakma eğilimi göstermiştir. Liselere 2022 yılı için kaydolmayan öğrenci sayısında da %30 artış yaşandığı dile getirilmiştir. Arnavutluk, öğrencilerin AUEÖ faaliyetlerinden eşit miktarda yararlanamadığını bu sebeple “Akademi.al” çevrimiçi öğrenme platformunu, “RTSH Shkolla” devlet televizyonunu ve Bakanlığın YouTube kanalını hizmete açtıklarını belirtmiştir. Kazakistan’da ise ilk kez üniversite sınavlarının çevrimiçi ortamda yapılması planlanmıştır.

2022 yılında yaşanan gelişmeler

Almanya “students@school” projesi kapsamında 10 milyon Avroluk bir destekle AUEÖ sürecindeki eksiklikleri tamamlamaya çalışmaktadır. Ayrıca yaz döneminde salgından dolayı fizyolojik ve psikolojik sorunlar yaşayan çocuklar için egzersiz programı oluşturmuştur. Finlandiya 2025 yılı itibarı ile üniversite giriş sınavları dahil olmak üzere birçok sınavı çevrimiçi yapmaya karar verdi. Pakistan, Idara-I-Taleem-o-Agahi raporuna göre COVID-19 salgınında kızların erkeklere göre daha fazla etkilendiğini kaydedilmiştir.

Gelişmekte olan ülkelerde ise 2022 yılında alınan kararlar değişkenlik göstermiştir. Kuzey ve Orta Doğu Afrika’da, ülkelerin yaklaşık %28’i yalnızca radyo ve televizyon öğretimi verirken, %40’tan azı yalnızca çevrimiçi öğrenme imkânı sunmuş ve %22’si yayın ve çevrimiçi öğrenmeyi bir arada vermiştir (Tadesse ve Muluye, 2020). Güney Asya’daki ülkelerin %40’ı TV veya radyo yayınları ile eğitimi sürdürürken, %50’si yayın ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerini birlikte sunmuştur. Sahra Altı Afrika’daki ülkelerinde %11’i yalnızca çevrimiçi öğrenme imkanına ulaşabilirken ülkelerin %23’ü de hem yayın ve çevrimiçi öğrenmeyi beraber sunmuştur (Thomas, 2020).

Görüldüğü gibi dünya genelinde hükümetler, öğrencilere evde erişilebilen radyo, televizyon ve çevrimiçi ortamlardan öğrenmelerine devam etmelerini tavsiye etmiştir. İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve televizyon dersleri kentsel alanlardaki bazı öğrenciler için işe yarayabilir, ancak kırsal alanlardaki ve dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler teknolojiye, internete ve eğitim kaynaklarına erişimden yoksundur (Di Pietro ve diğerleri., 2020; Tiruneh, 2020). Bir diğer ifadeyle okulların kapanması, gelişmekte olan

ülkelerdeki öğrenciler, aileler ve öğretmenler için birçok zorlukluğa beraberinde getirmiştir (Tadesse ve Muluye, 2020).

Özlüce, dünya genelinde yaşanan bu uzun süreli salgın eğitim sistemlerinin, krizlere ve yeni normale etkili ve verimli bir şekilde yanıt vermeye dair stratejilere ihtiyacı olduğunu göstermiştir. Artık hepimiz öğrenmenin her zaman yüz yüze sınıfta olmayabileceğini bizzat deneyimledik. Pandemi tamamen sona erdiğinde, eğitim sisteminin herkesi esnek olmaya ve bir kriz döneminde çeşitli öğrenme platformlarına hızla uyum sağlamaya hazırlaması gerekmektedir.

2.2.3. Türkiye’de acil uzaktan erişimli öğretim

Türkiye’de salgın döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerine bakıldığında hem yükseköğretim hem de K-12 düzeyinde AUEÖ faaliyetlerinin sistemli bir biçimde yürütüldüğü görülmektedir. Bu tez çalışmasının amacına paralel olarak bu bölümde MEB bünyesinde yürütülen AUEÖ faaliyetleri incelenmiştir.

MEB, Cumhurbaşkanlığı yönetiminde 12 Mart 2020 tarihinde gerçekleştirilen toplantı sonucunda eğitimin devamlılığına yönelik bazı kararlar alınmıştır. 13 Mart 2020 tarihli resmi yazı gereğince okullarda 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitim durdurulmuş ve 23 Mart 2020 tarihinde AUEÖ’ye geçileceği duyurulmuştur (MEB, 2020a). MEB’e bağlı okullarda 23 Mart 2020’de başlayan AUEÖ faaliyetleri Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden 19 Haziran 2020 tarihine kadar devam etmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise yıl boyunca yani 18 Haziran 2021 tarihine kadar salgının seyrine göre hem AUEÖ hem de yüz yüze eğitime birlikte devam edilmiştir. 2022 yılında ise sadece sınıflarında birden fazla pozitif vaka çıkanlarda geçici olarak yüz yüze eğitime ara vermek durumunda kalmış diğer sınıflar ise yüz yüze eğitime devam etmiştir.

EBA, Mart 2020’den itibaren içerik paylaşım platformu olarak asenkron bir şekilde öğrencilere hizmet sunarken öncelikle Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) imkanları kullanılarak EBA TV kanalları ile televizyon üzerinden her sınıf ve kademeye uygun bir şekilde AUEÖ başlamıştır (MEB, 2020b). Bu planlama içinde Şekil 2.2’de 13-17 Nisan 2020 tarihleri arasında EBA TV yayınlarının başladığı ilk aya ait bir ders programı bulunurken Şekil 2.3’te ise 2-6 Mayıs 2022 tarihleri için planlanan EBA TV ders programına yer verilmiştir (EBA, 2022).

EBA TV ORTAOKUL						
SINIF	SAAT	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
ORTAOKUL 5. SINIF	09:00	TÜRKÇE-5	SOSYAL BİLGİLER-5	İNGİLİZCE-5	TÜRKÇE-5	İNGİLİZCE-5
	09:30	MATEMATİK-5	FEN BİLİMLERİ-5	MATEMATİK-5	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-5	FEN BİLİMLERİ-5
ORTAOKUL 6. SINIF	10:00	TÜRKÇE-6	SOSYAL BİLGİLER-6	İNGİLİZCE-6	TÜRKÇE-6	İNGİLİZCE-6
	10:30	MATEMATİK-6	FEN BİLİMLERİ-6	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-6	MATEMATİK-6	FEN BİLİMLERİ-6
ORTAOKUL 7. SINIF	11:00	TÜRKÇE-7	SOSYAL BİLGİLER-7	İNGİLİZCE-7	TÜRKÇE-7	MATEMATİK-7
	11:30	MATEMATİK-7	FEN BİLİMLERİ-7	MATEMATİK-7	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-7	FEN BİLİMLERİ-7
ORTAOKUL 8. SINIF	12:00	TÜRKÇE-8	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK-8	İNGİLİZCE-8	TÜRKÇE-8	İNGİLİZCE-8
	12:30	MATEMATİK-8	FEN BİLİMLERİ-8	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-8	MATEMATİK-8	FEN BİLİMLERİ-8
İMAM HATİP ORTAOKULU	13:00	ARAPÇA-5	ARAPÇA-6	ARAPÇA-7	ARAPÇA-8	İHO KUR'AN-I KERİM
UYUM SINIFLARI	13:30	UYUM İÇİN TÜRKÇE	UYUM İÇİN TÜRKÇE	UYUM İÇİN TÜRKÇE	UYUM İÇİN TÜRKÇE	UYUM İÇİN TÜRKÇE
ÖZEL EĞİTİM	14:00	HAYAT BİLGİSİ	AİLE BİLGİLENDİRME	ÖZ BAKIM BECERİLERİ	AİLE BİLGİLENDİRME	MATEMATİK
VELİ KURŞU	20:00	BİZDEN		BİZDEN		BİZDEN
TEKRAR 14:30 - 20:00						

27 NİSAN - 1 MAYIS EBA TV ORTAOKUL YAYIN AKIŞI YAYINLANDI

Kapat

Şekil 2.2. EBA TV Ortaokul 13-17 Nisan 2020 Ders Programı

TRT eba		HAFTA İÇİ PROGRAMI (02-06 MAYIS)				
ORTAOKUL		PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
09.00		TÜRKÇE-5	SOSYAL BİLGİLER-5	İNGİLİZCE-5	TÜRKÇE-5	İNGİLİZCE-5
09.30		MATEMATİK-5	FEN BİLİMLERİ-5	MATEMATİK-5	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-5	FEN BİLİMLERİ-5 (T)
10.00		TÜRKÇE-6	SOSYAL BİLGİLER-6	İNGİLİZCE-6	TÜRKÇE-6	İNGİLİZCE-6
10.30		MATEMATİK-6	FEN BİLİMLERİ-6	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-6	MATEMATİK-6	FEN BİLİMLERİ-6 (T)
11.00		TÜRKÇE-7	SOSYAL BİLGİLER-7	İNGİLİZCE-7	TÜRKÇE-7	İNGİLİZCE-7
11.30		MATEMATİK-7	FEN BİLİMLERİ-7	MATEMATİK-7	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-7	FEN BİLİMLERİ-7 (T)
12.00		TÜRKÇE-8	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK-8	İNGİLİZCE-8	TÜRKÇE-8	İNGİLİZCE-8
12.30		MATEMATİK-8	FEN BİLİMLERİ-8	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-8	MATEMATİK-8	FEN BİLİMLERİ-8 (T)
13.00		ÖZEL EĞİTİM	YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE	ÖZEL EĞİTİM	YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE	ÖZEL EĞİTİM
13.30		ARAPÇA-5	ARAPÇA-6	ARAPÇA-7	ARAPÇA-8	KUR'AN-I KERİM
15.30		İNGİLİZCE-5	İNGİLİZCE-6	İNGİLİZCE-7	İNGİLİZCE-8	İNGİLİZCE-5
17.00		TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN
21.15 (T)		TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN
19.15		SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI
20.15		OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU
22.45		BÜYÜK DÜŞLER	KÖYÜM, OKULUM VE YILDIZLAR	SIFIR ATIK	FORMÜLSÜZ HAYAT	KÖYÜM, OKULUM VE YILDIZLAR
23.45		BİZDEN	ÖĞRETMENLER ODASI	BİZDEN	ÖĞRETMENLER ODASI	BİZDEN

Şekil 2.3. EBA TV Ortaokul 2-6 Mayıs 2022 Ders Programı

Şekil 2.3 incelendiğinde Liselere Giriş Sınavı (LGS) kapsamında hazırlanan içerikte ana dersler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, bir 5.sınıf öğrencisi pazartesi günü Türkçe ve Matematik derslerine 30 dakikalık süreler boyunca toplamda 1 saat bağlandıktan sonra sıra 6.sınıflara geçmektedir. Beşinci sınıf öğrencileri öğleden sonra aynı dersin tekrarını bir kez daha izleyebilmektedir.

Şekil 2.3'te sunulan program akışına göre Türkçe, Matematik ve Arapça derslerinin dışında İngilizce dersinin de bir ders süresince programa eklendiği görülmektedir. Ayrıca *Tozkoparan*, *Sanat Ninjası* ve *Büyük Düşler Büyük İşler* adlı programlar öğrencilerin ilgisini çekecek eğitici içerikler olarak yayın akışında yer almaktadır. Görselde örnek olarak alınan iki programda da *beden eğitimi*, *teknoloji ve tasarım*, *görsel sanatlar*, *bilişim uygulamaları*, *müzik* gibi derslere yer verilmediği görülmektedir.

TRT e'Okul
ORTAOKUL

2018 LGS MATEMATİK

8. Sınıf Matematik

11. SORU: Küp şeklindeki kutunun tüm yüzlerine şekildeki gibi eşit büyüklükte şeritler yapıştırılıyor ve şeritler dışında kalan üçgen biçimindeki bölgeler boyanıyor.

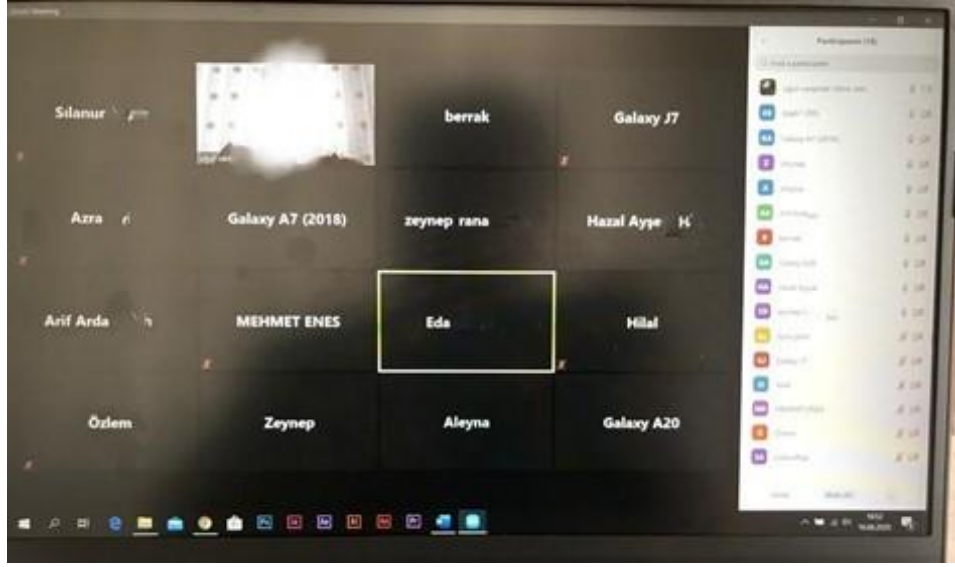
Buna göre, boyanan bölgenin alanını birimkare cinsinden gösteren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A) $6y^2 - 6xy + 3x^2$
B) $3y^2 - 6xy + 6x^2$
C) $6y^2 - 6xy - 3x^2$
D) $3y^2 - 6xy - 6x^2$

Şekil 2.4. EBA TV Örnek Matematik Dersi

Şekil 2.4'te 1 Mayıs 2022 tarihinde 8. sınıflar için yayınlanan Matematik dersi ekran görüntüsüne yer verilmiştir. EBA TV daha sonrasında sağ alt köşede işitme engelli öğrenciler için “Türk İşaret Dili” desteği de sağlamıştır. 2020 yılı ilk yayınlarda öğretmenler akıllı tahtanın önünde ders anlatımı ile EBA TV yayınında yer alırken 2022 yılındaki yayınlarda öğretmenlerin ön planda olmadığı ses kayıtlarıyla içeriği destekledikleri görülmektedir.

Bu dönemde öğretmenler farklı platformlarda kişisel imkanlarını kullanarak ayrıca canlı dersler de yürütmüşlerdir. Bu ihtiyaçtan hareketle “sanal sınıf uygulamaları” konusu kapsamında 15 Nisan 2020 tarihli resmi yazı ile MEB, sınavlara hazırlanan 8. ve 12. sınıflarda canlı ders özelliğini EBA'ya entegre ederek “EBA Canlı Ders” etkinliklerini başlatmıştır. Bu canlı ders faaliyetleri daha sonra 24 Nisan 2020 tarihinde ilkökul 3. sınıftan itibaren ortaokul seviyesini de kapsayacak şekilde 12. sınıfa kadar genişletilmiştir (MEB, 2020b). AUEÖ sürecinde MEB eğitim-öğretim faaliyetlerini EBA eğitim platformu, EBA TV ve EBA canlı ders uygulamaları ile yürütmüştür.

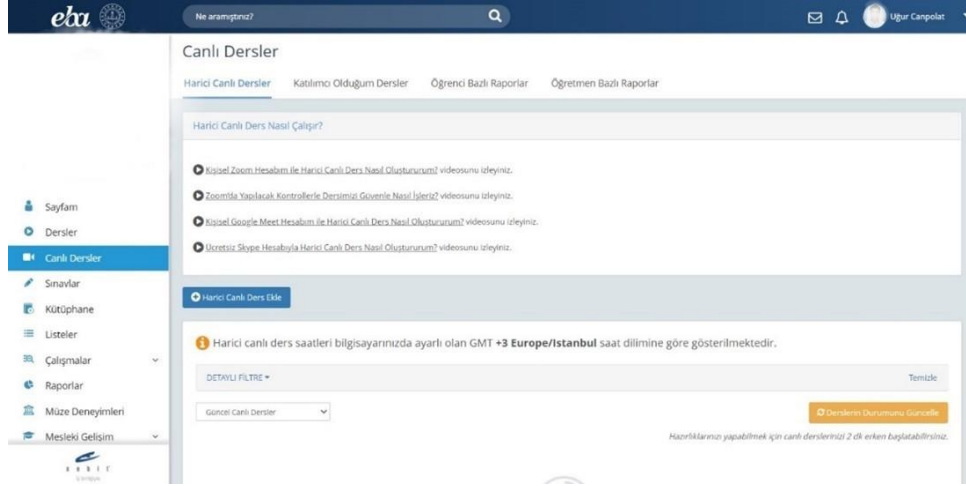


Şekil 2.5. Araştırmacının 16 Haziran 2021 Tarihinde Uyguladığı Bir Çevrimiçi Ders Ekranı

Şekil 2.5’ te araştırmacının haziran ayında yaptığı bir çevrimiçi derse yer verilmiştir. Söz konusu tarihte Bakanlığın aldığı karar doğrultusunda öğrencilerin güvenliği açısından kamera açmamaları istenmiştir. Örneğin, ilgili derste öğrenci kameraları açılmamış sadece mikrofona ile etkileşime geçilmiştir. 6.sınıflardan A, B,C, ve D şubelerinden toplam 93 öğrenciden 15’i Sosyal Bilgiler dersine katılabilmektedir. Katılamayan öğrencilerin bir bölümü internet erişimi bulunmayan yabancı uyruklu öğrencilerdir¹.

MEB daha sonra EBA Platformuna Zoom, Microsoft Teams ve Skype video konferans platformlarını entegre ederek çevrimiçi derslerin EBA üzerinden tanımlanmasını istemiştir. Ancak söz konusu eş zamanlı derslere öğrenci katılımını zorunlu tutulmamıştır. EBA üzerinde başlangıçta olmasa da ilerleyen süreçte bu dersleri nasıl tanımlamaları gerektiği kılavuz ve videolar aracılığıyla teknik destek sağlanmıştır. Buna Şekil 2.6 örnek gösterilebilir. Şekil 2.6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin kişisel sayfalarında nasıl çevrimiçi ders tanımlaması yapılacağı belirtilmiştir.

¹ Araştırmacı görev yaptığı okulu ve dersine girdiği öğrencileri araştırmanın dışında tutmuştur.



Şekil 2.6. Örnek EBA Canlı Ders Tanımla Ara Yüzü

MEB salgın sürecinde belli aralıklarla “Sayılarla Uzaktan Eğitim” adı altında AUEÖ sürecinden faydalanma durumlarını içeren veriler paylaşmıştır. Örneğin, MEB’in kendi sitesinde 3 Nisan 2021 tarihinde yayınladığı verilere göre 23 Mart 2020 ile 18 Haziran 2021 tarihleri arasında TRT EBA TV’de ilkökul, ortaokul ve lisenin tamamına yönelik 18.377 saat yayın yapıldığı, 13 stüdyoda 11.523 ders videosunun çekildiğini, 23.8 milyar kez EBA platformunun tıkladığı, bunun %61’inin telefondan, %30’ unun bilgisayardan ve %9’unun tableten sağlandığı, aylık tekil kullanıcı sayısının yaklaşık 1 milyona yaklaştığı, aktif kullanıcı öğrenci sayısının 14.111.941 ve aktif öğretmen sayısının 1.117.725 olduğu, yapılan canlı ders saati toplamının ortaokul düzeyinde 103.301.733 tüm düzeylerde ise 300.122.722 saat olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2021).

EBA TV ve çevrimiçi dersler dışında sunulan bir diğer hizmet EBA öğrenme içerikleridir. EBA içeriklerinde birçok derse ilişkin video, test, konu özetleri ve etkileşimli uygulamalar yer almaktadır. Testler kazanım kavrama testleri, beceri temelli testler, tarama testleri, alıştırma, merkezi sınav örnek sorularını kapsamaktadır (Şekil 2.7). Ayrıca sistemde öğretmenlerin kendi hazırladıkları içerikleri yükleyip öğrencileri ile paylaşabilmesine olanak tanıyan “içerik üretimi” bileşeni de bulunmaktadır. Raporlar bölümünde öğretmenler öğrencilerin bireysel çalışma raporlarına ve sınıf genel performans raporlarına ulaşarak öğrencilerin %100 üzerinden verilen ödevlendirmeyi hangi oranda tamamladıklarını görebilmektedir.



Şekil 2.7. EBA Sınavlar (Testler)

MEB genel olarak AUEÖ faaliyetlerini; EBA içerikleri, TV yayınları ve çevrimiçi dersler yoluyla yürütmüştür. AUEÖ sürecinde erişim ve donanım sorunu yaşayan öğrencilerin öğrenme kaynaklarından etkin bir şekilde yararlanabilmesi için MEB tarafından okullarda “EBA destek noktaları” kurulması kararı alınmıştır (MEB, 2020a). EBA destek noktasından kastedilen hizmet şu şekilde açıklanabilir. Okullarda genellikle ortaokul 5. ve 6.sınıflarda zorunlu olarak okutulan bilişim teknolojileri derslerinin işlendiği bilgisayar sınıfları mevcuttur. Donanımı olmayan internete giremeyen öğrencilerin evleri okula yakın yürüme mesafesinde ise okula gelerek çevrimiçi derslere katılması ve EBA içeriklerinden yararlanılması amacıyla bilişim sınıflarının EBA destek noktalarına dönüşmesi kararı alınmıştır. Bazı okulların altyapı bağlamında imkanları elverişliken, eski ve ekonomik ömrünü tamamlamış internet erişimi olmayan okullarda bu hizmet aktif olarak verilememiştir. Örneğin araştırmaya katılan Okul-1’de ki öğrenciler EBA’dan etkin bir biçimde yararlanamazken Okul-2’de okula yakın mahallelerde oturan öğrenciler söz konusu destek noktalarını kullanabilmiştir. Böylece derslere katılım sağlayabilen öğrenci sayısı artmıştır.

2.2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmacı literatürde AUEÖ süreci hakkında çeşitli çalışmalara rastlamıştır. Bu çalışmalara ait bulgulara aşağıda özet şekilde yer verilmiştir:

Sezgin (2021) salgın dönemine ilişkin yaptığı çalışmada AUEÖ sürecindeki en önemli konunun dijital uçurum olduğunu ifade etmiştir. Bunun dışında öğrencilerin kendilerini yalnız hissettiklerini, teknolojik okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu, daha çok basılı kaynakların talep edildiğini, destek hizmetlerine ve anında geribildirim

ihtiyaç duyulduğunu, maddi sorunların yaşandığını, donanım ve erişim sorunu olduğunu, kırsal alanlardan erişimin merkeze göre daha zorlaştığını dile getirmiştir. Ayrıca sınırlı internet erişiminden dolayı öğrencilerin her içerikten eşit düzeyde yararlanamadıklarını da ifade etmiştir. Sezgin (2021) özellikle yeni normalde olası salgın ve afet dönemlerinde benzer kriz dönemlerinin tekrar yaşanabileceğini öngörerek yeniden planlama ve inşa etme konusuna önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Baran ve Sadık (2021) ise sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin küçük yaş gruplarında AUEÖ sürecinde zorlandıklarını ancak veli desteği ile sürecin üstesinden geldiklerini dile getirmişlerdir. Uzaktan yapılan “akademik gelişim izleme sınavları” gibi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini öğretmenler yeterli ve geçerli bulmadıkları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi derslerinde belli bir oranda entegre ederek kullanabilecekleri de çalışmada belirtilmiştir.

Keleş, Atay ve Karanfil (2020) yaptıkları çalışmada okul idarecilerinin ve öğretmenlerin teknolojik desteğe, öğrencilerin de akademik ve psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Araştırmacılar geleceğe yönelik olarak öğrencilerin teknolojik okuryazarlık becerilerinin artırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve hibrit eğitim modelinin uygulanması gibi öneriler sunmuştur. Özdoğan ve Berkant (2020)’ın çalışmalarına katılım sağlamış AUEÖ sürecindeki tüm paydaşlardan elde ettikleri bulgular ışığında olumlu ve olumsuz iki farklı görüşün ortaya çıktığını dile getirmiştir. Olumlu olarak hastalıktan korunma, teknoloji okuryazarlığını geliştirme, zaman ve mekândan bağımsızlık gibi görüşler ortaya atılırken, olumsuz olarak motivasyon kaybı, erişim ve donanım sorunu, fırsat ve imkân eşitsizliği, iletişim sorunları, destek hizmetlerinin yetersizliği gibi konular açığa çıkmıştır. Benzer şekilde Türker ve Dünder (2020) EBA platformunun kullanılamamasının ardındaki en önemli faktörlerin erişim ve donanım sorunu, öğretmenlerin sistemi etkin kullanmayı bilmemeleri ve teknoloji okuryazarlıklarının düşük olması olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan EBA’da öğrencilerin denetiminin yapılabilmesi, birçok öğrenme malzemesini içermesi, platform üzerinden çevrimiçi derslerin yapılabilmesi EBA’nın güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Metin, Gürbey ve Çevik (2021)’in çalışmasının sonucu da öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarının düşüklüğü konusunda Türker ve Dünder’in çalışmasını desteklemektedir.

Bunlara ilaveten salgın döneminde yürütülen faaliyetleri inceleyen çalışmalardan bazıları öğretmenlerin bazı öğrencileri motive edemediklerini, sınıf kontrolü sağlamakta

güçlük yaşadıklarını, etkili bir şekilde iletişime geçemediklerini, derse katılımı arttıramadıklarını ortaya koymuştur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Metin, Gürbey ve Çevik, 2021). Öte yandan, Bakioğlu ve Çevik (2020) AUEÖ sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını, teknoloji okuryazarlık konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine karşın geliştirmek için çaba gösterdiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler açısından ise uygulanan uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin dersi tamamlayamama, bilgi eksikliği yaşama gibi durumlardan dolayı kaygı yaşadıklarını dile getirilmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Önceki çalışmalara paralel olarak Kavuk ve Demirtaş (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin donanım ve erişim sorununa dikkat çekmişlerdir. Fırsat eşitsizliği, EBA altyapısında yetersizlik, öğrencilerin katılım sorunu ve velilerin süreçte destek olmaması süreçte tespit edilen başlıca sorunlardır. Benzer şekilde Sarı ve Nayır (2020) öğrencilerin donanım ve erişim sorunu yaşadıklarını, teknoloji okuryazarlıklarının düşük olduğunu ve süreçte destek hizmetlerinin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Sarı ve Nayır ayrıca pandemi sürecinde okul bırakma oranlarında artış ile eğitime erişimde fırsat ve imkân eşitsizliği gibi olumsuz durumların da yaşandığını kaydetmiştir.

Bozkurt (2020b)'un ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin imge ve algılarına yönelik yaptığı çalışma incelendiğinde olumlu metaforlar bağlamında topluluk hissi, özerklik, yaşamboyu öğrenme, erişilebilirlik, içsel motivasyon gibi kavramlara ulaşılırken, olumsuz olarak ise yalnızlık duygusu, eşitsizlik, dışsal motivasyon, izolasyon, iletişimsizlik ve psikolojik uzaklık kavramları ile karşılaşmıştır. Birçok çalışmanın aksine pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitimle ilgili yürütülen durum çalışmasında Alper (2020) öğretmenlerin AUEÖ sürecinde kullanılan teknolojilere kolayca uyum sağladıklarını ve benimsediklerini dile getirmiştir.

Özetle pandemi döneminde Türkiye'de öğretim faaliyetleri ağırlıklı olarak televizyon üzerinden AUEÖ ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda anaokulundan lise kademesine kadar tüm sınıf düzeyleri için derslerin birçoğu TRT EBA TV kanalları üzerinden sunulmuştur. Aynı zamanda EBA platformu destekleyici ortam olarak kullanılmış ve sınavlar, bilgi güvenliği önlemleri ve psikososyal destek faaliyetleri sistem üzerinden öğrencilere sunulmaya çalışılmıştır.

TÜSİAD (2021)'ın *COVID-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim* başlıklı raporu yukarda söz edilen çalışmaların da bir özeti niteliğini taşımaktadır. Rapora göre okulların kapanması ve evlerin aniden eğitim ortamına dönüşmesiyle öğrenciler, öğretmenler ve

veliler uzaktan eğitime ve değişen rol ve sorumluluklara uyum sağlamak durumunda kaldılar (ss. 49-50). Raporda bu dönemde kapanma ve sağlık kaygılarıyla beraber yaşanan belirsizlikler özellikle öğrencilerin sosyal ve duygusal durumlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Okula gidemeyen öğrencilerin sadece evin imkanlarıyla sınırlı kaldığı ve bu durumun haneler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların eğitimdeki yansımalarını daha net gördüğümüz bir dönem olduğu kaydedilmiştir. Dijital uçurum/açıklık olarak da ifade edilen bu sorun öğrencilerin internet, cihaz gibi olanaksızlıklar nedeniyle eğitime erişimlerinin kısıtlanması olarak kendini göstermiştir. TÜSİAD'ın raporuna göre öğretmenler de salgın sürecinden çeşitli açılardan etkilenmişlerdir. Bu dönemde öğretmenler hem bireysel hayatlarını sürdürmek hem de sorumlu oldukları çocukların eğitim hakkını korumakla yükümlüydüler. Bu süreçte öğretmenlerin en fazla sosyal destek olarak da ifade edilebilecek meslektaş dayanışmasına ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Farklı mecralardan yürütülen, senkron ve asenkron etkileşim odaklı AUEÖ modeli nedeniyle de öğretmenler iş tempolarının artmasından olumsuz etkilenmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğrenmenlere teknik destek kadar psikolojik olarak da destek verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Gelecekte sürdürülebilir bir uzaktan eğitim veya hibrit model için öğrencilerin sosyo-ekonomik ve bireysel farklılıklarının gözetilmesi ve gerekli akademik, sosyal ve duygusal desteklerin sağlanması ayrıca öğretmenlere sunulacak hizmetiçi eğitimlerin dijitalleşmesi; bu eğitimlerde mesleki gelişimin yanı sıra bireysel, sosyal ve duygusal becerilere yönelik ihtiyaçların da değerlendirilmesi önerilmiştir (TÜSİAD, 2021, s. 51).

3. YÖNTEM

Bu bölümde yöntem başlığı altında araştırmanın modeline, katılımcıların nasıl belirlendiğine, veri toplama araçlarının nasıl oluşturulduğuna, toplanan verilerin nasıl işlendiğine, araştırmanın inandırıcılığına yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel çalışmalar kişilerin kendi yaşayışlarından yola çıkarak olgu ve olayları kendi içsel bakış açılarıyla yorumlamalarını sağlar (Creswell, 2009). Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasında ise araştırmacılar, belli bir durumu derinlemesine bir biçimde inceleyebilmekte, konuyu bütüncül bir bakış açısıyla irdelemekte ve elde ettikleri veriler aracılığıyla çıkarımlarda bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007.; Creswell, 2009.; Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradan hareketle mevcut araştırma, pandemi döneminde MEB tarafından yürütülen AUEÖ faaliyetlerinden etkilenen paydaşlar üzerinden yürütüleceğinden bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Durum çalışmaları araştırma yaklaşımı ve araştırma deseni bağlamında sınıflandırılmaktadır. Durum çalışması uygulamalarında araştırmanın amacına yönelik temelde şu yaklaşımlarla yürütülmektedir: Keşfedici durum çalışması, tanımlayıcı/açıklayıcı/illüstratif durum çalışması, kritik olay durum çalışması, program uygulamaya yönelik durum çalışması ve programın etkilerine dayalı durum çalışması (Yin, 2017). Bu tez çalışmasında COVID-19 salgını döneminde yürütülen AUEÖ faaliyetleri ile sürecin bir parçası olan paydaşların deneyimlerini ortaya koymak hedeflendiğinden tanımlayıcı/açıklayıcı/illüstratif durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Ayrıca Yin (2017) araştırma deseni açısından durum çalışmasını; bütüncül tekli durum deseni, gömülü tekli durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, gömülü çoklu durum deseni olarak dört gruba ayırmıştır. Bu araştırma tek bir konuya odaklandığından bütüncül tekli durum deseniyle araştırma problemi irdelenmiştir.

3.2. Katılımcıların Belirlenmesi

Sanders (1982) nitel araştırmalarda katılımcı sayılarının belirlenmesinde belli bir alt veya üst limitin olmadığına vurgu yapmıştır. Araştırmanın doğasına göre nitel araştırmalarda niceliksel çoğunluk yerine, derinlemesine analiz yapılabilecek verileri

sağlayan niteliksel azınlıkla çalışma yapmak yeterlidir. Patton (2014) katılımcıların bilgi yüklü olması ve araştırmacıya verdiği cevaplarla doyurucu olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan araştırmacı, katılımcıların belirlenmesinde bir dizi ölçüte yer vermiştir.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeğe göre araştırmacılar kendi belirledikleri ölçütlere göre hareket edebilir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı ölçütünü oluştururken aynı zamanda kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden de yararlanmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı çalışmayı hızlandırmak için yakın çevresi ile etkileşime girebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgilerden hareketle araştırmacı, görüşme verilerini daha kolay ve hızlı elde edebilmek amacıyla araştırmayı yakın çevresindeki okullarda yürütmeyi tercih etmiştir. Bu nedenle çalışmada ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden birlikte yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı öğretmenlik faaliyetlerini yürüttüğü Eskişehir ve Manisa illerinde AUEÖ faaliyetlerinde yer alan ortaokul düzeyindeki okulların idarecileri, öğretmenler ve öğrenciler arasından gönüllü katılım sağlayan kişilerle çalışmayı yürütmüştür.

Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilik gösteren durumların ortak deneyimlere sahip olup olmadığını görmemizi sağlayan bir araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı farklı özelliklere sahip okullarda AUEÖ katılan katılımcılara yer vererek okulların özel okul-devlet okulu, il merkezi-ilçe merkezi-köy/mahalle çevresindeki okullar arasında farklılıklarının olup olmadığını görmek istemiştir. Bu doğrultuda katılımcıların belirlenmesinde yine amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinden de yararlanmıştır. Araştırmacının hem ölçüt hem ulaşılabilir hem de maksimum varyasyon örneklemesini bir arada kullanması durumu ile çoklu örnekleme tekniğini çalışmaya entegre ettiği söylenebilir.

Araştırmaya biri özel dördü devlet okulu olmak üzere farklı sosyoekonomik çevreden ortaokul düzeyinde beş okuldan 5 idareci, 13 öğretmen ve 12 öğrenci katılım sağlamıştır. Okulların özellikleri şu şekildedir.

Okul-1; merkezden uzak bir ilçenin 30 kilometre ilerisinde bulunan sosyoekonomik düzeyi düşük bir çevrede konumlanmıştır. Söz konusu okula iki farklı köyün ortasında bulunan ve her iki köye de yaklaşık birer kilometre uzağına kurulmuş bir okuldur ve okula yürüme mesafesinden öğrenciler kayıtlıdır. Okulda çalışan öğretmenlerin büyük bir bölümü geçici olarak çalışan ücretli öğretmenlerden

oluşmaktadır. Okulda fiber internet altyapısı ve akıllı tahta gibi yenilikçi teknolojiler bulunmamaktadır. Okulda yalnızca 1 megabit hızında bir internet hizmetinin mevcut olduğu bildirilmiştir. Okulun bilgisayar laboratuvarı uzun bir süre önce kurulmuş olup mevcut bilgisayarlar günümüz koşullarında yetersiz kalmış ve ekonomik ömrünü tamamlamıştır. Bu nedenle okulun EBA Destek Noktası aktif olarak değerlendirilememiştir. Ailelerin temel geçim kaynağı aile çiftçiliği olup, küçük miktarda ve sulu tarımdan yoksun arazide ceviz, kiraz ve kestane üretimi yapılmaktadır. Yerleşim yerinde telefon yeterince çekmemektedir. Okuldan bağımsız olarak köyde de herhangi bir teknolojik altyapı bulunmamaktadır. Köydeki telefon vericilerden biri 2021 yılında yaşanan fırtınalarda zarar görmüş olup, tekrar tamiri yapılmadığından ve diğer vericiler de güçlendirilmediğinden AUEÖ sürecinde telefon ve internet kullanımı oldukça yetersiz düzeyde kalmıştır.

Okul-2; il merkezine 20 kilometre uzaklıkta bulunan ve taşımali sistemle hizmet veren bir okuldur. Okulun çevresinde üç farklı köyden yürüyerek, beş farklı köyden de taşımali öğrenciler gelmektedir. Yürüme mesafesinde ve ova yerleşim alanında tarımdan geçimini sağlayan geliri ortanın biraz üzerinde olan bir grup öğrenci kitlesi mevcutken, taşımali sistemle merkezden gelen öğrenciler ise yaklaşık 10 kilometrelik yayla yerleşimine uzanan bir hat boyunca ilerleyen köylerden gelmektedir. Bu köylerde tarım ve hayvancılığa yönelik ekonomik faaliyetler yürüten ailelerin gelir seviyesi düşüktür. Ekonomik koşullara göre heterojen yapıda olan bu okulun genel sosyoekonomik durumu orta düzeydedir. Ova yerleşim yerindeki öğrencilerin maddi imkanlarından dolayı internet ve internete erişimi sağlayabilecek cihaza sahip olma durumları yüksek iken, yayla yerleşim yerinde söz konusu imkanlar gittikçe azalmaktadır. Ancak akademik başarı açısından durumun tam tersi olduğu okul idaresi tarafından dile getirilmiştir. Okulun akıllı tahta ve fiber internet imkanları bulunmaktadır. Bu durumdan dolayı okulun “EBA Destek Noktası” yürüme mesafesinde bulunan öğrencilere aktif olarak hizmet verebilmiştir.

Okul-3; il merkezinde, sosyoekonomik çevresi yüksek bir mahallede bulunmaktadır. Ailelerin gelir ve eğitim durumları yüksektir. Okulun sosyal ve ekonomik imkanları oldukça yüksektir. “EBA Destek Noktası” aktif olarak hizmet verse de buna ihtiyaç duyan öğrenci sayısı oldukça azdır. Okulun akademik başarısı yüksektir. İl ve ülke genelinde nitelikli okullara çok sayıda öğrenci göndermektedir. Bir hayırsever tarafından yaptırılan bu okul halen birçok yardımseverden çeşitli ekonomik destekler alabilmektedir.

Okul-4; il merkezinde bulunan bir özel okuldur. Özellikle ortalamanın üstünde gelire sahip ve eğitim seviyesi yüksek çoğunlukla iki eşin birlikte çalıştığı veli profiline sahiptir. Okulun ücretlendirme uygulaması kurumsal özel okullara göre yarı miktardan daha düşüktür. Farklı bir yerde şubesi bulunmamaktadır. Çalışan veliler mesai saatleri içerisinde çocukları ile ilgilenememeleri nedeniyle devlet okullarına nazaran eğitsel yönü dışında sosyal yönden de çocuklarının desteklenerek tam gün vakit geçirmeleri amacıyla bu okulu tercih etmektedir. Öğrencilerin internete erişim veya mobil cihazlara sahiplik durumu çok yüksektir. Kurum kendi teknoloji departmanının varlığı ve kullandığı özel öğrenme yönetim sistemi sayesinde AUEÖ sürecinde EBA platformunu hiçbir şekilde kullanmamıştır.

Okul-5; bir ilin merkezinde bulunan bilim sanat merkezidir. Hem özel hem de devlet okullarından öğrencilerin ilgi, istek ve kabiliyetlerine göre eğitim aldıkları bir okuldur. Yüz yüze eğitim dönemlerinde zihinsel ve sanatsal yeteneklerine göre sınıflandırılan öğrenciler 3-5 kişilik sınıflarda benzer yeteneklere sahip diğer öğrencilerle birlikte ders almaktadır. Söz konusu merkezin hemen hemen her sosyoekonomik çevreden öğrencisi bulunmaktadır. Heterojen bir yapıda olduğu için orta düzey bir sosyoekonomik aile yapısını barındırdığı söylenebilir. Öte yandan sosyoekonomik düzeyi maksimum çeşitlilik gösteren bir kurum olduğunun altının çizilmesi gerekir. Yüz yüze eğitimde genellikle okul dışı saatlerde hafta içi akşam ve hafta sonu eğitimlerin yürütülmesinden dolayı AUEÖ sürecinde planlama aşamasında bazı güçlükler yaşanmıştır. Genel olarak öğrenciler internet veya internete erişim aracı yönünden bir sorun yaşamamıştır.

Araştırmacı, haziran ayı içinde veri toplama işlemini gerçekleştirdiğinden nitelikli veri toplayabilecek öğrenci ve öğretmenleri sürece dahil etmekte zorlanmıştır. Sadece araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan kurum müdür yardımcısından veri sağlayabilmiştir. Farklı bir pencereden süreci yorumladığından bulgular başlığı altında okul yöneticisinin düşüncelerine yer verilmiştir.

Katılımcılar başta da belirtildiği gibi beş farklı okuldan üç alt grupta toplanmıştır. Bu gruplar idareciler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Bu gruplara ait verilere Tablo 3.1., Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.1. İdareciler ile ilgili demografik veriler

İdareci	Okul	Branş	Yaş	Görüşme Şekli / Süresi	Deneyim Öğretmenlik / İdarecilik (yıl)	Eğitim Durumu	Görüşme Tarihi
İ-1	Okul-1	Matematik	32	Yüz yüze / 15:27	9 / 1	Lisans	23.06.21
İ-2	Okul-2	Sosyal Bilgiler	50	Yüz yüze / 10:08	25 / 15	Lisans	28.06.21
İ-3	Okul-3	Türkçe	41	Görüşme formu	15 / 5	Lisans	25.06.21
İ-4	Okul-4	Tarih	60	Yüz yüze / 19:27	35 / 22	Yüksek Lisans	30.06.21
İ-5	Okul-5	Fen Bilimleri	43	Yüz yüze / 12:58	19 / 6	Yüksek Lisans	29.06.21

Tablo 3.1 incelediğinde beş farklı okul idarecisinin veri toplama araçlarına geribildirim sağladığı görülmektedir. Bu idarecilerden ikisi yüksek lisans mezunu, üçü lisans mezunudur. Tüm idareciler erkektir. İdareciler biri düşük, ikisi orta ve diğer ikisi yüksek sosyoekonomik çevreye sahip okullarda görev almaktadır. Beş idareciden biri 30-39 yaş aralığında, ikisi 40-49 yaş aralığında, biri 50-59 yaş aralığında ve yine biri 60 yaş ve üstü aralıkta yer almaktadır. İdarecilerden biri ortaöğretim düzeyinde Tarih branş öğretmenini olarak öğrenim görmüşken diğer idareciler ortaokul seviyesinde Matematik, Sosyal bilgiler, Türkçe ve Fen bilimleri branşlarındandır. İdarecilerin alandaki deneyim sürelerine bakıldığında 10 yıl ve daha az grubunda iki, 11-20 yılları arasında iki ve 21-30 yılları arasında bir idareci bulunmaktadır.

Tablo 3.2. Öğretmenler ile ilgili demografik veriler

Öğretmen	Okul	Branş	Yaş	Cinsiyet	Deneyim (yıl)	Görüşme Tarihi	Görüşme Şekli / Süresi
Ö-1	Okul-1	İngilizce	28	Kadın	7	23.06.21	Yüz yüze / 29:10
Ö-2	Okul-2	Türkçe	40	Erkek	16	28.06.21	Görüşme formu
Ö-3	Okul-2	Matematik	32	Erkek	8	28.06.21	Görüşme formu
Ö-4	Okul-2	Fen Bilimleri	33	Erkek	10	28.06.21	Görüşme formu
Ö-5	Okul-2	Beden Eğitimi	48	Erkek	26	28.06.21	Görüşme formu
Ö-6	Okul-3	Türkçe	43	Erkek	20	25.06.21	Görüşme formu
Ö-7	Okul-3	Teknoloji ve Tasarım	50	Kadın	27	25.06.21	Görüşme formu
Ö-8	Okul-3	Sosyal Bilgiler	42	Erkek	21	25.06.21	Görüşme formu
Ö-9	Okul-3	Müzik	42	Kadın	10	25.06.21	Görüşme formu
Ö-10	Okul-3	İngilizce	38	Kadın	15	25.06.21	Görüşme formu

Tablo 3.3. Öğretmenler ile ilgili demografik veriler

Ö-11	Okul-4	Fen Bilimleri	36	Kadın	12	30.06.21	Görüşme formu
Ö-12	Okul-4	Matematik	32	Kadın	8	30.06.21	Görüşme formu
Ö-13	Okul-4	Rehber	26	Kadın	3	30.06.21	Yüz yüze / 19:55

Daha önce belirtildiği gibi araştırmaya toplam 13 öğretmen katılmıştır. Tablo 3.2’de sunulan verilerin dağılımına göre 7 öğretmen kadın, 6 öğretmen ise erkektir. Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce branşlarından ikişer; Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Okul Rehber öğretmeni ile Teknoloji ve Tasarım derslerinden ise birer öğretmen araştırmaya katılım sağlamıştır. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında 20-29 yaş aralığında iki öğretmeni 30-39 yaş aralığında beş öğretmen, 40-49 yaş aralığında beş öğretmen ve 50-59 yaş aralığında ise bir öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına bakıldığında ise deneyimi 10 yıl ve daha az olanlar grubunda 6 öğretmen, 11-20 yıl arası 3 öğretmen ve 21-30 yıl arası 4 öğretmen yer almıştır. Ayrıca öğretmenlerden 11’i lisans, 2’si yüksek lisans mezunudur.

Tablo 3.4. Öğrenciler ile ilgili demografik veriler

Öğrenci	Okul	Yaş	Sınıf düzeyi	Cinsiyeti	Görüşme Tarihi	Görüşme Şekli / Süresi
Öğrenci-1	Okul-1	12	6	Erkek	23.06.21	Yüz yüze / 13:08
Öğrenci-2	Okul-1	12	6	Kız	23.06.21	Yüz yüze / 11:23
Öğrenci-3	Okul-1	12	7	Kız	23.06.21	Yüz yüze / 09:08
Öğrenci-4	Okul-1	12	7	Kız	23.06.21	Yüz yüze / 09:17
Öğrenci-5	Okul-2	14	8	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-6	Okul-2	14	8	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-7	Okul-2	12	6	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-8	Okul-2	12	6	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-9	Okul-3	11	5	Erkek	25.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-10	Okul-3	12	6	Kız	25.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-11	Okul-4	12	6	Erkek	30.06.21	Yüz yüze / 13:30
Öğrenci-12	Okul-4	12	6	Kız	30.06.21	Yüz yüze / 12:10

Tablo 3.4’te belirtildiği gibi araştırmaya toplam 12 öğrenci katılmıştır. Veri dağılımına göre katılımcıların 9’u kız, 3’ü erkektir. Dört katılımcı düşük, dört katılımcı orta ve dört katılımcı ise yüksek sosyoekonomik çevrede eğitim görmektedir. Katılımcılardan 5. sınıf düzeyinde bir, 6. sınıf düzeyinde yedi, 7. sınıf düzeyinde iki ve 8. sınıf düzeyinde ise iki öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama, belirli araçlar yardımıyla nitelikli veriler toplanılmasına dolayısıyla veri analizinde araştırmacının kendi içsel dünyası ile bu verileri anlamlı hale getirerek

sunmasına olanak tanıyan bir süreçtir (Creswell, 2009; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmada öncelikle ilgili alanda literatür taraması yapılmış ve sahadan veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme, sözlü veya simgesel iletişimle veri toplamaya olanak sağlayan bir tekniktir. Görüşme ile bir konu hakkındaki duygu, düşünce, tutum ve davranışların anlaşılması sağlanır (Karasar, 2005). Karasar (2005) yarı yapılandırılmış görüşmelerin daha kullanışlı olduğunu ortaya çıkabilecek yeni durumlar hakkında yeni sorular ekleyip derinlemesine çalışmaya olanak sağladığını da ifade etmiştir.

Araştırmacı nitel araştırmalarda ve uzaktan eğitim alanında uzman iki öğretim üyesinden destek alarak araştırma sorularını oluşturmuştur. Daha sonra bu araştırmada kullanılacak veri toplama araçları için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na 24.06.2020 tarihli 35905 protokol numaralı kararı (Ek-1) ve MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 15.03.2021 tarihli 22406030 sayılı onayı (Ek-2) ile araştırmaya başlanmıştır. Bu izlerin veri toplama araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırdığı düşünülebilir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme protokollerine eklerde yer verilmiştir. İdareci ile Görüşme Protokolüne Ek-5'te, Öğretmen ile Görüşme Protokolüne Ek-6'da, Öğrenci ile Görüşme Protokolüne Ek-7'de yer verilmiştir. Yetişkin katılımcılar için Ek-3'te "Araştırma Gönüllü Katılım Kabul Formu" kullanılarak araştırma öncesi rızaları alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler küçük yaş gruplarında olduğundan velilerine Ek-4'te yer alan "Veli Onam Formu" imzalatılmıştır.

Araştırmacı, Bakanlığın izninde (EK-2) yer alan madde gereğince okulların yüz yüze eğitime tamamen geçtiği Haziran 2021'de araştırma verilerini toplamıştır. Araştırmacı daha önce öğrenci velilerden de veri toplamak için yetkili makamlardan araştırma izni almış olsa da bunun için yeterli süre olmadığından elde ettiği sınırlı sayıda veriye bulgular kısmında yer verememiştir.

Görüşmelerde araştırmacı verileri katılımcıların tercihi doğrultusunda gönüllülük esasına göre yüz yüze ortamda ses kayıt cihazı kullanılarak veya ses kayıt cihazı kullanmadan sadece görüşme formunun bireysel doldurulması yöntemiyle toplamıştır. Bireysel görüşme formlarının doldurulması durumu bazı sorulara derinlemesine cevapların alınmasını olumsuz yönde etkilese de veri toplama araçlarına verilen yanıtların kişilerin düşüncelerini serbestçe ifade edebildiği bir ortamda alınması nedeniyle bağımsız deneyimleri yansıttığı kabul edilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi ve İnandırıcılığı

Nitel araştırmalar elde edilen ham verilerin araştırmacı tarafından çözümlenmesi ile keşfedilerek anlamlı hale getirilmesi sürecidir (Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014). Nitel araştırmalarda araştırmacı bütünden parçaya ya da parçadan bütüne doğru verilerini analiz edebilmektedir. Araştırmacı bu araştırmada tümevarımsal içerik analiz tekniğinden yararlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler sistem yaklaşımı bağlamında değerlendirilmiş alt başlık ve kategoriler buna göre şekillenmiştir. AUEÖ süreci genel olarak öğretime odaklandığından sistem yaklaşımında yer alan öğrenme süreci kavramı, bulgular başlığı altında “öğretim süreci” olarak irdelenmiştir. Bu bağlamda başta da belirtildiği gibi bulgular sistem yaklaşımı çerçevesinde *yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri, ölçme ve değerlendirme* ile *Ar-Ge süreci* başlıklarıyla sunulmuştur. Bunların haricinde sistem yaklaşımında yer alan mali süreçler ve akreditasyon gibi konulara yönelik bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum şu örnekle açıklanabilir: Özellikle kamu kaynaklarıyla tüm öğrencilere sunulan EBA platformu mali bir kaygı gözetmeksizin öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ücretsiz olarak yararlandığı bir platformdur. EBA, içerik paylaşımının yapıldığı bir platform olması sebebiyle daha çok teknoloji ile zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu anlamda uzaktan eğitim veya harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturma kaygısı taşımamakta daha çok bir “dijital kütüphane” vazifesi görmektedir. Belki de bu nedenle mali ve akreditasyon çalışmalarına yönelik bulgularla karşılaşılmamıştır.

Analizin inandırıcılığını arttırmak için elde edilen verilerden bir idareci, bir öğretmen ve iki öğrencinin formları araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra nitel araştırma ve uzaktan eğitim alanında uzman bir akademisyenle veriler uzman incelemesi ve teyidi yöntemiyle tekrar irdelenmiştir. Görüş ayrılığı olan kod, kategori ve temalar üzerinde tartışılıp ortak karara varılarak son hali verilen çalışmanın sonuçları bulgular başlığı altında raporlanmıştır.

Araştırmacı MEB’e bağlı, Eskişehir ve Manisa illerinde ortaokul düzeyinde görev yapmış bir öğretmendir. AUEÖ sürecinde farklı sosyoekonomik çevrelerde aktif rol almıştır. Araştırmacı başta da belirtildiği gibi katılımcıları yakın çevresindeki okullardan seçmiştir. MEB’e bağlı bir öğretmen olarak görev yapıyor olması nedeniyle katılımcılarla kurduğu ikili olumlu ilişkilerden görüşmelerin daha rahat bir ortamda gerçekleşmesi

sağlanmıştır. Hem uzman incelemesi metodu hem de araştırmacının rolünün verilerin inandırıcılığını arttıracığı düşünülebilir.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli bir Sosyal Bilgiler Öğretmeni'dir. Yaklaşık 10 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bunun son bir yılı idarecilik deneyimi ile geçmektedir. Araştırmacı meslek hayatı boyunca farklı sosyoekonomik çevreye sahip okullarda görev yapmıştır. 2018 yılında Anadolu Üniversitesinde lisansüstü düzeyde uzaktan eğitim alanında dersler almaya başlamış ve akademik çalışmalara katılmıştır.

Diğer taraftan 2020 COVID-19 salgınının başlamışından önce 2019 yılı Temmuz ayında Ankara'da MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çatısı altında yer alan EBA birimini ziyaret etmiştir. O dönemin Daire Başkanı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi içeriklerinden sorumlusu ile görüşmeler gerçekleştirerek eldeki imkanları ve sistemin güçlü ve zayıf yönlerini tartışmış ve EBA'nın işleyişini yakından görme, yetkililerle konuşma ve alanında uzman öğretmenlerle tanışma fırsatı yakalamıştır.

Araştırmacı kendi görüşlerini bulgular kısmına katmamaya özen göstermiş ve doğrudan veya dolaylı olarak verilere müdahalede bulunmamıştır. Öte yandan süreçte gözlemlediği kilit noktaları sonuç, tartışma ve öneriler kısmında kendi bakış açısından sunmak, ön bilgi ve deneyimlerinden hareketle yorumlamak istemektedir. Bu nedenle araştırma verilerinin uzaktan eğitimci olma yolunda olan bir öğretmen tarafından sunulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problem durumundan hareketle görüşme sorularına verilen yanıtlar ışığında elde edilen bulgular sistem yaklaşımı çerçevesinde yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci ve öğrenme malzemeleri, ölçme ve değerlendirme ve Ar-Ge başlıkları altında kategorize edilmiştir. Analiz edilen veriler şu başlıklar altında sunulmuştur:

1. İdarecilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri
2. Öğretmenlerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri
3. Öğrencilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri

4.1. İdarecilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri

Bu başlık altında idarecilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde edindikleri deneyim ve algıları ile ihtiyaçlara yönelik öneriler olmak üzere iki temada irdelenmiştir.

4.1.1. İdarecilerin deneyimleri ve algıları

İdarecilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde edindikleri deneyimlerine ve algılarına ilişkin verilere Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde idarecilerin deneyimleri ve algıları*

Kategoriler	Kodlar
Yönetim Süreci	- Planlamada yetersizlikler - Yapının esnek olmaması - EBA sisteminin kullanımı - Yönetim ve organizasyonu kolaylaştırma - Ekonomiklik
Destek Hizmetleri	- Sosyal desteğin yetersizliği - Motivasyon kaybı - İsteksizlik - Ailelerin bilinçsizliği - Yönetimsel desteğin yetersizliği - Teknik destek - Düşük teknoloji okuryazarlığı - EBA destek noktalarından öğrencilerin yararlanması - Öğrencilerde davranışsal kazanımlarda geriye dönüş

Tablo 4.2. (Devam) *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde idarecilerin deneyimleri ve algıları*

Teknolojik Altyapı	▪ EBA altyapısı • Eğitime erişim imkânı sunması • Yetersiz sunucu sayısının olumsuz etkisi • Okul altyapısındaki yetersizlikler
Teknolojik Altyapı	▪ Güvenlik sorunu ▪ Fırsat ve imkân eşitsizliği • Kır-kent arasında sayısal uçurum ▪ Öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar • Maddi sorunlar • Donanım sorunu • Erişim sorunu ▪ Kampanyalar düzenlemesi • Erişim desteğinin yeterli olmaması • Donanım desteğinin yeterli olmaması
Öğretim Süreci	▪ Düşük etkileşim düzeyi • EBA TV ▪ Yüksek etkileşim düzeyi • Çevrimiçi dersler ▪ Öğretim ortamı • Zaman ve mekândan bağımsızlık • Teknoloji okuryazarlığını arttırması • Yeni teknolojilere uyum sağlanması • Teknolojinin kullanımı ile öğrenci katılımının artması • Sosyal medyanın etkin kullanılması
Ar-Ge Faaliyetleri	▪ Kurumlar arası iş birliği ▪ Sağlık ekipmanlarının üretimi

Tablo 4.1’e bakıldığında kodların beş kategoride toplandığı görülmektedir. İdareciler *yönetim sürecinde* planlamadaki yetersizlikler, yapının esnek olmaması, bazı okulların EBA sistemini kullanmaması, yönetim ve organizasyonu kolaylaştırma ve ekonomiklik durumlarına değinmişlerdir. Örneğin İ-3: “Çok sık program değiştirmek zorunda kaldık. İlkokul ortaokul biriz. Görsel sanatlar, müzik beden eğitimi öğretmenlerimiz iki gruba da giriyor. Bu branşların programında zorlandık.” şeklindeki açıklamasıyla kendi okulunda yaşadığı planlama sorununu dile getirirken İ-5 ise öğretim sürecinin planlamadan kaynaklı olarak kesintiye uğradığını şu sözleriyle dile getirmiştir: İ-5: “Sürecin çok kesintili olarak yürütülmesi, ... zaman zaman uzaktan eğitime dönmesi, zaman zaman yüz yüze çevrilmesi gibi uygulamalarda bizi organizasyonun sürekliliğini sağlamak açısından zorladı... Bunu yürütürken Bakanlığın süreç içinde aldığı değişiklik

kararları bizi olumsuz etkiledi.” İ-1 ise bakanlığın AUEÖ sürecini belli bir plan dahilinde yürütmediğini

“Bu sene yaklaşık 4-5 defa okulları açtık kapattık. Bir uzaktan eğitime geçtik, bir yüz yüze eğitime geçtik. Her seferinde bir daha ders programı hazırladık. Sene boyunca belli bir düzenimiz olmadı... Hiç sabit bir şey yoktu. Önce EBA’da sabit saat kısıtlaması vardı. Sonra Zoom serbest oldu. Saatler esnek oldu... Akşam gelen haberlerle okulları açıyoruz dediler. Öğretmen pandemi dönemi evi uzaktaysa veya şehir dışındaysa nasıl gelecek, servisi nasıl ayarlayacak. Bunu görmediler. O öğretmenlerimiz ulaşım da zorlandı. Hep açıklamaları son gün son dakikaya bırakmak vardı. En azından cuma gününden açıklanabilirdi kararlar. Yanlış hatırlıyorsam 4 kez pazar gecesi ders programı yetiştirmek zorunda kaldım.”

sözleriyle dile getirmiştir. Planlama sorununun yaşanmasında salgının seyri, yüz yüze eğitime duyulan ihtiyaç ve daha önce böyle bir durumun yaşanmaması etkili olmuş olabilir.

Yapının esnek olmaması konusunda ise İ-5: “*Bakanlık belli bir sınır çizdi. EBA platformu dışında diğer programların kullanılmasına izin vermedi. Daha sonra çevrimiçi ders platformlarına izin verdi ama kamera, mikrofonları zorunlu olmadıkça açtırmadı.*” sözleri ile AUEÖ sürecinin belli kurallar ve belli bir yapı doğrultusunda yönetildiğini ve zaman zaman esnetildiğini dile getirmektedir. Özellikle çevrimiçi ders platformlarının öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşabilmesi, kamera açılması ile çocukların kişisel mahremiyetinin etkilenebileceği düşüncesi etkili olmuş olabilir. AUEÖ sürecinde etkileşimi azaltan bu durumların etkileşimi düşürdüğü de düşünülebilir.

Özel okulda idarecilik yapan İ-4: “*Biz EBA platformunu hiç kullanmadık.*” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. İ-4 çevrimiçi derslere ağırlık verdiklerini ve EBA’ya yer vermediklerini vurgulamaktadır. Veli ve öğrenci beklentilerinin EBA’nın kullanılmaması konusunda baskı yarattığı düşünülebilir. Ayrıca EBA platformunun kullanılması sırasında ülke genelinde yaşanan aksaklıklar, platformun yeterliliklerine yönelik ön yargıların oluşması araştırmaya katılan özel okulda EBA içeriklerinin kullanılmamasının nedenleri olabilir.

İ-4, AUEÖ sürecinde “*Biz idareci olarak daha çok uzaktan eğitimin planlanması ve programlanmasında görev aldık.*” ifadesi ile yönetim ve organizasyon sürecini yürüttüğünü vurgulamaktadır. İ-3 ise sosyoekonomik düzeyi iyi olan bir okulda yaşadığı yönetim ve organizasyon sorununu şu şekilde aştıklarını dile getirmiştir: “*Okulumuzda EBA ile birlikte okul aile birliği desteğiyle uygun bir fiyata satın aldığımız ZOOM altyapılı dijital okul programı kullanarak öğrenci ve öğretmenlerimizin derslere tek bir*

kullanıcı adı ve şifreyle bağlanmalarını sağladık... Bu da uzaktan eğitimdeki karmaşayı kaldırdı. Yaptığımız işin takibini kolaylaştırdı.” EBA altyapısında yaşanan sorunlara karşın uzun vadede öğrenme malzemelerinin ve etkileşimli arayüzlerin olduğu bir ÖYS sisteminin işe koşulmasının öğrenme sürecinin takibini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

İ-4 ise AUEÖ sürecinin ekonomiklik boyutunu *“Yüz yüze eğitimde hafta sonu yapılan kurs için bile aile getiriyor geri götürüyor. Bir enerji elektrik su harcanıyor okulda. Bu dönemde giderlerimiz azaldı.”* sözleri ile belirtmiştir:

Destek hizmetleri boyutuna ilişkin idareci görüşleri incelendiğinde, idareciler AUEÖ sürecinde destek hizmetlerinin yetersiz kaldığını, motivasyon düşüklüğü, öğrencilerin sistemin kullanımındaki isteksizliği sorunlarına değinmişlerdir. Örneğin İ-1: “Birkaç çocuğun telefon ve internet sorunu olmasa da keyfi olarak derslere katılmadığını da gördük.” sözleriyle öğrencilerin ilgisizliğini ifade ederken *“Maddi imkanları olanlar içinde de ilgisizlik en önemli sorundu. Geri kalan %60’ ı da sorunları çözebileceği halde uzaktan eğitim derslerine ilgisiz davrandı.”* şeklindeki ifadesi ile de isteksizliğe değinmektedir. Bir başka idareci İ-2 ise *“Uzun süre çocukların acil uzaktan erişimli öğretime bağlı kalmasının dezavantajı çok oldu. Normal sınıf ortamı gibi değil. Çabuk sıkıldılar. Motivasyonları düştü.”* ifadesi ile öğrenciler arasında motivasyon kaybının yaşandığını dile getirmiştir.

İdarecilere göre yönetsel desteğin yetersizliği de önemli bir durumdur. İ-1: *“Açıklamalar gerçekten yeterli değildi. Her seferinde toplantı yapıp kendi içimizde yorumlayarak süreci başlattık. Arkadaşlara sora sora ortak bir yol bulup ortak bir kararla çalıştık.”* sözleriyle yönetim ve organizasyon sürecinde üst yönetimin açıklamalarının yeterli gelmediğini, sonuç olarak idarecilerin diğer yöneticilerle iletişime geçip kararları yorumladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Teknik destek bağlamında EBA destek noktalarının kurulması önemli bir adımken diğer taraftan öğrenci ve öğretmenlerdeki düşük teknoloji okuryazarlığı önemli bir sorundur. Örneğin araştırmaya katılan Okul-1’de ki öğrenciler EBA’dan etkin bir biçimde yararlanamazken Okul-2’de okul çevresindeki mahallede oturan öğrenciler sistemi kullanabilmiştir. Bu konuda İ-2: “Özellikle okullarımızda EBA Destek noktaları oluşturduk. İnterneti olmayan öğrencilerimiz buralardan faydalanmaya başladılar.” ifadesiyle teknik açıdan EBA destek noktalarının AUEÖ sürecine erişim konusunda olumlu katkısına vurgu yapmaktadır.

AUEÖ sürecinde farklı bir açıdan yaklaşan İ-1 öğrencilerin davranışsal kazanımlarında geriye dönüş olduğunu *“Bizim esas görevimiz ders anlatmaktan önce eğitimidir. Eğitim kısmında çocukların hem ahlak düzeyi olarak hem de oturuş kalkış, saygı, örf-adet gibi değerlerden çok uzakta kaldıkları gördük.”* sözleri ile dile getirmiştir. Bu durumun yaşanmasında sosyal hayattaki rollerin bir yansımasını oluşturan okul ortamına benzer bir eğitim ortamı oluşturamama, velilerden destek alamama, uzun süren salgın sürecinde farklı alışkanlıklar edinme gibi sebeplerin etkili olduğu düşünülebilir.

Teknolojik altyapı incelendiğinde idareciler EBA alt yapısı üzerine bazı görüşler belirtmişlerdir. Örneğin İ-2 *“Salgın döneminde buna rağmen eğitimden geri kalmamak adına iyiydi bence.”* sözleriyle eğitime erişim açısından olumlu görüş belirtirken aynı idareci *“Karşılaştığımız sorunların bir tanesi öğretmenlerin vermiş olduğumuz ders saatinde bağlanamamaları. Sistemsel kaynaklanan hatalardan bahsettiler. EBA altyapısı başlangıçta ders yükünü kaldırmadı.”* sözleri ile EBA sunucuların yetersiz kalmasının olumsuz etkisini dile getirmişlerdir. Sunucuların yetersiz olması ve bağlantı sorunu birçok öğrencinin eğitime erişememesinin nedenlerinden olabilir.

Diğer taraftan bu dönemde yaşanan güvenlik sorunu, fırsat ve imkân eşitsizliği ve dolayısıyla kır-kent arasında gözlenen sayısal uçurum teknoloji alt yapı özelinde yaşanan diğer sorunlardır. Çevrimiçi derslerde şifrelerin başka kişilerin eline geçmesi deneyimlenen bir güvenlik sorunudur. Örneğin İ-4: *“Şifreler başka öğrencilerin eline geçti. Dersi sabote edenler vardı.”* ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir.

İ-1 ise fırsat ve imkân eşitsizliği ve dolayısıyla yaşanan kır-kent arasındaki sayısal uçuruma dikkat çekmiştir.

“Uzaktan eğitimde köy yerleşim yerlerinde ciddi sıkıntılar yaşandığını düşünüyorum. Bence Türkiye’nin çoğu köyünde katılım %20’nin altındadır diye düşünüyorum... Mesela bizde mevcudu 13 kişi olan sınıfta canlı derslerde 3-4 kişi katıldığı görülüyor. Diğer okullarda çoğunlukla ya tek kişi katılmış ya da hiç katılan olmamış. Benzer mevcutlara sahibiz. Hatta sınıf sayısı bizden fazla olan okullarda var. Eğitime önem veren bir ilçeden bahsediyoruz. Fen liselerine öğrenci gönderen bir ilçede köy okullarının sınıfta kaldığını söyleyebilirim.”

Aynı şekilde İ-2’nin: *“Öğrencilerimiz eşit şartlarda değildi. Telefonun çekmediği köylerimiz var ve mahallelerimiz var. Bu durum öğrencilerimiz için dezavantaj oluşturdu.”* ifadesi söz konusu dijital uçurumun varlığını destekler nitelikte bir açıklamadır.

İdarecilere göre öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı başlıca sorunlar erişim sorunu ve donanım sorunudur. Ayrıca maddi sorunlar yaşanmaktadır. Erişim sorununa dikkat

çeken İ-2: “*Veliyi arayıp neden bağlanmıyorsunuz dediğimizde internetin olmadığından giremediklerini söylediler.*” ifadesiyle yaşadığı bir örneği paylaşırken İ-1 ise gözlemlediği donanım sorununu “*Çoğu öğrencinin abisi, ablası ve kardeşi de var. Mesela ablası 8.sınıfta, kendisi de 5.sınıfta. Ders programı çakıştığı için evde mesela bir telefon var. Derse giremeyenler oldu.*” sözleri ile belirtmektedir. Bu durum özellikle çok çocuklu ailelerde donanım eksikliğinin erişim sorununa da yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. İ-3 ise “*Öğrencilerimizin uzaktan eğitim materyallerinin (tablet vb.) ve internet altyapı sorunlarının olması fırsat ve imkân eşitliği bakımından öğrenciler arasında sıkıntı oluşturdu*” sözleriyle hem erişim hem de donanım sorunu üzerine görüşlerini belirtmiştir. İ-2’ nin “*Ama altyapımız hazır değildi. Bütün öğrencilerimiz eşit şartlarda değildi. Telefonun çekmediği köylerimiz var ve mahallelerimiz var. Bu durum öğrencilerimiz için dezavantaj oluşturdu.*” Değerlendirmesi de bu durumu destekler niteliktedir. Maddi sorun konusunda ise köyde idarecilik yapan İ-1 “*Sorunlar daha çok maddi yönden oldu. Uzaktan eğitimde %40’ı maddiyatı sorun yaptı.*” sözleri ile ekonomik açıdan ailelerin süreçten etkilendiğini ifade etmiştir.

AUEÖ sürecinde MEB öğrencilere belli bir sayıda ve belli bir zaman diliminde tablet dağıtımında bulunmuştur. Ancak bu erişim ve donanım desteğinin yeterli düzeyde olmaması ve acil ihtiyaçların yoğunluğu sebebiyle bazı kampanyalar yapılmıştır. Bu durum ile ilgili olarak İ-2: “*Bakanlığın vermiş olduğu internet işe yaradı. Ancak EBA’ dan verilen ödevleri yapabiliyorlardı. İnternet canlı dersleri desteklemediği için sıkıntılar oldu*” sözleriyle ihtiyaç durumunu dile getirirken İ-3: “*İnterneti olmayan öğrencilere okul (okul-aile birliği), bakanlık ve ilimiz organize sanayi bölge müdürlüğünden bir tablet de benden kampanyasından yararlanarak tableti ve interneti olmayan öğrenci bırakmadık.*” ifadesiyle kendi okullarındaki sorunları nasıl çözümlediklerini ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen diğer veriler incelendiğinde özel okulda bu sorunun yaşanmadığı, İ-3’ün bulunduğu sosyoekonomik düzeyi yüksek çevrede bulunan okulda ise yapılan kampanyalarla ihtiyacın sonradan karşılandığı anlaşılmaktadır. Ancak bu kampanyaların kırsal kesimde bulunan öğrencilerin sadece bir bölümüne ulaşılabilirdiği görülmektedir. Ayrıca bu dönemde Türkiye’de yaygın olarak kullanılan üç büyük GSM operatörü tarafından verilen ücretsiz internet hizmetinin sadece EBA içeriklerinin kullanımına izin vermesi ve çevrimiçi dersleri desteklememesi erişim ve etkileşim bakımından kırsal alanlarda sorunun devam etmesinin bir nedeni olarak görülebilir.

Öğretim süreci ve öğrenme malzemeleri kategorisi incelendiğinde EBA TV içeriklerinin düşük etkileşim düzeyine sahip olduğu, buna karşın çevrimiçi derslerde etkileşimin daha yüksek olduğu vurgusu karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretim ortamının zaman ve mekândan bağımsızlığı, sürecin teknoloji okuryazarlığını arttırdığı, yeni teknolojilere uyum sağlandığı, teknolojinin derslerde kullanılması ile katılımın arttığı ve sosyal medyanın etkin kullanıldığı konuları da bu bölümde dile getirilmiştir.

Özellikle internet erişiminin olmadığı kırsal alanlar için alternatif olarak yayınlanan ve mevcut sistemi destekler nitelikte olan EBA TV programları hakkında İ-1: *“Çocuklar çok ilgi göstermedi TV yayınlarına... Tek tek köy kahvehanelerini gezip velilere tek tek anlattım. Daha sonra velilere ve öğrencilere sordum. Çocuklar ilk birkaç gün katılmışlar sadece dahası yok.”* sözleri ile öğrencilerin EBA TV içeriklerini kullanmadıklarını ifade ederken özel okulda idarecilik yapan İ-4 ise *“Müdür yardımcısı arkadaşlarla arayış içerisine girdik özel okul olduğumuz için. Çeşitli platformlara baktık. Bize en uygun ve en önemli olanın Zoom olduğuna karar verdik. Öğretmenlerimize şifre verdik. Bütün ülkede olduğu gibi bizde de ilkel anlamda başladı.”* ifadesiyle eşzamanlı çevrimiçi derslerden yararlandıklarını belirtmiştir. Bulgularda etkileşime vurgu yapılmamakla birlikte öğretmen ve öğrenci bulguları bir bütün olarak ele alındığında EBA TV ve çevrimiçi platform kullanım tercihleri etkileyen en önemli unsurun etkileşim olduğu görülmektedir.

Çalıştığı köyde öğrencilerinin bir kısmının hava koşullarının uygun olduğu dönemde köyden yaylaya çıkarak uzun bir süre boyunca burada yaşayıp hayvancılık faaliyetlerinde bulunduğunu ifade eden İ-1: *“Köyümüzün yaylasında yanında kuzusuyla, oğlağıyla derse katılan öğrencilerimiz de oldu.”* sözleri ile zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde öğrencilerin derslere katılım sağladığını dile getirmiştir.

Teknoloji okuryazarlığı konusunda İ-5: *“Zaten BİLSEM’ de ki arkadaşlar teknolojiyle iç içe olan öğretmenlerdir. Diğer kurumlardaki öğretmenlerin teknolojiyi artık bir zaruret olarak görme, araştırma ve inceleme programları kullanabilme becerilerini kazandırdı.”* sözleri ile düşüncelerini ifade ederken İ-3 ise *“Öğrenci veli ve öğretmenlerimiz ilk başta teknoloji kullanımına bağlı olarak büyük sıkıntılar yaşasa da daha sonraki süreçte başarılı kullanıcılar oldular.”* sözleri ile desteklemiştir. İdarecilerin görüşleri AUEÖ sürecinin paydaşların teknolojik yeterliliklerin gelişimine de katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Her ne kadar AUEÖ süreci paydaşların teknoloji kullanımını artırsa ve teknolojik yeterliliklerine katkıda bulunsada, bulgular bu gelişim sürecinin sorunsuz gerçekleşmediğini göstermektedir. Örneğin, İ-5 yeni teknolojiye uyum sağlama sürecinde paydaşların yaklaşımını *“Paydaşların bir direnci de oldu. Bilgi, beceri, adapte olma ya da alışkanlıklardan kurtulamamanın direnci oldu. Herkes kendine bir pay çıkardı ve sürecin bir parçası oldu”* şeklinde ifade etmiştir. Teknoloji kullanımına ilişkin yeterliliklerin öğrenme sürecine yansımaları da dile getirilen başka bir konudur. Teknolojinin etkin kullanımının öğrenci katılımını arttırdığını belirten İ-2:

“Özellikle konuya hâkim olmanın dışında kitle iletişim araçlarını ve teknolojiyi iyi kullanması öğretmenin önemli. Hangi arkadaşlar bunu iyi kullandıysa onun dersine olan katılım çoktu. Ben bazen dersleri denetlemeye giriyordum. Bazı öğretmenler elindeki kâğıdı ekrana tutuyordu. Bazı öğretmenlerde ekrana programlarla hazırlayıp yansıtıyordu. Bu arkadaşlar istediği etkinlikleri yapıyor ve videoları öğrencilere izletiyordu. Mesela aynı katılımın olmasını beklememeliyiz. Onların dersine daha çok öğrenci geldi”

sözleri ile bu düşüncelerini aktarmıştır. Ayrıca sosyal medyanın etkin kullanımına ilişkin İ-5: *“Mesela sanat alanında öğrencilerimizin yaptığı ürünleri, görselleri sergileriz her yıl...Bu sene yüz yüze eğitim yapamadığımız için bunu sanal ortama taşıdık. Bunları kurum web sayfamızdan paylaştık. Sosyal medya hesaplarımızda paylaştık. Aslında daha çok kişiye duyurma imkânı da sağladı.”* sözleri ile bulunduğumuz yüzyılda ihtiyaç duyulan becerilerinden özellikle yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı, iş birliği ve iletişime dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ürettiği ürünlerin dijital ortamlarda paylaşılması AUEÖ sürecinde öğrenme ortamının sınıf ve okulla sınırlarının dışına çıkarılması bakımından da önemli olarak değerlendirilebilir.

Ar-Ge faaliyetlerinde ise kurumlar arası iş birliğine gidildiği ve sağlık ekipmanlarının üretildiğine değinilmektedir. Bilim sanat merkezi idarecisi olan İ-5 bu konularda:

“Ayrıca BİLSEM’ ler sağlık çalışanlarına yönelik 3D yazıcılarla siperlik ve laringoskop üretiminde bulundu. Maske üretiminde bulunduk. Ekipman üretme noktasında katkıda bulundular. Toplamda binin üzerinde ekipmanı il sağlık müdürlüğüne, ilimiz hastanelerine, ilçe sağlık müdürlüklerine teslim ettik. Özellikle ilk dönemde çok büyük ihtiyaçtı. Biz o dönemde hiçbir maddi bir karşılık beklemeden kendi imkanlarımızla bunları ürettik. Önceliğimiz sağlık personeli idi.”

şeklindeki ifadesi ile sağlık ekipmanları üretiminde bulunduklarını dile getirirken diğer taraftan *“Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile iş birliği protokolü düzenleyerek BİLSEM’ ler arasında diyalog süreci başladı. Bazı eğitimler verdik.”* sözleri ile kurumlar

arası iş birliğine gidildiğini ve AUEÖ sürecinde eğitim kurumlarının farklı rollerde üstlendiklerini dile getirmektedir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, tüm sınırlılıklarına ve imkansızlıklarına rağmen AUEÖ sürecinin paydaşlarının yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği yeterliliklerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

4.1.2. İdarecilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri

Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde idarecilerin tespit ettikleri ihtiyaçlara yönelik önerileri Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3. *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde idarecilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri*

Kategori	Kodlar
Yönetim Süreci	▪ Salgına yönelik önlemler alınmalı ▪ Okullar sürekli açık tutulmalı ▪ Eğitim zorunlu olmalı ▪ AUEÖ çerçeve programı oluşturulmalı ▪ Süreç belli bir plan program dahilinde yürütülmeli ▪ Bölgesel veya merkezi kararlar alınmalı
Destek Hizmetleri	▪ Tüm paydaşlara hizmet içi eğitim verilmeli
Teknolojik Altyapı	▪ Okulların teknolojik altyapı ihtiyaçları giderilmeli • Bilgisayar laboratuvarları yenilenmeli ▪ Bireylerin erişim ve donanım sorunu giderilmeli
Öğretim Süreci	▪ Veli denetimi olmalı ▪ ÖYS kullanımı yaygınlaştırılmalı ▪ Okul dışı saatlerde yapılan kurslarda uzaktan eğitime geçilerek ekonomiklik sağlanmalı

Tablo 4.2’ye bakıldığında idarecilerin AUEÖ sürecindeki ihtiyaçlara yönelik önerileri yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı ve öğretim sürecine yönelik kategorilerde toplanmıştır.

Yönetim sürecine yönelik görüşlere bakıldığında salgına yönelik önlemlerin alınmasına ve okulların sürekli açık tutulmasına ilişkin düşüncelerini İ-4: “Alışveriş merkezleri açıkken desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler evdeydi. Bunun dikkate alınmasını isterdim... Okulların hiç kapatılmaması için sağlık alanında önlemler tedbirler alınmalı.” şeklinde bildirmiştir. COVID-19 salgını sürecinde karantina uygulamaları sonucunda insanların uzun süreliğine eve kapanmasıyla ekonomoik kaygıların ön plana çıktığı bu sebeple alışveriş merkezlerinde ticaretin yapılabilmesi için okullardan önce

açıldığı ve yetişkinlerin çocuklara göre daha bilinçli ve dikkatli olabilmeleri de bu kararın alınmasına neden olabilir. Ayrıca İ-4' ün özel okul idarecisi olarak devlet okullarından farklı anlamda velilerden alacağı ücretler ve çalıştırılan personel ücretleri bağlamında araştırmaya katılan diğer okullardan farklı olarak ekonomik kaygıları belirgin bir biçimde yaşadığı düşünülebilir. BİLSEM' de görev yapan İ-5, İ-4' ün okulların sürekli açık olması konusundaki düşüncelerini, az öğrencisi bulunan okullarda yüz yüze eğitime devam edilmesi gerektiği görüşü ile desteklemektedir. İ-5 bu konudaki düşüncelerini *“Biz yüz yüze eğitime devam edebildik. Öğrenciler okullarına gidemedikleri ve tamamen uzaktan eğitime geçtikleri dönemlerde bilim sanat merkezlerine gelebilme imkanları vardı... Örneğin merkezde niteliğine uygun farklı türdeki öğrenci sayısı ve profiline göre güzel sanatlar ve bilim sanat merkezleri gibi yerler çalışabilirlerdi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Yönetim sürecine ilişkin diğer görüşlere bakıldığında İ-1: *“Ama gördüm ki bu işi öğrenciye veya veliye bıraksak köydeki çocuklar okula hiç gelmeyecekler.”* ifadesi ile eğitimin zorunlu olarak yürütülmesi gerektiğini dile getirirken AUEÖ çerçeve programın oluşturulması ihtiyacını *“Uzaktan eğitim için bir çerçeve program hazırlanması gerekmektedir.”* sözleri ile ifade etmiştir. Ayrıca İ-1: *“Her defasında yeni bir şey çıkarmak yerine sabit bir sistem kurup önceden tarihleri belirleyip kararların cuma gününden açıklanması bizim için yeterli olacaktır.”* sözleri ile AUEÖ sürecinin belli bir plan dahilinde yürütülmesi gerektiğini düşüncesini desteklemektedir.

İdarecilerin bir kısmı bölgesel kararların ön plana çıkması gerektiğini düşünürken bazı idareciler ise merkezi kararlara göre sürecin yürütülmesi gerektiği görüşündedir. Bu konuda İ-3: *“Her öğrenme bölgesi kendi çözümünü kendi üretsinsin, çünkü her bölgenin ve hatta okulun sosyoekonomik çevresi ve seviyesi farklı.”* sözleriyle bölgesel kararların önemini ifade ederken İ-2 ise *“Ya bütün okulları tam açarım ya da tam kapatırım. Ben parçalamazdım mesela köy okulu açık olsun şehirdeki kapalı olsun bence mantıklı değil.”* sözleri ile merkezi kararların ön planda tutulması gerektiğini dile getirmiştir.

Destek hizmetleri kategorisi incelendiğinde tüm paydaşlara sistemin etkin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini İ-4: *“İçerik üretme ve içerik kullanma konusunda ihtiyaç var. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmesini isterdim”* şeklinde ifade ederken ayrıca İ-5 ise *“Uzaktan eğitim sürecinde akademik olarak öğretmenlerin uzaktan eğitimi etkin kullanma becerilerinin geliştirilmesi gerekiyordu. Belki öğrencilerde eğitilebilirdi. Mesela bir uzaktan eğitim dersine nasıl katılabilirim? Nasıl adapte olabilirim? Nasıl davranmalıyım? Tüm katılımcılara ve tüm paydaşlara önceden*

eğitim verilmeli.” görüşü ile vurgulamıştır. Destek hizmetleri kapsamında verilecek eğitimlerle paydaşların kendilerini geliştirmesinin AUEÖ sürecini kolaylaştıracağı ifade edilmektedir.

Teknolojik altyapı kategorisinde ise okulların teknolojik altyapı ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini dile getiren İ-1: “Madem uzaktan eğitim etkili ve verimli bir biçimde kullanılmak isteniyor, o zaman okulların internet alt yapısını ve bilgisayarlarını yenileyebiliriz. Merkezde internet sorunu yaşayan aile sayısı oldukça az. Bakanlık bize yani köy okullarına bilgisayar ve internet alt yapısı sunabilirdi.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bununla birlikte İ-1: “En azından köy okullarında pozitif ayrımcılık yaparak bilgisayar laboratuvarlarını geliştirme yoluna gidebilir devlet.” sözleri ile okullardaki bilgisayar laboratuvarlarının yenilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Erişim ve donanım sorunu üzerine duran İ-2 ise “Özellikle mahalle okullarında ve köy okullarında alt yapının iyi olması lazım. Çoğu yerde internet altyapısının olmadığını biliyoruz. Özel şirketlerin altyapısı da yetmedi. Bunlar düzgün olacak ki öğretmeninde öğrencinin de bahanesi olmasın.” şeklinde altyapı ihtiyacının giderilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretim sürecine ilişkin görüşlere bakıldığında veli denetiminin gerekliliğini dile getiren İ-3: “Veli denetimi olmalı. Tek başına çocuklar kalmamalı. Çünkü başarıyı etkilediğini gördük.” sözleri ile velilerin AUEÖ sürecinde daha aktif olmaları gerektiğini vurgulamıştır. İ-3 aynı zamanda: “Uygun bir fiyata satın aldığımız çevrimiçi dersleri destekleyen dijital okul programı kullandık. Bu da uzaktan eğitimdeki karmaşayı kaldırdı. Yaptığımız işin takibini kolaylaştırdı. Bence böyle sistemler her okulda kullanılmalı.” görüşüyle ÖYS kullanımı yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim sürecinde ekonomiklik konusuna değinen İ-4: “Hafta sonu yapılan kurs için bile aile getiriyor geri götürüyor. Bir enerji elektrik su harcanıyor. Küçük gruplarla uzaktan eğitim yapılabilir.” sözleri ile okul dışı saatlerde yapılan kursların ve etkinliklerin uzaktan eğitimle yapılmasının mali anlamda daha yararlı olabileceğini vurgulamıştır.

İdarecilerin önerileri bir arada değerlendirildiğinde yönetim sürecindeki plansızlıktan kaynaklı yaşanan sorunların çözülmesi ile teknolojik altyapı konusundaki ihtiyaçların giderilmesi gerekliliğinin ön plana çıktığı düşünülebilir.

4.2. Öğretmenlerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde edindikleri deneyim ve algıları ile ihtiyaçlarına yönelik öneriler olmak üzere iki temada irdelenmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin deneyimleri ve algıları

Öğretmenlerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde edindikleri deneyimlerine ve algılarına ilişkin verilere Tablo 4.3’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4. *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğretmenlerin deneyimleri ve algıları*

Kategori	Kodlar
Yönetim Süreci	- Planlamadaki yetersizlikler - Yapının esnek olmaması - EBA sistemini kullanımı - Öğrenen özerkliğini sağlaması
Destek Hizmetleri	- Sosyal desteğin yetersizliği - Motivasyon kaybı ve düşük katılım - Aile içi iletişimsizlik - Ailelerin isteksizliği - Eğitsel desteğin yetersizliği - Teknik desteğin yetersizliği - Düşük teknoloji okuryazarlığı - Psikolojik desteğin yetersizliği - Çocuk davranışlarında geriye dönüş - Ergenliğe bağlı sorunlar - Yüksek kaygı düzeyi
Teknolojik Altyapı	- EBA altyapısı - Eğitime erişim imkânı sunması - Web 2.0 araçlarını kullanmaya olanak sağlaması - Yetersiz sunucu sayısının olumsuz etkisi - Okul altyapısının yetersizliği - Fırsat ve imkân eşitsizliği - Kır-kent arasında sayısal uçurum - Öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar - Maddi sorunlar - Donanım ve erişim sorunu

Tablo 4.5. (Devam) *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğretmenlerin deneyimleri ve algıları*

Öğretim Süreci	▪ Düşük etkileşim düzeyi • EBA TV ▪ Yüksek etkileşim düzeyi • Çevrimiçi dersler ▪ Öğretim ortamı • Esnek • Uyum sürecinin yaşanması • Teknoloji okuryazarlığını artırması ▪ Yöntem-teknikler • Yüz yüze eğitim stratejilerine devam etme • Üst düzey öğrenmeleri destekleyememe
Öğrenme Malzemeleri	▪ EBA materyalleri • Videolar ve testler ▪ Öğrenme malzemeleri • Akıllı defter ve kitap, sanal laboratuvar, e-sınav ▪ İçerikleri yetersizliği ve ihtiyaca uygun olmaması
Ölçme ve Değerlendirme	▪ Raporlanabilirlik ▪ Ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliği

Tablo 4.3’e bakıldığında öğretmenlerin görüşleri yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri ile ölçme ve değerlendirme kategorilerinde toplanmıştır.

Yönetim süreci hakkında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Öğretmen-4: “Uzaktan eğitimin mevcut planlama ve zamanlamasının öğretmen ve öğrenci üzerinde olumsuz etki yarattığını düşünüyorum. Pat diye okullar açıldı kapandı. Belli bir plan veya düzen yoktu” sözleri ile idarecilere benzer biçimde süreçteki planlama sorununa dikkat çekmiştir. Diğer taraftan Öğretmen-2 ise “Ders süreleri kısıydı...Derslere sadece belli saat dilimlerinde girilebiliyordu.” sözleriyle AUEÖ sürecinde esnek olmayan bir yapı ile karşılaşıldığını dile getirmektedir. Öğretmen-12 “Hiç EBA platformunu kullanmadık.” sözleriyle araştırmaya katılan özel okulun EBA sistemini kullanmadıklarını teyit etmiştir.

Destek hizmetleri bağlamında araştırma verileri incelendiğinde yetersiz sosyal destek, aile içi durumlar ile psikolojik destek gibi alt kategorilerle karşılaşılmıştır. Örneğin Öğretmen-4 bu süreçte öğrencilerde motivasyon kaybının yaşandığını “EBA.gov.tr üzerinden verilen ödevlerin öğrenciyi güdülemediğini düşünüyorum... Fiziki

şartları uygun olan öğrencilerin motivasyonu da bir süre sonra düştüğü için uzaktan eğitime sürekli katılabileceklerini düşünmüyorum.” sözleri ile ifade etmiştir.

AUEÖ sürecindeki bir başka önemli durum düşük katılım sorunudur. Bu konuda Öğretmen-5 *“Öncelikle devletin şu sorunu çözmesi lazım. Tüm öğrenciler katılabildi mi? Öğrencilerin dertlerini, tasalarını dinledin mi? Sen git en süper dersi anlat katılan yoksa nereye varacaksın? Bir öğrenci gelse derse bayram ettiğimiz oluyordu. Düşün ki 30 kişilik sınıfımız için konuşuyorum.”* sözleri ile katılım sorununun yaşandığını dile getirmiştir. Katılım sorunu sadece erişim ve donanım sorunu olan öğrencilerde değil, imkanları olan öğrenciler arasında da yaygın bir sorundur. Sosyal desteğin sağlanmaması ile birlikte yaşanan motivasyon kaybının öğrencilerin AUEÖ sürecinden kopmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Bir öğrenci için sosyal desteğin en önemli bileşenlerinden biri de ailedir. AUEÖ sürecinde aile içi sorunlar konusunda iletişimsizliğe değinen Öğretmen-13 *“Veliler yaptığımız görüşmelerde şunları söylediler: Çocukların ders çalışmak istemediklerini, aile içi etkinlikleri çabuk tükettiklerini, artık aile birlikte vakit geçirmekte zorlandıklarını belirttiler”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sunulan teknik ve eğitsel desteğin yetersiz kalması da AUEÖ sürecini etkilemektedir. Örneğin Öğretmen-1:

“Farklı bir konuda sorun yaşadıysanız soru sorabileceğiniz bir yer yoktu. İnternet sıkıntısından giremediğinizde sorup destek alabileceğiniz kimse yoktu. Teknik destek yoktu diyebilirim. Kendi okulumuzdaki idareye sorduk. Onlar başkalarına sordu böylece kendimiz çözüm geliştirmek zorunda kaldık bazı durumlarda.”

sözleri ile teknik desteğin yetersiz kaldığını ifade ederken Öğretmen-8 ise *“Mesleki olarak birçok programın kullanılması nedeniyle teknik ve teknolojik bilgi eksikliği hissettik.”* görüşü ile yetersiz eğitsel destek durumunu vurgulamaktadır.

Öğretmen-13 ise destek hizmetleri bağlamında psikolojik destek boyutunu ele almıştır. *“Bizim buradaki yaklaşımımız öncelikle amacımız psikolojik sağlamlığı sağlamaktır.”* sözleri ile psikolojik desteğin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmen-13:

“Velilerle görüştüğümde çocuklarda geriye dönüş özelliğindeki davranışların olduğu, ısrarla davranışlarını yinelediklerini söylediler...İçine kapanan o kadar çocuk oldu ki kamerayı kapatıp sadece konuşarak bir sonuca varamaya çalıştığımız çocuklar oldu. Kaygı düzeyleri bir taraftan ergenlikle baş edebilme bir taraftan zor bir süreçti... kaygı düzeylerinin arttığını gözlemledik.”

ifadeleri ile davranışlarda geriye dönüş yöneliminin olduğunu, çocukların kaygı düzeylerinin arttığını ve bunlara ek olarak ergenlik sorunlarının yaşandığını dile getirmektedir.

Teknolojik altyapı boyutu ele alındığında ise EBA kullanımına yönelik öğretmenlerde eğitime erişim imkânı sunması ve Web 2.0 araçlarını kullanmaya olanak sağlaması açısından olumlu görüşlerin yanı sıra yetersiz sunucu sayısından dolayı bağlanamama durumunun yaşandığı dile getirilmiştir. Örneğin Öğretmen-8 “*Sunulan imkanları tam olarak yeterli bulmasam da yüz yüze eğitimin olmadığı bir dönemde uzaktan yöntemlerle belli bir oranda hedeflere ulaşabildik.*” diyerek eğitime erişim olanağının altını çizmiştir. AUEÖ ile birlikte sistemin Web 2.0 araçlarını kullanmaya olanak sağlaması açısından Öğretmen-1 ise “*Ölçme ve değerlendirmede Google formlardan deneme gönderdim. Düzeylerini gördüm. Web 2.0 araçları ile Voki, Padlet gibi kullanarak dersleri eğlenceli hale getirdim. Uzaktan eğitim bize bu imkânı verdi.*” sözleriyle AUEÖ sürecinde Web 2.0 araçları ile öğrenme sürecinin zenginleştirilmesine vurgu yapmıştır. Öte yandan süreç içerisinde teknolojik altyapıda yaşanan aksaklıkların öğrenme sürecini de etkilediği konusunda bulgulara ulaşılmıştır. Yetersiz sunucu sayısına değinen Öğretmen-8 “*EBA sisteminin alt yapı olarak yeterince güçlü olmadığını gördüm. Performans olarak sistem üzerinde sürekli olarak güncelleme yapılması ihtiyacı oldu. Sunucu sistemlerinin yetersiz olması nedeni ile öğrenci ve öğretmenler aynı zaman diliminde bağlanamadı.*” şeklinde sistemin aksamalarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Fırsat ve imkân eşitsizliği ve dolayısıyla yaşanan kır-kent arasında sayısal uçurum konusunda Öğretmen-1 düşüncelerini şu sözler ile dile getirmiştir: “*Biz köy okulu olduğumuz için çocukların imkanları yoktu...Yüzde sekseni derslere katılamadı... Bu durum şehirdeki çocukla arasında ciddi bir fark oluşmasına neden oluyor.*”

Öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar bağlamında üç boyut dikkati çekmektedir. Bunlar erişim, donanım ve maddi sorunlardır. Öğretmen-1:

“Erişim kolaylığından yana internetiniz varsa sorun yok. Ama köy okulu olduğumuz için burada sıkıntı var. İngilizce bağlamında düşünecek olursak öğrencilere bir tane çalışma gönderiyorum asenkron video olarak. İzleyip sorularına cevap vermelerini istiyorum. Öğrencilerden gelen cevap şu öğretmenim açmıyor, internetimiz çekmiyor, izleyemiyoruz. Ben denedim aynı yolla başka birine atınca çekiyor ama köyde çekmiyor. Bu diyalog çalışmalarında öğrenciler aktif olamıyorlar.”

sözleri ile erişim sorununa değinirken “*Bizim okulumuzda 60 öğrenci vardı. Tam hani pandemi sürecinde toplam 6 tablet okula geldi. Diğer öğrencileri katamamış olduk*” ve

Öğretmen-5 ise “Çocuk akşam babası gelecek eve vardiyadan interneti olacakta çocuğa verecek de o derse girecek de diye bekliyoruz” sözleri ile süreçteki donanım sorununa vurgu yapmaktadır.

Dile getirilen bir diğer sorun olan maddi sorunlar ise öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin donanım gereksinimi nedeniyle yaşadığı sorunlara işaret etmektedir. Örneğin Öğretmen-1 “Öğretmen arkadaşlarımızın bazılarının bilgisayarlarını yenileme konusunda sorun yaşadı ekonomik olarak...” diyerek AUEÖ sürecinde öğretmenlerin de donanım gereksinimi olduğunu ve bu durumun maddi bir yük oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu durumu destekler şekilde Öğretmen-7 “Yeni bir bilgisayar almak zorunda kaldım. Harici kamera sistemi ile yeni bir eğitim ortamı oluşturmak zorunda kaldım evimde bu bana maddi yük oluşturdu” sözleri ile yaşadığı ekonomik sıkıntıyı dile getirmiştir.

Öğretim süreci boyutu irdelendiğinde AUEÖ sürecinde özellikle öğrenme içerikleri ve öğrenme etkinliklerine ilişkin konulara değinilmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü özellikle EBA TV içeriklerinin ve etkileşim düzeyinin yetersiz olduğu görüşündedir. Örneğin Öğretmen-2 “TV yayınları çok yetersiz kaldı bence. Motive edici değil. Bu sürecin en zayıf halkası kesinlikle TV yayınlarıydı.” ve Öğretmen-3 “TV yayınlarının verimli olmadığını, öğrencilerin etkili kullanamadığını düşünüyorum.” sözleri ile bu düşünceyi desteklemektedir.

Öğretmenler çevrimiçi dersleri eşzamanlı etkileşim kurabilme ve dolayısıyla ders kazanımlarını daha iyi aktarabilme anlamında daha yararlı bulmaktadır. Örneğin bu konuda üç ayrı öğretmen benzer görüşler paylaşmışlardır. Bunlar;

Öğretmen-4 “Eş zamanlı etkinliklerde derslere katılabilen iletişime geçebildiğim öğrencilerde öğrenmeler oluştu” ,

Öğretmen-5 “Karşılıklı etkileşime girerek oynadığımız oyunlar sayesinde derse çevrimiçi derslere katılımın fazla olduğunu düşünüyorum” ,

Öğretmen-12 “Zoom üzerinden yoğun bir ders programı vardı. Okulda yüz yüze yaptığımız dersin hiçbir program yerini alamasa da okulların Zoom üzerinden yaptığı bu dersler bu uzun süreli eve kapanma sürecinde verimli oldu. Tüm müfredatımızı tamamladık.” görüşleri bu düşünceyi desteklemektedir.

Öğretim sürecine yönelik bir diğer görüş ise öğrenen özerkliği ile ilgilidir. Bu konuda Öğretmen-1’in “Uzaktan eğitim öğrencilere şunu öğretti. Kendimiz ek kaynaklar

olarak kendi öğrenmelerini destekleyebiliyorlar.” sözleri AUEÖ’nün öğrenen özerkliğini öne çıkardığını vurgulamaktadır.

Ayrıca Öğretmen-10, “Müziği oyun ile öğretmeyi başardım. Müzik aletleri yaptırđım. Birçoğu benim ilk kez deneyimlediğim şeylerdi.” sözleri ile AUEÖ sürecinde farklı bir deneyim yaşadığını dile getirmiştir.

Öğretim ortamı bağlamında ise Öğretmen-9 “Özellikle utangaç ve heyecanlı öğrencilerimiz daha aktif katılım sağladı.” sözleri ile çevrimiçi öğrenme ortamının özellikle kaygılı veya içe kapanık bazı öğrencilerin katılımını arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca AUEÖ sürecinde dijital ortamların kullanımının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerini geliştirdiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Örneğin, Öğretmen-2 “Kesinlikle geliştirdim. Google Team, SKYPE gibi programların canlı ders ve diğer çevrimiçi ders uygulamalarını inceledim” sözleri ile sistemin teknoloji okur yazarlığını arttırdığı belirtmiştir.

Öğretmen-1 ise “Pandemi ile birlikte ailelerinin telefonlarını alarak teknolojik anlamda okuryazarlıklarını kendi becerilerini arttırdıklarını düşünüyorum. Onları dijital olarak dönüştürdüğünü düşünüyorum...Web 2.0 araçlarını kullanmayı öğrencilerin öğrenmeleri başlı başına bir örnek.” diyerek ve Öğretmen-12 “Okulda öğrencilerimizle yapacağımız etkinlikleri evden hazırlayıp ZOOM üzerinden sunum yaptılar.” sözleri ile teknoloji okuryazarlığı gibi bazı becerileri geliştirebildikleri etkili ve yararlı bir öğrenme süreci olduğunu dile getirmişlerdir. Her ne kadar söz konusu süreç bazı öğretmenler için kolay bir geçiş süreci olmasa da süreç içerisinde edinilen deneyimlerin öğretmenlerin teknolojik okuryazarlıklarına da katkısı olduğu bazı öğretmenlerin deneyimleri ile tespit edilmiştir. Örneğin Öğretmen-7 “Uzaktan eğitim çok zorlanarak geçiş yaptığımız bir eğitim süreci oldu. Kısa sürede adapte olduk ve sevdik. Video çekimleri yaptım. EBA sistemine yükledim. Hatta kendi YouTube kanalımı açtım. Kullanmaya başladım etkin olarak. Uzaktan eğitimden çok zevk aldım. İleride uzaktan eğitimle ders vermeyi planlıyorum.” sözleriyle uyum süreci yaşadığını ve teknoloji okur yazarlığını arttırarak yeni teknolojiyi benimsediğini ifade etmiştir.

Yöntem-teknikler bağlamında ise öğretmenlerin yüz yüze eğitimde uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitim yaklaşımına uyarlamadan olduğu gibi kullandıkları görülmektedir. Örneğin Öğretmen-3’ün “öncesinde kullandığım telefonun kamerası ve sonrasında kullandığım web kamera sayesinde normal ders anlatır gibi anlatabildim.” diye açıklaması ve Öğretmen-6’nın “uzaktan eğitim sürecinde normal

sınıfta nasıl ders anlatıyorsam burada da uzaktan aynen devam ettim.” sözleri uzaktan yapılması gereken eğitimde yüz yüze öğretim stratejilerine devam ettiklerini göstermektedir.

Ayrıca AUEÖ sürecinin üst düzey öğrenmeleri desteklemediğini Öğretmen-8 *“Kazanımlarda vermek istediğimiz şeyler daha çok bilgi düzeyinde kalmıştır. Daha ileriki öğrenmeler gerçekleşmediğini düşünüyorum”* şeklinde görüşüyle belirtmiştir.

Öğrenme malzemeleri anlamında EBA içerikleri bakımından düşünüldüğünde öğretmenlerin videolar, testler gibi materyalleri sıklıkla kullanırken bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin akıllı defter, akıllı kitap, e-sınavlar ve sanal laboratuvarlar gibi malzemelerden de faydalandıkları görülmektedir. Örneğin Öğretmen-4 *“EBA içeriklerini kullandım. Videolar, konu tarama testleri ve diğer ölçme araçlarını kullandım”* şeklinde görüş belirtirken EBA dışı kaynakları kullanan Öğretmen-11 *“Online kitaplar ve akıllı tahta uygulamalarından memnun kaldım... Ölçme ve değerlendirme için çeşitli kurumların online sınavlarını denedik...sanal laboratuvar çalışması yaptık. Eğlenceli geçti dersler.”* açıklamasıyla EBA dışı kaynaklarla öğrenme sürecini zenginleştirdiğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Öğretmen-12 *“ZOOM programı üzerinden anlattığım derslerde akıllı kitapları/defterleri kullandım. Dersime bunun yanında etkinlik içeren videolar ekledim. Öğrencilerim ortaokul seviyesinde olduğundan dikkat süreleri kısa olduğundan süreci esnek bir şekilde ayarladık.”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan bazı öğretmenler EBA içeriklerinin bazı dersler için yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmen-2 *“Türkçe dersleri açısından içerik bence yetersiz. Ünite kazanımları altına yerleştirilen içerikleri beğenmiyorum.”* ve Öğretmen-5 *“EBA’ya yüklenen beden eğitimiyle ilgili oyunlar ve kaynaklar yetersizdi.”* ifadeleri ile EBA’da sunulan içeriklerin derslerin kazanımları için yeterli olmadığını savunmuşlardır.

Ölçme ve değerlendirme boyutuna bakıldığında ise öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecinin takibinin yapılabilmesini olumlu olarak görmekte iken ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmen-1 *“EBA raporlar kısmından kimler görevini ve ödevlerini yaptı görebiliyorsunuz”* sözleri ile EBA sisteminin öğrenci etkinliğine ilişkin sistem raporlarının oluşturulmasını olumlu olarak değerlendirmiştir. Öte yandan ölçme-değerlendirme sürecinde geçerlilik sorununa da dikkat çekilmiştir. Öğretmen-2 *“Genel olarak yapılan sınavların geçerliliğinin olduğunu düşünmüyorum. Biz bu süreçte öğrencileri düzgün ölçemedik. En son hepsini geçirdik*

ama ne kadar öğrendiler?” sözleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler bu bölümde planlamadaki sorunlardan, sosyal destğin yeterli düzeyde karşılanmadığını, öğrenme ortamının esnek olduğu ve bulunduğumuz yüzyılda gereksinim duyulan bazı becerilerin geliştirilmesini destekler nitelikte olduğu, eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edebilme imkânı sunması açısından yararlı bulduklarını ancak erişim ve donanım sorunu yaşayanların derse bağlanamamalarından dolayı sayısal uçurumun arttığını dile getirmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin ihtiyaçlara yönelik önerileri

Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlara yönelik önerilerine Tablo 4.4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.6. *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlara yönelik önerileri*

Kategori	Kodlar
Yönetim süreci	▪ Ücretli öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli ▪ Yapı esnetilmeli, etkileşim artırılmalı ve öğrenci katılımı zorunlu olmalı ▪ Öğrenciler ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmalı, geçme-kalma olmalı. ▪ Ders süreleri uzatılmalı ▪ Uzaktan öğretim yeni normalde yüz yüze eğitime dahil edilmeli ▪ Uzman desteği ile Psiko-sosyal destek programı oluşturulmalı
Destek hizmetleri	▪ Öğrenci ve velilerin motivasyonu artırılmalı ▪ Veli-öğrenci-öğretmen kılavuzları oluşturulmalı ▪ Aile içi iletişimi ve etkileşimi arttıracak etkinlikler düzenlenmeli ▪ Psikolojik destek sağlanmalı
Teknolojik Altyapı	▪ EBA altyapısı güçlendirilmeli ▪ Öğrencilerin erişim ve donanım sorunu çözülmeli
Öğretim Süreci	▪ Oyun ve yarışmalar gibi ilgi çekici içeriklere yer verilmeli ▪ Veliler, çocuklarını takip etmeli
Öğrenme Malzemeleri	▪ EBA içerikleri artırılmalı ▪ İçerikler öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalı
Diğer	▪ AUEÖ yabancı dil eğitiminde pratik yapma amacıyla kullanılmalı

Tablo 4.4’e bakıldığında karşılaşılan öğretmenler tarafından dile getirilen öneriler dört kategoride toplanmıştır. Bunlar merkezi yönetimden kaynaklı sorunlara yönelik öneriler, altyapı ve donanım ihtiyaçlarına yönelik öneriler, rehberlik faaliyetlerine ilişkin öneriler ve diğer önerilerdir.

Öğretmenlerden elde edilen yanıtlar ışığında *Yönetim süreci* boyutu ele alındığında Öğretmen-1 “*Ücretli öğretmenlere de uzaktan eğitim ile ilgili eğitimler EBA üzerinden açılabilirdi. Bu konularda öğretmenlere destek sağlanabilirdi kendilerini geliştirmeleri için.*” sözleri ile ücretli öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Dile getirilen bir diğer öneri de eşzamanlı ve eşzamansız etkinliklere katılımın merkezi bir kararla zorunlu tutulması ve katılım kurallarının belirlenmesine yöneliktir. Öğretmen-1 “*Öğrenciler sıklıkla kameraları kapatıyordu. Zorunlu değildi. Belki de kameraları açsak iyi olabilirdi.*” sözleri ile yapının esnetilmesi ve etkileşim artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen-1 ayrıca “*Devlet mesela derse katılımı zorunlu kılsaydı. Karneye nota etki edecek dese katılımı bir ölçüde arttırabilirdi.*” sözleri ile öğrencilerin katılımının ölçme ve değerlendirmenin bir parçası olması gerektiğini ifade ederken aynı öğretmen “*Ancak en köydeki çocuk yine katılamayacaktı. Çocuklara internet, tablet vb destek sağlayıp zorunlu kılsak o zaman güzel olur.*” sözleri ile bu tip kararlar ile öğrenci katılımının artırılmasının teknik destek ile mümkün kılınabileceğini dile getirmiştir.

Öğretmen-9 ders süreleri uzatılmasına yönelik görüşlerini “*Ders sürelerini kısa buldum sadece.*” sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenler destek hizmetlerinin varlığının uzaktan eğitim için önemli bir değişken olduğunu da dile getirmişlerdir. Örneğin, Öğretmen-13 uzman desteği ile uzaktan eğitim için psiko-sosyal destek programı oluşturulması gerektiğini şu sözleri ile dile getirmiştir: “*Çocukların psikolojik ve sosyal yönden desteklenmesi için uzmanların görüşleri alınarak bir program oluşturulması gerekliydi.*”

Destek hizmetleri ile ilgili ayrıca öğrenci ve velilerin motivasyonun artırılması konusunda Öğretmen-6 “*Öğrencilere ve velilere uzaktan eğitimin gerekliliği anlatılmalı ve motivasyonlarını yükseltecek etkinlikler yapılmalı*” şeklinde görüş belirtilmiştir.

Öğretmen-öğrenci ve velilere yönelik destek hizmetleri konusunda yapılan önerilerden biri de paydaşlara yönelik açıklayıcı, yönlendirici kılavuzlar oluşturulmasıdır. Öğretmen-13 “*Sadece bir pandemi bildirimi yapmak yerine öğrencilere, velilere ve öğretmenlere bir kılavuz oluşturulabilirdi.*” sözleri ile veli-öğretmen-öğrenci kılavuzları oluşturulması gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmen-13 “*Aile içi iletişimi güçlendirecek oyunların temini her okula sağlanabilir. Buna benzer etkinlikler düzenlenebilir*” sözleri ile aile içi iletişimi ve etkileşimi arttıracak aktivitelerin düzenlenmesini önermektedir. Yine aynı öğretmen “*İnsanları en çok etkileyen şeyler ani*

değişen kararlar oldu. Biz buna ayak uydurmaya çalıştık. Ancak çocukların birilerinin onları anladıklarına, yanında olduklarına mesela biz sıkılıyorz kendimizi kötü hissediyoruz dediklerinde onları dinleyen birilerine ihtiyaçları var.” sözleri ile öğrencilere sosyal ve psikolojik destek sağlanması gerekliliğini savunmuştur.

Teknolojik altyapı hakkında Öğretmen-8 *“Veri altyapı sistemlerimiz güçlendirilmeli...Sunucu sistemleri yükseltilip performansları arttırılmalı...Veri sağlayıcılar ile internet altyapıları güçlendirilmeli”* şeklindeki görüşü ile EBA altyapısının güçlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Teknolojik altyapı ile ilgili bir diğer sorun öğretmenlerin ve öğrencilerin erişim ve donanım sorunudur. Bu sorunun çözümüne ilişkin Öğretmen-1 ise *“Bu dönemde internete, bilgisayara veya tablete ihtiyaç duyan öğretmen ve öğrencilere indirim yapılabilirdi.”* önerisini sunmuştur.

Öğretim süreci boyutunu ele aldığımızda ise Öğretmen-10 ise *“Çeşitli oyunlar oynatılabilir. Yarışmalar yapılabilir.”* ifadesiyle oyun ve yarışmalar gibi etkinliklere yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Görüşmelerde öğretim sürecindeki paydaşlardan veli faktörünü ilgilendiren önerilerle de karşılaşmıştır. Örneğin Öğretmen-1 *“Velilere en azından gelecek vadeden takdir teşekkür alan öğrenciler için takip etmeleri istenebilirdi. Onlar destek olsaydı katılım artabilirdi.”* şeklinde görüş belirtirken Öğretmen-10 *“Bence mikrofon ve kamera açmak zorunlu olmalıydı ve velilerde takip etmeliydi.”* sözleriyle velilerin çocuklarını izlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim materyalleri boyutu ele alındığında ise bir öğretmen: *“İçerikler için hazır içerikleri üreten firmalardan destek alınabilir. İçerikleri arttırılmalı”* (Öğretmen-8) sözleriyle EBA içeriklerinin arttırılması gerektiğini söylerken yine aynı öğretmen *“İçerikler geliştirilmeli. Çok içerik yerine sade, anlaşılabilir ve herkesin ulaşabileceği şekilde düzenlemeler yapılabilir.”* ifadesiyle içeriklerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun halde hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Oluşturulan kategoriler dışında bir diğer öneri ise AUEÖ yabancı dil eğitiminde pratik yapmak amacıyla uzaktan eğitim faaliyetlerinin kullanılmasıdır. Bu konuda Öğretmen-2 *“Dil eğitiminde “yabancı” dil özellikle, kullanılabileceği doğal konuşmacılarla uzaktan yapılacak eğitimle başarılı olabileceğini düşünüyorum”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenler ihtiyaçlara yönelik önerilerinde kuralların esnetilmesi, öğrencilere psikolojik desteğin sağlanması, erişim ve donanım ihtiyaçlarının giderilmesi ve EBA altyapısının güçlendirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

4.3. Öğrencilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecine ilişkin görüşleri

Bu başlık altında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde edindikleri deneyim ve algıları ile ihtiyaçlarına yönelik öneriler olmak üzere iki temada irdelenmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin deneyimleri ve algıları

Öğrencilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde edindikleri deneyimlerine ve algılarına ilişkin verilere Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.7. *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğrencilerin deneyimleri ve algıları*

Kategori	Kodlar
Yönetim Süreci	- Planlamadaki yetersizlikler - EBA TV ile çevrimiçi derslerin çakışması - Ders programlarının sıklıkla değişmesi - Denetleyici mekanizmanın olmaması - EBA sisteminin kullanımı
Destek Hizmetleri	- Sosyal desteğin yetersizliği - Düşük aidiyet duygusu - Motivasyon kaybı - Düşük katılım - İsteksizlik - Fizyolojik desteğin yetersizliği - Sağlık sorunları - Yorgunluk
Teknolojik Altyapı	- EBA altyapısı - Eğitime erişim imkânı sunması - Yetersiz sunucu sayısının olumsuz etkisi - Yaşanılan sorunlar - Donanım sorunu - Erişim sorunu - Fırsat ve imkân eşitsizliği
Öğretim Süreci	- Etkileşim düzeyi düşük - EBA TV - EBA içerikler - Etkileşim düzeyi yüksek - Çevrimiçi dersler - Öğrenme ortamı - Esnek - Güvenli

Tablo 4.8. (Devam) Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğrencilerin deneyimleri ve algıları

Öğrenme Malzemeleri	▪ EBA Materyalleri • Videolar, testler, etkileşimli etkinlikler • İçeriklerin yetersizliği
Ölçme ve Değerlendirme	▪ Anında geri bildirim alamama ▪ LGS sınav başarısını olumsuz yönde etkilemesi

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde edindikleri deneyimleri ve algılarına; yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri ile ölçme ve değerlendirme kategoride toplanmıştır.

Yönetim süreci ele alındığında süreçte algılanan bir plansızlık durumu öğrenciler tarafından da belirtilmiştir. EBA TV ile çevrimiçi derslerin çakışması ve ders programlarının sıklıkla değişmesi vurgulanan başlıca durumlardır. Ö-3 “EBA TV dersleriyle kendi derslerim çakıştığı için çoğu programı izleyemedim” şeklinde görüş bildirirken Ö-1 ise “Sürekli okulların açılıp kapanması bana iyi gelmedi. Keşke ya hep açık olsaydı ya da uzaktan eğitim olsaydı.” ifadeleriyle sürecin değişken yapısının yarattığı olumsuz algıyı vurgulamıştır. Bir diğer durum ise denetleyici mekanizmanın olmamasıdır. Bu konuda Ö-12 “İyi yanı da ödevimi yapmasam ne olacak diyorsun rahat yanı” sözleri ile bu fikrini ifade etmiştir. Bazı okulların EBA sistemini kullanmaması konusunda da Ö-12 “Biz hiç EBA kullanmadık. Sadece çevrimiçi ders ağırlıklı gittik” sözleri ile yaşadığı süreci özetlemiştir.

Destek hizmetleri boyutuna bakıldığında öğrencilerin deneyimlerinin büyük çoğunluğunun yetersiz sosyal ve psikolojik destek kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Örneğin düşük aidiyet duygusu konusunda Ö-3 “Kendiniz yalnız hissediyorsunuz. Boşa katılıyormuşsunuz derse gibi geliyor bazen bana” ve Ö-5: “uzaktan eğitimde kendimi hiçmişim yokmuşum gibi hissettiriyor insanı.” sözleri ile birbirini desteklemektedir. Süreçle ilgili “Ö-12 “Sıkıcı, İnsan salıyor kendini hiçbir şey yapası gelmiyor” sözleri ile motivasyon kaybına değinmektedir. Düşük aktif katılım konusunda ise Ö-10 “...derste daha az kişi aktif oluyor” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Fizyolojik desteğin yetersizliği konusunda ise Ö-1 “Öbür türlü uzaktan eğitimde gözümüz ağrıyor, başımız ağrıyor. Ekrana baka baka gözümüz acıyor.” ifadeleriyle

sürekli ekran karşısında ders işlemenin yarattığı fiziksel rahatsızlığa vurgu yaparken Ö-1 *“Bilgisayar başında oturmak bile yoruyor insanı”* ifadesi sürecin öğrenciler için yorucu da olabildiğini göstermektedir.

Teknolojik altyapı konusuna bakıldığında ise pandemi döneminde okuldan uzaktayken eğitime erişim imkânı sunduğunu öğrencilerden Ö-1 *“Olumlu taraflı eğitimden uzakta kalmıyoruz.”* ve Ö-2 *“bence olumlu yönü uzaktan da olsa ders görebiliyoruz.”* sözleri ile dile getirmişlerdir. Teknolojik altyapı açısından yaşanan sorunlara Ö-1 *“İnternet sıkıntısı var zaten giremiyoruz... Bizim köyün az ilerisinde bir tepe var orada daha iyi çekiyor. Hava iyi oldu mu oraya gitmeye çalıştım.”* sözleriyle yaşadığı erişim problemini dile getirmektedir.

Teknolojik altyapı yetersizliği bağlamında özellikle kırsal alanda yaşayan fırsat ve imkân eşitsizliği üzerine düşüncelere sahip öğrenciler şu ifadelerde bulunmuşlardır: Ö-8: *“Çoğu imkânı olan öğrenciden geri kaldık. Memnun kalmadım. Geleceğimden kaygılıyım.”*, Ö-1 *“İnternetimiz az olunca önemli derslere girebilmek için EBA’ya çok giremedim”*, Ö-2 *“Bizim evde hem internet hem de akıllı cep telefonumuz yok sorun yaşıyoruz ve derse giremiyoruz. Başka arkadaşlarımın yanına gidip girmeye çalışıyoruz.”*, Ö-5 *“Anneler internete başvurdu. Köydeyiz diye internet getiremeyeceklerini söylemişler. Özel internete başvurduk evin tepesine çanak kurulumu yaptılar bin liraya çok masraf oldu”*. Kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin özellikle erişim sorunu yaşaması sunulan AUEÖ sürecinden yeterli düzeyde faydalanamadıkları ve bu durumun bir ölçüde eğitimde eşitsizliğe neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretim süreci irdelendiğinde ise EBA TV ve EBA içeriklerinde etkileşim düzeyinin düşük olduğunu düşünen Ö-1 *“Ama televizyondaki öğretmene sormadık.”*, Ö-2 *“Televizyondaki öğretmen hep İngilizce konuşuyordu. Anlamadığımız kelimelerin Türkçesini açıklamıyor. Ben hiç anlayamadım.”* ve Ö-4 *“Sıkıcı geldi bana. (EBA TV) Hızlı geçiliyor anlamıyorum. Defterime yazamadım da. Durdurma şansında yok. Çok az bekletip geçiyordu. Hep yarım kaldı yazdıklarım”* sözleri ile EBA TV yayınlarının tek yönlü iletişimi sağlamasından ve bireysel öğrenme hızına uygun olmamasından dolayı etkileşime giremediklerini ve bu nedenle akademik anlamda derslerini tam anlayamadıklarını dile getirmişlerdir.

Öte yandan bazı öğrenciler TV yayınlarına yönelik olumsuz düşüncelerine karşın çevrimiçi derslerin öğretmen ile etkileşime girebilmeye olanak sağlamasından dolayı bu dersleri yararlı bulduklarını da belirtmişlerdir. Örneğin, Ö-1 *“İngilizce dersinde*

anlayamadığımız kelimeler oluyor. Okulda öğretmenimize soru sorabiliyoruz. Zoom derslerinde de sorabildik.” derken Ö-8 *“Sadece canlı derslerde yaptığımız dersleri yararlı buluyorum”* sözleri ile sistemin faydalarını dile getirmişlerdir.

Öğrenme ortamı bağlamında öğrenciler tarafından dile getirilen deneyimlerin bir kısmı ise AUEÖ’nün sunduğu esneklik ile ilişkilidir. Örneğin Ö-3’ün

“Ama rahatlık açısından bakarsak sınıfta mesela yemek yiyemeyiz. Cips kola tüketmemize falan izin vermez öğretmenlerimiz. Ama evdeyken derse katılırken dileğince yiyip içebiliyorsun. Maske takmana falan gerek yok. Özgürce istediğin kıyafetle derse girebiliyorsun. Bu açıdan uzaktan eğitim güzeldi.”

sözleri öğrencinin sistemi rahat ve esnek bir ortam olarak deneyimlediğine işaret etmektedir. Mekândan bağımsız olma açısından konuya yaklaşan Ö-8 ise *“Avantajı normale göre daha kolay, okula gitme derdi yok. Yağmur yağdı, soğuktan derdi yoktu”* ifadesi ile olumsuz hava vb. koşullara karşı avantajlı bir öğrenme durumu oluştuğunu belirtirken, Ö-9 *“Tek avantajı bence normalden daha geç kalkmaktı.”* sözleri ile rahat ve esnek olabilme imkanını dile getirmektedir.

Öğretim sürecinde AUEÖ ortamının güvenli olduğunu düşünen Ö-10 *“Avantajı kimsenin hastalık kapmadan evinden derse girebilmesidir”* görüşüyle COVID-19 bulaşının yüksek olduğu dönemde oluşan kaygı ortamında AUEÖ sürecinin bu kaygıdan uzak bir öğrenme fırsatı yarattığına dikkat çekmiştir

Öğrenme malzemeleri bağlamı ele alındığında ise EBA içerikleri konusunda Ö-3 *“EBA’ya ara sıra girip ödev yapmaya çalıştım. İnternete girebildiğim kadar EBA’da video anlatımı ve konu özetleri vardı onlara baktım. Etkileşimli uygulamalar vardı onlardan da yararlandım”* sözleri ile video, test ve etkileşimli etkinliklerden yararlandığını dile getirmektedir. Ancak mevcut içeriklere yönelik memnuniyetsizliğini *“Bizim İngilizce ağırlıklı sınıf diye geçiyor. Konularımız için yeterli içerik yoktu”* ifadesi ile dile getiren Ö-9, özellikle belirli derslerde EBA içeriklerinin yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Ölçme ve değerlendirme boyutu ele alındığında ise anında geri bildirim alamama konusuna değinen Ö-10 *“EBA dan yaptığım testleri cevaplayınca sonucumu ödevin tarihi dolunca görmek benim için bir sıkıntıydı.”* sözleri ile düşüncelerini dile getirirken Ö-5 ise *“(Acil uzaktan erişimli öğretimde) çok eksiklerim oldu. Bilemediğim dersleri yapamadım LGS’de.”* ifadesiyle LGS sınav başarısını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin deneyimleri, algıları ve memnuniyet durumları açısından bakıldığında genel olarak AUEÖ sürecinden memnun olmadıkları, sürekli değişkenlik gösteren planlamalardan dolayı uyum sorunu yaşadıkları, erişim ve donanım sorunu sosyal desteğin yetersizliği sonucu yaşadıkları yalnızlık hissi başlıca bulgulardır.

4.3.2. Öğrencilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri

Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlara yönelik önerilerine Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlara yönelik önerileri*

Kategori	Kodlar
Yönetim Süreci	- Planlı olmalı - Teneffüs süreleri uzatılmalı ve zaman esnekliği sağlanmalı
Teknolojik Altyapı	- EBA altyapısı güçlendirilmeli - Kırsal yerleşim yerlerine internet alt yapısı gelmeli - Ücretsiz internet desteği sunulmalı - Ücretsiz tablet desteği sunulmalı
Öğretim Süreci	- Sınıf tekrarı yapılmalı - Çevrimiçi dersler kaydedilmeli
Öğrenme Malzemeleri	- Animasyon ve çizgi filmler yapılmalı - Basılı materyaller dağıtılmalı

Tablo 4.6’ya bakıldığında öneriler beş kategoriye ayrılarak sunulmuştur. Bunlar yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci ve öğrenme malzemeleridir.

Yönetim süreci ele alındığında Ö-5 “*Birde benim kardeşim 2.sınıfa gidiyor onunla derslerimizin çakıştığı oldu. O ayarlanabilirdi.*” sözleri ile programların çakışmayı engelleyecek şekilde yapılmasını, Ö-12 ise “*Ben Bakandan uzaktan eğitim yapmasın okulları açsın isterdim. Uzaktan eğitimde daha serbest zamanlar olabilir. Dersler arka arkaya olmasın mesela. Bizde normalde 20 dakika teneffüs var. 5’te bitiyor okul. Erken bitebilir 3’te mesela*” sözleri ile de teneffüs sürelerin uzatılması ve zaman esnekliğinin sağlanması konularında önerilerini dile getirmektedir.

Teknolojik altyapı boyutunda ise her paydaş gibi EBA altyapısının güçlendirilmesi gerektiğini dile getiren öğrenciler mevcuttur. Örneğin, Ö-7 bu konudaki düşüncelerini “*Ses sorunlarının çözülmesini ve derslere kolay bağlanılmasını isterdim*” sözleriyle ifade ederken Ö-10 ise “*EBA’ya girememe sorunun gibi çözülmesini isterim.*” düşüncesiyle

benzer görüşü desteklemektedir. Öğrencilerin en önemli teknolojik sorunlarından olan internet erişim giderleri ve donanım ihtiyacı öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Teknolojik altyapı sorunlarıyla ilgili olarak kırsal yerleşim yerlerine internet altyapısı gelmesini isteyen Ö-1 “*Köyümüze internet gelsin.*” sözleri ile önündeki en önemli erişim engelinin altını çizmektedir. Benzer şekilde donanım ihtiyacına vurgu yapan öğrencilerden Ö-2 “*Herkese tablet dağıtılabildi. Bedava internet verilebilirdi.*” ve Ö-3 ise “*Hepimizin interneti, tableti olsaydı iyi öğrenebilirdik*” ifadeleriyle süreçte yaşanan sıkıntıların gidermeye yönelik öneriler getirmişlerdir.

Öğretim Süreci bağlamında araştırma verileri ele alındığında ise Ö-5 öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarını şu sözleri ile net bir şekilde talep etmektedir “*Tüm öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarını isterim. 8.sınıflar ve 12.sınıflar bence hatta 1.sınıflar çok zorluk yaşadı. Hak ettiğimiz okulu kazanamadık bu yüzden.*” Bu konudaki diğer bir öneri ise çevrimiçi derslerin kaydedilmesidir. Örneğin, Ö-7 “*Ders kayıtları olup tekrar izlenmesi sağlanabilirdi canlı derslerin*” sözleri ile bu görüşünü belirtmiştir. Ayrıca Ö-3 öğretim süreciyle ilgili olarak “*Yarışmalar düzenlense böyle eğlenceli aktiviteler yapılırsa iyi olurdu*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrenme malzemeleri kategorisinde ise Ö-11 “*Animasyonlar ve çizgi filmler eklenebilirdi.*” ve Ö-5 “*Mesela bize Türkçe gibi derslerden kitaplar gönderilebilir test çözümü falan yapabiliydik*” sözleri ile içeriklerin zenginleştirilmesi ve dağıtımını konularında görüş bildirmişlerdir. Bu süreçte öğrenim düzeyine uygun içeriklerle öğrenme malzemelerinin çeşitlendirilmesi ve mümkünse dijital erişimi olmayan öğrenciler için basılı materyallerin dağıtılması eğitimin etkililiği için önemli görülen konular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler AUEÖ sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik önerilerine bakıldığında planlı olunması, erişim ve donanım sorununun çözülmesi, kırsal bölgede yaşanan fırsat ve imkân eşitsizliğinin en aza indirilmesi gibi çalışmaların yapılmasını talep etmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmacı, hem araştırma bulgularını kendi içinde tartışırken diğer taraftan literatür taramasında karşılaşılan çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklara değinmektedir.

İdareci, öğretmen ve öğrencilerin “deneyimleri ve algıları” bağlamında araştırma bulguları sistem yaklaşımı bağlamında irdelendiğinde AUEÖ yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri, ölçme ve değerlendirme, Ar-Ge faaliyetleri kategorilerinde ele alınmıştır. Literatür tarmasında teknolojik altyapı, destek hizmetleri, öğretim süreci ve materyalleri, ölçme ve değerlendirme konularında çeşitli bulgulara rastlanılsa da yönetim süreci ve Ar-Ge çalışmaları konusunda yeterli düzeyde bulgu ile karşılaşılmamıştır.

Araştırma bulgularından hareketle *Yönetim süreci* kategorisi bağlamında veriler irdelendiğinde planlamadaki yetersizlikler tüm paydaşlar tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan idareci, öğretmenler ve öğrenciler planlamadaki sorunlar nedeni ile EBA TV ile çevrimiçi derslerin çakışması ve ders programlarının sıklıkla değişmesi nedeni ile AUEÖ hizmetinden yararlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun yaşanmasında elbette bir planlama sorunun yaşanması bir yana, vaka sayılarının değişken olması, buna bağlı olarak dünya çapında istikrarlı bir uygulama yapılamaması ve mutasyonlara bağlı olarak salgın sürecinin bir sonraki aşamada nasıl bir seyirde devam edeceğinin kestirilememesi etkili olmuş olabilir. Özel okullarda ise EBA sisteminin salgının en başında verimli bir şekilde çalışmaması veya sisteme yönelik ön yargıları bu EBA sisteminden yararlanmama tercihinde bulunmasına neden olduğu düşünülebilir. İdareciler ve öğretmenler esnek bir yapının olmadığını söylemişlerdir. Belli sınırlamaların AUEÖ sürecini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. İdarecilerden biri AUEÖ sürecinin okula yüklediği maliyetler açısından “ekonomik” olduğunu dile getirmiştir. Okullarda özellikle ısınma, su ve elektrik faturaları, temizlik malzemeleri gibi giderler olmaktadır. AUEÖ sürecinde öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesi ile okullarda ciddi bir maddi girdi kalmıştır. Örneğin araştırmacının çalıştığı okulda yaklaşık 10 ton kömür bir sonraki seneye kalmış, yüklü miktarda elektrik ve su faturaları ödenmemiştir. Bu gibi maddi anlamda olumlu bir süreç yaşanmıştır. Ancak bu ekonomiklikten elde edilen kazançların AUEÖ sürecinin iyileştirilmesi için kullanılmadığı düşünülmektedir. Örneğin özel okulda çalışan İ-4, ekonomikliğe vurgu

yapsa da AUEÖ için herhangi bir yatırımdan veya çalışmadan bahsetmemiştir. Bu doğrultuda ekonomiklik tam anlamıyla “olumlu” olarak ele alınmayabilir. Literatürde, belirtilen bu bulgular ile karşılaşılmamıştır.

Öğretmenlerden biri öğrenen özerkliği konusuna değinmiş ve öğrencilerin kendi başına bir şeyler öğrenebilmelerine olanak tanıdığını ifade etmiştir. AUEÖ sürecinin öğrenenlere özerklik sağladığını vurgulayan Bozkurt (2020) bu bulguyu desteklemektedir. Ancak öğrenenlerin özerkliğinin gerçekleşebilmesi için öncelikle fırsat ve imkân eşliğinin olması, öğrencilerin erişim ve donanım sorununun olmaması gerekmektedir. AUEÖ sürecinde kendi donanımıyla ve elindeki internetle derslere erişebilen öğrenciler için özerk bir ortam olmuşsa da köy ve kırsal yerleşimlerde veya ekonomoik durumu düşük düzeyde olan ailelerde öğrenenlere özerkliğine değinmek oldukça güçtür. Bulgularda da görüldüğü üzere çok sayıda öğrenci derse girememiştir. Bu nedenle öğrenen özerkliği derslere girebilen öğrencilerde kısmen sağlandığı söylenebilir. Öte yandan mevcut bazı aksaklıklar ve eleştiri konularının ötesinde Türkiye, diğer ülkelere göre EBA eğitim platformunun önceden kurulmuş olmasının verdiği avantajla e-hazırlığa sahip olması (Canpolat ve Narin, 2020) ve COVID-19 döneminde gösterilen özverili çalışmalarla AUEÖ sürecinde birçok ülkeye örnek olduğu düşünülebilir. Buna kanıt şu şekilde açıklanabilir: Araştırmacı, Erasmus+ eTwinning projeleri kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılında Avrupa’nın farklı ülkelerinde görev yapan öğretmenlerle 10-15 yaş öğrencilere yönelik “Ülkemin Turizm Elçisiyim” adlı bir proje çalışmasında yer almış ve bu projenin yürütücülük görevini üstlenen iki öğretmenden biri olmuştur. Hollanda, Portekiz, İspanya, İtalya, Hırvatistan, Kuzey Makedonya, Polonya’ nın yanı sıra Ürdün ve Hindistan’ dan meslektaşları ile yapılan çevrimiçi toplantılarından birinde bir lisansüstü tez çalışmasının olduğunu belirtmiş ve ülkelerinde gerçekleşen AUEÖ sürecini sormuştur. Meslektaşlarından aldığı yanıt çerçevesinde söz konusu ülkelerde öğretmenlerin merkezi hükümetin kurallarına göre okulları açıp kapattıkları, çeşitli uygulamalar aracılığıyla çevrimiçi dersler yaparak ve kendi öğretim materyallerini kendileri üretmeye çalışarak süreci yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Ancak Türkiye’ de EBA alt yapısının hazır olması diğer ülkelere göre kıyasla AUEÖ sürecinin olumsuz durumları daha aza indirgiyerek yürütülebilmesine olanak sağladığı düşünülebilir.

Destek hizmetleri kategorisinde sosyal destek, teknik destek, akademik-eğitsel destek, yönetsel destek ve psikolojik destek başlıca elde edilen bulgulardır. Sosyal destek

bağlamında motivasyon kaybı, düşük katılım, isteksizlik, düşük aidiyet duygusu paydaşların ortak dile getirdiği durumlardır. Ayrıca aile içi iletişimsizlik öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Destek hizmetleri konusundaki araştırmanın bulguları literatürdeki birçok çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bozkurt, 2020; MEB, 2022; Metin, Gürbey ve Çevrik, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020). Teknik destek bağlamında paydaşlar, sistemi kullanmada karşılaştıkları güçlükler ve düşük teknoloji okuryazarlığına değinmişlerdir. Literatürdeki çalışmalar da düşük teknoloji okuryazarlığına vurgu yapmaktadır (Gürbey ve Çevrik, 2021; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Türker ve Doğan, 2020; Sezgin, 2021). Teknik desteğe dijital yerlilere göre özellikle teknolojik okuryazarlığı düşük, teknolojiyi geç kabul edip geride kalanlar grubunda yer alan veya erişim ve donanım sorunu yaşayan dijital göçmenlerin daha çok ihtiyaç duyduğu düşünülebilir. Yönetmelik destek bağlamında ele alındığında ise özellikle idareciler AUEÖ sürecinin sıklıkla değişikliğe uğraması ve bir rehberin, çerçeve programın olmamasından dolayı sorun yaşadıklarını ve yönetmelik desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Eğitsel-akademik destek bağlamında bakıldığında öğretmenler ilk kez karşılaştıkları programları kullanma, AUEÖ sürecini yönetme konusunda bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Sezgin (2021) COVID-19 süreciyle beraber karşılaşılan yeni durumlar karşısında öğretmenlerin sorunlar yaşadığı görüşünü desteklemektedir. Ayrıca, eldeki bulgular ışığında psikolojik ve fizyolojik sorunların yaşandığı görülmektedir. Öğrenciler sağlık sorunları ve yorgunluk yaşamaktadır. İdareciler ve öğretmenlere göre öğrenci davranışlarında gerileme, ergenliğe bağlı yaşanan sorunlar ve yüksek kaygı düzeyi başlıca durumlardır. Öğrencilere psikolojik desteğin verilmesi gerektiğini dile getiren Keleş, Atay ve Karanfil (2020) ve öğrencilerdeki yüksek kaygı durumunun yaşandığını ifade eden MEB (2020) çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Genel olarak bakıldığında ise destek hizmetlerinin AUEÖ sürecindeki en önemli unsurlardan biri olduğu düşünülebilir. Özellikle bulgular kısmında paydaşların görüşleri doğrultusunda idareci, öğretmen ve öğrenciler için bakanlıktan okullara kadar her aşamada sistematik bir destek hizmetlerine ihtiyaç duyulmuştur. Özellikle Hoffstede (2011) tarafından ortaya atılan kültürleri boyutlandırma modeli çalışması AUEÖ sürecine uyarlandığında Türkiye' nin de içinde yer aldığı kültürel yapılarda öğrencilerin öğretmene ve dışsal uyaranlara bağlanma eğilimi, çoğu öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeyen bir yaklaşımda AUEÖ sürecinde yer almaları, sorumluluk alma konusunda çekinmeleri çıktılarda istenilen hedeflere ulaşmayı

olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle destek hizmetlerine gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan K-12 düzeyinde kendi öğrenme sorumluluklarını kazanmamış küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin kendilerini yalnız hissettikleri araştırma bulgularında yer almaktadır. Bunun yanı sıra araştırmacının gözlemlerinden hareketle bazı öğrencilerin velileri çalıştığı için evde tek kaldığı, asosyal ortamda arkadaşlarından ve öğretmenlerinden uzak bir ortamda öğrencilerin AUEÖ sürecine devam ettikleri ve ülke genelinde birçok ailenin yaşadığı ekonomik zorluklar öğrencileri psikolojik boyutta olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun teknik desteğin yanısıra özellikle öğrencilere psikolojik danışmanlık destek hizmetlerinde aktif olarak yürütülmesi ve öğrencilerin doğru bir biçimde yönlendirilmesi gerekmektedir.

Teknolojik altyapı kategorisinde ise paydaşların ortak dile getirdiği sorunlar EBA altyapısının yetersiz olması, erişim sorunu ve donanım sorundur. Sezgin (2021), Özdoğan ve Berkant (2020), Türker ve Dünder (2020), Kavuk ve Demirtaş (2021) MEB (2022) erişim ve donanım sorununa dikkat çekmiştir. Çok sayıda öğrenci tarafından tablet, bilgisayar ve telefon gibi donanıma ihtiyaç duyulduğu ayrıca internete erişim konusunda sorunların olduğu ifade edilmiştir. Özellikle kırsal kesimdeki alt yapı sorunun ve ekonomik problemlerin ayrıca bir sorun oluşturduğu Sezgin' in (2021) çalışmasıyla da desteklemektedir. Bu durum kır-kent arasında fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olduğu ve sayısal uçurumu arttırdığı görüşünü Kavuk ve Demirtaş, (2021), MEB (2022), ve Sezgin'in (2021) çalışma bulguları desteklemektedir. Diğer taraftan bazı güvenlik sorunları da olmuştur. Örneğin çevrimiçi derse katılım amacıyla paylaşılan toplantı erişim bilgileri üçüncü kişilerin eline geçerek bu kişilerin dersleri sabote etme durumları yaşanmıştır. Uzaktan eğitimde ÖYS ve çevrimiçi toplantı araçlarının birbirine entegre edilerek sunulması bu gibi durumları daha kontrol edilebilir kılmaktadır. “Acil” olarak planlanan derslerde bu gibi güvenlik açıklarının yaşanması AUEÖ sürecinde olası bir durumdur denilebilir. Diğer taraftan EBA'nın veya okulların teknolojik altyapısının geliştirilmesi kadar öğrencilerin ve öğretmenlerin bunlara ulaşabilirliği ve AUEÖ sürecinde kullanılabilirliği önemlidir. İleride yaşanabilecek pandemilere ve diğer afet durumlarına karşı kalıcı önlemlerin alınması teknolojik altyapıyı oluşturulan tüm unsurların gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretim süreci kategorisinde ise paydaşlar etkileşimin, EBA platformunda sunulan içeriklerde ve EBA TV içeriklerinde düşük düzeyde, çevrim içi derslerde ise yüksek

düzeyde olduğunu dile getirmişlerdir. TV yayınlarının doğası gereği tek yönlü iletişim sunması sebebiyle dolayı küçük yaş gruplarında motivasyonu ve derse olan katılımı düşürdüğü söylenebilir. Öte yandan öğretmenler özellikle öze dönük, utangaç, içine kapanık öğrencilerin bu süreçte daha aktif olduklarını ayrıca akademik başarısı düşük öğrencilere ve kendini geliştirmek isteyen öğrencilere ek öğrenme ortamı sağladığını da dile getirmişlerdir. Öğretmenler, yöntem-teknik bağlamında ders işlenişlerinin anlatım odaklı işlendiğini ve üst düzey öğrenmeleri desteklemediği dile getirilmiştir. Ayrıca yüz yüze eğitimdeki stratejileri AUEÖ sürecinde de devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Paydaşlar öğrenme ortamının esnek ve salgına karşı güvenli olduğunu dile getirmiştir. Çevrimiçi ortamlarda kamera açılma zorunluluğu olmaksızın öğrencilerin kendini rahat ve özgür hissettikleri ev ortamlarında derse bağlanmaları nedeni ile esnek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca paydaşlar teknoloji okuryazarlığını arttırması, yeni teknolojilere uyum sağlamayı kolaylaştırması açısından olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Bu açıdan Alper (2020) çalışmasıyla benzeşmektedir. Özellikle *yeniliklerin yayılması kuramı* bağlamında ele alınırsa öğretim sürecinin paydaşlar açısından öğretmenlerin uyum süreci sonunda genel olarak AUEÖ sürecine olumlu tutum sergilemeleri bu yeni teknolojinin büyük ölçüde kabul edildiği anlamına gelebilir. Bir öğretmenin “*Ben derslerimde bundan sonra yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitime derslerimdeki kazanımları pekiştirmek amacıyla okul dışı saatlerde yer vermeyi düşünüyorum*” sözleri buna kanıt olarak gösterilebilir. Ancak bu görüş olumsuz bir durumu da ortaya çıkarmaktadır. Uzaktan eğitimin, kendine özgü bir disiplin yapısıyla dijital dönüşümün bir parçası olarak eğitim sisteminde yer alması beklenmektedir. Diğer taraftan paydaşların genel olarak AUEÖ sürecinin “uzaktan eğitim” olarak algılaması, yüz yüze eğitimdeki stratejilerini ve alışkanlıkları AUEÖ sürecine taşımaları, uzaktan eğitimin geçmişten günümüze bu şekilde yapıldığı düşüncesini oluşturmuş ve acil durumda yaşanan bazı aksaklıklar ve oluşan ön yargılar sonucunda “ihtiyaçları karşılayamama” gibi sebeplerden dolayı sadece “pekiştirici ek eğitimde kullanılabilir” algısı oluşturduğu söylenebilir. Araştırmacı, çalışmasında yer almayan yakın çevresindeki bir meslektaşının,

“İzmir’ de tanıdığım bir veli var. Çok sosyal ve çocuğunun eğitimine fazlasıyla önem veren bir kadın. Karşıyaka’ da özel bir kolejde kızı eğitim alırken COVID-19 salgını başlamasıya geçilen AUEÖ sürecinde verilen öğretim faaliyetleri yeterli bulmadı. Köylerde yüz yüze eğitimin devam edeceğini duyunca kolejden ayrılarak Dikili ilçesindeki bir köye yerleşme kararı aldı. Pandemi sürecinde hep oradaydı. Sırf kızı yüz yüze eğitime devam edebilsin diye.”

sözleri bu görüşü destekler niteliktedir. Bu bakış açısıyla ele alındığında uzaktan eğitimin kitleler tarafından AUEÖ olarak algılanması durumunda yeniliğin yayılması durabilir veya gecikebilir. Uzaktan eğitime yönelik önyargılar artabilir.

Araştırmacı, bu çalışma ile AUEÖ ile uzaktan eğitimin birbirinden farklı olduğunu, Simonson ve diğerleri (2003) tarafından ortaya atılan eşitlik kuramı bağlamında yüksek etkileşimli ve sistematik bir yapıda uzaktan eğitimin sunulması gerektiğini savunmaktadır. Yüz yüze eğitimle beraber dersin yapısına göre hibrit veya harmanlanmış öğrenme ortamlarında derslerin sunulması ve “uzaktan eğitim” disipline uygun şekilde yürütülmesi önyargıları azaltarak “dijital dönüşümün bir parçası” algısını oluşturabilir.

Öğrenme malzemeleri kategorisi ele alındığında ise öğretmen ve öğrenciler AUEÖ sürecinde EBA platformunda yer alan videolar, testler, etkileşimli etkinlikler gibi içeriklerden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Benzer içeriklerin hem Türkiye’ de (Sezgin, 2021) hem de yurt dışında Arnavutluk gibi ülkelerde kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2022). Bazı paydaşlar içeriklerin yetersiz olduğunu, bazı materyallerin ihtiyaca uygun olmadığını dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan özel okulda ise EBA platformunda yer alan hiçbir içerikten yararlanılmamıştır. Bunun yanı sıra aynı okulda akıllı defter ve kitap, sanal laboratuvarlar ve e-sınav gibi malzemeler kullanılmıştır. Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde özel okullarda EBA platformunun kullanılmaması gibi bir bulguyla karşılaşılmamıştır.

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde ise öğrencilerin görüşleri doğrultusunda AUEÖ sürecinin öğrencileri anında geri bildirim alamama ve LGS başarısının olumsuz yönde etkilenmesi gibi konularda etkilediğini ve öğrencilerin memnun olmadıkları tespit edilmiştir. MEB (2022) çalışmasında yurt dışında Danimarka, Malezya gibi ülkelerde öğrencilerin imza toplayarak sınavların iptal edilmesi için çaba gösterdikleri konusuna değinmektedir. Birçok ülkede verilen AUEÖ hizmetini yeterli bulmamasının acil bir eylem planı olarak yürütülen süreçte yaşanan sorunların yerel değil küresel olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir. Öğretmenler ise EBA platformunda öğrenci ödevlerinin takibinin raporlanabilir olması bakımından platforma ilişkin memnuniyet durumlarının olumlu olduğunu belirtse de ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Baran ve Sadık (2021) çalışmalarında da “Akademik Gelişim İzleme Sınavlarını” yeterli bulmamalarından dolayı ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu vurgulayarak bu görüşü desteklemektedir. Diğer taraftan

raporlanabilirlik öğretmen, idare ve veli açısından iyi bir geri bildirim aracı iken paydaşların bu işlevi etkin bir biçimde kullanmadıkları görülmektedir.

Ar-Ge kategorisinde ise idarecilerden biri kurumlararası iş birliği yaptıklarını ve sağlık ekipmanları üretiminde bulunduklarını dile getirmiştir. Bu durum eğitim kurumlarının toplum için farklı işlevlere de sahip olduğunu göstermektedir.

İdareci, öğretmen ve öğrencilerin “ihtiyaçlara yönelik önerileri” sistem yaklaşımı bağlamında irdelendiğinde yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri, ölçme ve değerlendirme ve diğer kategorilerinde ele alınmıştır.

Yönetim sürecine ilişkin önerilere bakıldığında planlı olma, teneffüs sürelerini uzatma ve zaman esnekliğinin sağlanması öğrencilerin önerileri iken; ücretli öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, yapıyı oluşturan kuralların esnetilmesi, öğrenci katılımının zorunlu olması, geçme-kalma notlandırmasının yapılması, ders sürelerinin uzatılması, psikososyal destek programının oluşturulması önerilerini öğretmenler getirmiştir. İdareciler ise okulların sürekli açık tutulması, bölgesel veya merkezi kararlarla sürecin yürütülmesi, AUEÖ çerçeve programın oluşturulması gibi öneriler getirmişlerdir.

Destek hizmetleri kategorisinde ise tüm paydaşlara hizmet içi eğitimlerin verilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi, öğrenci ve velilerin motivasyonunun artırılması, veli-öğretmen-öğrenci kılavuzlarının oluşturulması, psikolojik destek sağlanması ve aile içi etkileşim ve iletişimi arttıracak etkinliklerin yapılması önerilmektedir. MEB (2022) çalışmasında Kanada, Avusturya ve ABD gibi ülkelerde akademik ihtiyaçlardan daha önce öğrencilerin psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğu ve bu konuda destek almaları için çalışmaların yürütüldüğü ifade edilmiştir. Bozkurt (2020) ve Sezgin (2021) destek hizmetlerindeki yetersizliklerden dolayı öğrencilerdeki yalnızlık duygusunun arttığı ve psikolojik uzaklığa hissine neden olduğunu vurgulamaktadır. Keleş, Atay ve Karanfil (2020) bu öğrencilere psikolojik desteğin sağlanması gerekliliğini ifade ederek destek hizmetlerinin önemine değinmiştir.

Teknolojik altyapı kategorisinde ise paydaşların ortak önerisi EBA altyapısının güçlendirilmesidir. Özellikle salgının ilk dönemlerinde EBA’ ya erişimin kısıtlı olması büyük bir sorun yaratmıştır. Bu sorunun giderilmesinin eğitime erişim bağlamında önem taşıdığı düşünülebilir. Bununla birlikte diğer öneriler öğrencilere ücretsiz internet erişimi ve donanım desteğinin sağlanması, kırsal alanda internet altyapısının güçlendirilmesi,

okul bilgisayar laboratuvarlarının yenilenmesi, altyapılarının güçlendirilmesidir. Almanya, ABD, Avusturya gibi birçok ülkede donanım ve erişim sorununa yönelik çalışmalar yürütülerek öğrencilere maddi destek sağlanmış öğrenci katılımı teşvik edilmiştir (MEB, 2022). Paydaşların önerileri diğer ülkelerde olduğu gibi sayısal uçurumun azaltılmasının fırsat ve imkân eşliğinin sağlanması için verilecek maddi desteğin önemli olduğu düşünülebilir.

Öğretim süreci bağlamında ise öğrenciler sınıf tekrarı yapılmasını ve çevrimiçi derslerin kaydedilmesini talep etmektedir. Çeşitli sebeplerle AUEÖ sürecine katılamayan öğrenciler sınıf tekrarının yapılmasını ve eşit şartlarda akranlarıyla birlikte tekrar yüz yüze eğitim alabilmeyi istemektedir. Diğer taraftan çevrimiçi derslere katılım sağlayan öğrenciler ise derslerin hızlı geçtiğini ve bazen çeşitli sebeplerle derslere giremediklerini bu sebeple tekrar izlemeye olanak tanınması açısından çevrim içi derslerin kaydedilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İdareciler katılımı ve AEÖ sürecinde etkileşimi arttırmak için veli denetiminin olmasını, ÖYS kullanımının yaygınlaşmasını, yüz yüze eğitim dışında verilen eğitimlerin, kursların ekonomiklik bağlamında uzaktan eğitime taşınması gerektiğini ifade etmişlerdir. ÖYS uzaktan eğitim sistemindeki en önemli bileşenlerden biridir ve bir gerekliliktir (Freeman, 2004). Bu bağlamda EBA “dijital kütüphane” olmanın ötesinde bir ÖYS platformu haline getirilebilir. Öğretmenler ise öğrencilerin katılımını arttırmak amacıyla öğretim sürecine yönelik oyun ve yarışmalar gibi ilgi çekici içeriklere yer verilmesi gerektiğini ve velilerin öğrencileri takip etmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Diğer taraftan araştırmacı öğretim sürecinde kullanılan araçlardan biri olan EBA TV içeriklerinin etkileşim düzeyinin düşük olduğu görüşüne karşın literatürde TV yayınları üzerine bir çalışma ile karşılaşmıştır. TRT-Anadolu Üniversitesi iş birliğiyle hazırlanan TRT-Okul TV yayınlarında İngilizce dersleri “My American Cousin” isimindeki drama oyunu içinde verilmeye çalışılırken farklı diğer derslerde dış çekimler, oyunlaştırmalar, örnek olay anlatımları ile çeşitlendirilmiştir (Sağlık-Terlemez ve Öztürk, 2014, s.180). Bu çeşitlendirmenin TV yayınlarının planlanmasına farklı bir bakış açısı getirebilir.

Öğrenme malzemeleri kategorisinde ise öğretmenler EBA içeriklerinin artırılması ve içeriklerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Diğer taraftan EBA Platformu, FATİH Projesi kapsamında 2011-2012 yıllarında hayata geçirilmiş; içeriklerin bir kısmı proje kapsamında üretilmiş bir kısmı ise

SEBİT kurumundan tedarik edilmiştir. Bazı eksik yönleri bulunsa da COVID-19 salgınına karşın yürütülen AUEÖ sürecine Türkiye’ nin diğer ülkelere göre eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilmek adına avantajı konumda başladığı düşünülebilir (MEB, 2022). COVID-19 öncesinde araştırmacıda dahil olmak üzere tüm öğretmenler derste öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak amacıyla öğrenme sürecini özellikle görsel ve işitsel yönden desteklemek için EBA platformu içeriklerini kullanmıştır. Öğretmen denetimiyle kullanıldığı için öğrenen-içerik etkileşimi buna bağlı olarak gerçekleşmiştir. Ancak uzaktan eğitim disiplininde içerikler stratejik planlamanın ardından öğrencilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sağlayacak şekilde belli yönergeler doğrultusunda sunulmaktadır (Freeman, 2004). Bu nedenle AUEÖ veya uzaktan eğitimde kullanılacak içerikler farklılık göstermektedir ve buna göre hazırlanmalıdır. Diğer taraftan AUEÖ süreci sadece teknolojik anlamda bireylerin kendini geliştirmesi değil çok yönlü bir gelişimi ifade eder (Trilling ve Fadel, 2009; Uçak ve Erdem, 2020; Wagner, 2008, Yeni, 2020). EBA içerikleri incelendiğinde ortaokul müfredatında olup LGS konuları içinde yer alan derslerden içerik miktarı yoğunken beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik gibi sanat ve spor derslerine yönelik içeriklerin daha az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tespitleri ışığında AUEÖ sürecinde sanat ve spor ağırlıklı derslerin diğer derslere göre arka planda tutulduğu ve birçok becerinin ileri düzeyde desteklenmediği görülmektedir.

Diğer kategoride ise bir öğretmen tarafından AUEÖ sürecinde yabancı dil eğitiminde pratik yapma amacıyla kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Öneriyi getiren öğretmen AUEÖ sürecinde bir meslektaşının önerisi ile Türkiye’ den, Güney Afrika Cumhuriyeti’nde ana dili İngilizce olan bir öğretmenle iletişime geçtiğini, çevrimiçi ortamda kurs aldığını ve yabancı dil bilgisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Deneyimlediği olumlu örnekten hareketle bu konuda öneri getirmiştir. Literatür, bulgular ve araştırma sonuçları ışığında araştırmacının önerilerine “öneriler” başlığı altında yer verilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma paydaşlara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunmaktadır. Bu önerilerin ileride yapılacak uzaktan eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı, fırsat ve imkân eşitliği sağlayarak sayısal uçurumu en aza indirebileceği düşünülebilir.

Yönetime yönelik öneriler:

- EBA sunucuları güçlendirilebilir.

- EBA içerikleri zenginleştirilebilir.
- EBA'ya entegre olarak yerli ve milli çevrimiçi ders platformları oluşturulabilir.
- Özellikle kırsal bölgelere ve sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelere internetin gelmesi ve/veya internet altyapısının güçlendirilmesi için çalışmalar yürütebilir.
- İhtiyaç duyan öğretmen ve öğrencilerin her birine tablet ve ücretsiz internet sağlanabilir.
- Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde paydaşlardan etkin bir şekilde geri bildirimler alarak süreç geliştirilebilir.
- Uzaktan eğitim disiplinine uygun materyaller geliştirilebilir.
- EBA platformuna entegre bir öğrenme yönetim sistemi kurulabilir.
- Yerli ve milli uzaktan ölçme ve değerlendirme sistemi kurulabilir.
- Sanat ve spor ağırlıklı derslerdeki eksik kazanımların giderilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- MEB ile YÖK arasında iş birliğine gidilerek uzaktan eğitim alanında uzman akademisyenler ile uzaktan eğitim alanında akademik çalışmalar yürüten öğretmenler bir araya getirilebilir. K-12'den yükseköğretime kadar tüm öğrencileri kapsayacak, "Ulusal Uzaktan Eğitim" hizmetlerini sistematik bir biçimde sunulmasını sağlayacak yeni bir birim kurulabilir. Böylece gerekli yileştirmeler yapılarak ve eksiklikler büyük ölçüde giderilerek ileriki yıllarda yaşanabilecek salgın ve afetler gibi olağanüstü durumlar karşısında AUEÖ hizmetleri, Uzaktan Eğitim disiplindeki gibi daha üst bir seviyede sunulabilir.
- MEB, öğretmenlere içerik geliştirme konusunda himzetiçi eğitim verebilir. Ankara ve İzmir'de olduğu gibi diğer illerde de istekli öğretmenler ile içerik geliştirme birimleri kurabilir.
- Öğretmenlerin içerik geliştirmek üzere ihtiyaç duyabilecekleri PowToon, Vyond, H5P, Adobe programları gibi yazılımlara ücretsiz erişimi sağlanabilir.
- Sitematik olarak hazırlanacak uzaktan eğitim sistemi, iç ve dış denetleyicilerle denetlenerek daha nitelikli hale getirilebilir.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleri ile veya birbirlerinden ayrı olabilecek iletişime ve etkileşime girebilecekleri "kantin" vb. uygulamalar geliştirilerek bireylerin sosyalleşmesi sağlanabilir.
- Görsel ve işitsel yetersizlikleri bulunan bireylere yönelik materyaller hazırlanabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Öğrencilerin katılımını arttırmaya yönelik eğlenceli etkinlikler planlayabilirler.
- Hizmet içi eğitim olarak teknolojik okuryazarlıklarını arttırabilirler.
- Öğrencilerle daha çok iletişim halinde olup iletişimsel uzaklığı azaltabilirler.
- Afet ve salgın gibi durumlarda kullanılmak üzere acil uzaktan erişimli öğretim sürecinin nasıl olacağına ilişkin esaslar, kurallar ve beraberinde bir çerçeve program, stratejik plan oluşturulmasına katkıda bulunabilirler.
- Öğrencilere sunulacak destek hizmetlerinin aktif birer parçası olabilirler.

Velilere yönelik öneriler:

- Öğrencileri denetleyerek öğrencilerin eğitim-öğretim ortamından uzaklaşmasını önleyebilirler.
- Öğretmenlerle iş birliği yapabilirler.
- Öğrencilere rol model olmaya çalışarak, kaygıyla baş etme durumunda çocuklarına davranışları ile rehber olabilirler.
- Kırsal ve sosyoekonomik seviyesi düşük kesimlerde internet ihtiyacına çözüm getirmek için aktif olarak çalışabilirler.
- Çocuklara ev işleri veya çiftçilikle ilgili görevler verilmemeli, öğrencilerin eğitim-öğretimden yoksun kalmamaları için derslere katılımlarını teşvik edebilirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu konu nicel ve karma araştırmalar metoduyla çalışılabilir.
- Öğrencilerin sanatsal ve sportif becerilerindeki değişimler incelenebilir.
- Dünyada acil uzaktan erişimli öğretim çalışmaları incelenebilir.
- AUEÖ için taslak programlar, öğretim etkinlikleri ve materyaller hazırlanabilir.
- Öğrencilerin psikolojik durumlarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- AUEÖ sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Affouneh, S., Salha, S., ve Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-Learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Med Sci*, 11 (2), 1-3.
- Akmansoy, V. (2012). Kaos Teorisi ve Eğitime Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1 (4), 4-23.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 45-67.
- Archambault, L. ve Borup, J. (2020). K-12 online ve acil durum uzaktan ayarlarında eğitimcileri ve öğrencileri desteklemek için araştırma topluluğu olarak bir araya geliyor. *Çevrimiçi Öğrenme Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 1-3.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2 (14), 191-196.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baran, A., ve Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 813-854. <https://doi.org/10.19171/uefad.882291>
- Bertalanffy, A. R., Boulding, K. E., Ashby, W. R., Mead, M., ve Bateson, G. (1968). *L. von Bertalanffy, General System Theory*. New York: George Braziller.
- Bilgiç, H. G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, Malatya.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Münih. Pearson Inc.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 3 (2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.

- Bozkurt, A. (2020b). 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.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D. Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I. Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N. Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., ve Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126. . <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A. ve Sharma, R.C. (2020). CoronaVirus salgını nedeniyle küresel kriz anında acil uzaktan öğretim. *Asya Uzaktan Eğitim Dergisi*, 15 (1), 1-6.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B. , Liman-Kaban, A. , Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Can, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Canpolat, U. ve Narin, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 79-91.
- CHEA, (2022). Akreditasyon kriterleri. <https://www.chea.org/about-recognition> (Erişim tarihi: 27.05.2022)
- Creswell, J. W. (2009). *Research desing: qualitative, qualitative and mixed methods approaches*. California: SAGE Publications.
- Çakın, M., ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6 (2), 165-186.
- Demir, K. (2006). Rogers’ın yeniliğin yayılması teorisi ve internetten ders kaydı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 367-392.

- Dillette, A., ve Ponting, S.S. (2021). Diffusing innovation in times of disasters: considerations for event management professionals. *Journal of Convention & Event Tourism*, 22 (3), 197-220.
- Di Pietro, G. B., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z., ve Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EBA. (2022). 2-6 Mayıs 2022 Ortaokul Ders Programı. <https://cdnvideo.eba.gov.tr/programlar/ebatvyayinakisi/ortaokul.pdf> (Erişim tarihi:01.05.2022)
- Freeman, R. (2004). *Planning and implementing open and distance learning systems: A handbook for decision makers*. Vancouver: Commonwealth of Learning (COL).
- Gelbal, B. B. (2021). Litvanya’ da ki Yetişkinlere Yönelik Teknoloji Okuryazarlığı Eğitimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glesne, C. (2013) *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: ANI.
- Göksoy, S., ve Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 178-196.
- Harrison M. I. (2005). *Diagnosing organizations: methods, models, and processes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Hassan, I., Obaid, F., Ahmed, R., Abdelrahman, L., Adam, S., Adam, O., Yousif, M.A., Mohammed, K. ve Kashif, T. (2020). A systems thinking approach for responding to the covid-19 pandemic. *East Mediterr Health J.*, 26 (8), 872–876.
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B., Trust. T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn8> (Erişim tarihi: 04.06.2020).
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 2. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8>

- Kavuk, E. ve Demirtaş, H.(2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1 (1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Keegen, D. (1990). *Foundations of distance education*. London and New York: Routledge.
- Keleş, H. N., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 155-174.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 283-289.
- Koştur, H. İ. (2017). FeTeMM eğitiminde bilim tarihi uygulamaları: El-Cezeri örneği. *Başkent University Journal of Education*, 4 (1), 61-73.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi 20.04.2022).
- MEB, (2020a). Uzaktan eğitime geçiş ile ilgili yazı. http://bireciksmml.meb.k12.tr/icerikler/4-maddelik-idari-izin-genelgesi-yayinlandi_9431254.html (Erişim tarihi: 10.06.2020)
- MEB (2020b). Sanal sınıfların kullanımına ilişkin yazı. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/19120427_Sanal_SYnYf.pdf (Erişim tarihi: 10.06.2020)
- MEB. (2020c). Uzaktan eğitime geçiş. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> (Erişim tarihi: 19.03.2020)
- MEB. (2021). Sayılarla uzaktan eğitim. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237> (Erişim tarihi: 30.06.2021)
- MEB. (2022). Dünyanın eğitim gündemi. <https://abdigm.meb.gov.tr/www/dunyanin-egitim-gundemi/icerik/1458> (Erişim tarihi: 01.05.2022).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Metin, M., Gürbey, S. ve Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 66-89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of learning*. United Kingdom: Cengage Learning.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. ve McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Cambridge: MIT Press.
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pınar, M.A. ve Dönel-Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (2), 461-486.
- Reich, J., Buttner, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., Littenberg-Tobias, J., Moussapour, R. M., Napier, A., Thompson, M. ve Slama, R. (2020). Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look. *Massachusetts Institute of Technology*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. Baskı). New York: Free Press.
- Sağlık-Terlemez, M. ve Öztürk, S. (2014). TRT okul sonrası anadolu üniversitesi uzaktan eğitim televizyon programları. A. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak, ve Genç-Kumtepe (Editörler). *Açıköğretimle 30 yıl içinde* (s.169-187). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology. A new way of viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, 7 (3), 353-360.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15 (4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 273-296.

- Silik, Y. ve Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (4), 17-34.
- Simonson, M. Smaldino, S. Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (Third Edition). New Jersey: Pearson Education
- Spicer, D. Z. (2008). Information Technology Services Support for Emergencies. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (2), 51-53.
- Tadesse, S. ve Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8 (10). Erişim adresi: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=103646>
- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 75-100.
- Thomas, C. J. (2020). Coronavirus and challenging times for education in developing countries. Washington DC: The Brookings Institution.
- Tiruneh, D. (2020). COVID-19 school closures may further widen the inequality gaps between the advantaged and the disadvantaged in ethiopia. *The Education and Development Form*. Erişim adresi: <https://www.ukfiet.org/2020/covid-19-school-closures-may-further-widen-the-inequality-gaps-between-the-advantaged-and-the-disadvantaged-in-ethiopia/>
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 185-188.
- Tosuntaş, Ş. B., ve Çubukçu, Z. (2019). Yeniliklerin yayılması teorisi bağlamında öğretmen adaylarının bulut teknolojisi kullanımlarını etkileyen faktörler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 957-976. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555091>
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21.st century skills: Learning for life in our times: Learning for life in our times*. California: John Wile & Sons.
- Tuncer, M., ve TAŞPINAR, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 124.

- Türker, A., ve DüNDAR, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 323-342.
- TÜSİAD (2021). COVID-19 Etkisinde Türkiye’de Eğitim. Erişim adresi https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/download/9623_4b24613c9a2782de2a0077fc71309cc1.
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21.yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 76-93.
- Uğraş-Dikmen A., Kına H. M., Özkan S., İlhan M. N., (2020). COVID-19 epidemiyolojisi: Pandemiden ne öğrendik. *J Biotechnol and Strategic Health Res.1*, 29-36.
- UNESCO. (2020a). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>.
- UNESCO. (2020b). COVID-19 education response. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse/globalcoalition> (Erişim tarihi: 10.06.2020)
- UNICEF. (2020). COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/press-releases/COVID-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean>.
- Üstündağ, A. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 1-26 . <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1009512>
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- WHO. (2022). COVID-19 panosu. <https://covid19.who.int/> (Erişim tarihi 28.04.2022)
- Williamson, B., Eynon, R., ve Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*. 45 (2), s.107-114.

- World Bank (2011). Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Economic Forum (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. Erişim adresi: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., ve Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (3), 55-60.
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., ve Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. But class' on', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*, 4 (2), 501-519.

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni

Sosyal Bil.

Evrak Kayıt Tarihi: 15.06.2020	Protokol No: 35904
Tarih: 24.06.2020	



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	COVID-19 Salgını Sürecinde MEB Tarafından Yürütülen Acil Uzaktan Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Paydaş Görüşleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE
TEZ YAZARI:	Uğur CANPOLAT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr.Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

EK 2. Uygulama İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 16.03.2021-47104



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-22406030
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

15.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 19/02/2021 tarihli 63784619-605.01.01.01-E.28536 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Uğur CANPOLAT'ın "COVID-19 Salgını Sürecinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Acil Uzaktan Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Paydaş Görüşleri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın virüsün etkilerinden korunmak amacı ile Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımı ile yapılması planlanan il/ilçe, ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal etkinliklerin (toplantı, çalıştay, sempozyum, konferans, forum, ödül töreni, spor müsabakası, yarışma vb.) tedbiren iptal edilmesi ve yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (7 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Eskişehir ve Manisa Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

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

Telefon No : 0 () _ _ _ _

E-Posta: sule.badik@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Şule BADİK

Unvan : Millî Eğitim Uzman Yardımcısı

İnternet Adresi: Faks: _ _ _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f ce3- b3c7- 3c19- 82ea- d4e4 kodu ile teyit edilebilir.

- 1.2. Canlı dersler
- 1.3. TV yayınları

2.2.Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğrenme Süreçlerine Yönelik Düşünceleri

1. Uzaktan eğitim ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine ne gibi katkıları olmuş olabilir?
 - Canlı derslerin ve TV yayınlarının (eşzamanlı etkinliklerin) etkisi
 - EBA'da canlı ders ve TV yayını dışında kalan (eşzamansız olarak gerçekleştirilen etkinliklerin) etkinlikler ve ortamlar
2. Uyguladığınız uzaktan eğitim faaliyetleri sonucunda dersinize ilişkin hedef / kazanımlara ne ölçüde ulaşabildiniz?
3. Şu ana kadar verilen uzaktan eğitimi öğrenciler için yararlı/yeterli buluyor musunuz?
4. Öğrencilerin uzaktan eğitimi benimsediklerini ve sürekli katılabileceklerini düşünüyor musunuz?
5. Bu dönemde size özgü farklı uygulamalar gerçekleştirdiniz mi? Açıklar mısınız?

2.3.Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri Hakkındaki Görüşleri

1. Yaşanan uzaktan eğitim sürecinin mesleki açıdan gelişiminize yansımaları nelerdir?
 - Yetkinlik düzeyiniz, uygulama becerileriniz nasıldı?
 - Süreçte ne gibi ihtiyaçlarınız oldu?
 - Kendinizi bu süreç öncesinde ve sırasında geliştirebildiniz mi? Geleceğe ilişkin bu konudaki planlarınız nelerdir?

2.4.Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

1. Uzaktan eğitim sürecinde kendi yaşadığınız veya çalışma arkadaşlarınızın yaşadığı sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
 - Öğrenme materyallerini ve araçlarını kullanımı
 - Öğrencilerin derse katılımını arttırma
 - Öğrencilerle etkileşimi arttırma
 - Diğer

2.5.Genel Değerlendirme

1. Söz konusu süreçte genel olarak uzaktan eğitim deneyiminiz nasıldı, memnuniyet düzeyiniz nedir?
2. İleride uzaktan eğitimi dersinize entegre etmeyi düşünüyor musunuz?
3. Bunların dışında varsa eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz.

Katılımınız ve değerli görüşleriniz için çok teşekkür ederim.



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Uğur CANPOLAT

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2022, Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı (Tezli Yüksek Lisans)

2017, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi (Tezli Yüksek Lisans)

2013, Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Kamu Yönetimi (Lisans)

2011, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (Lisans)

(2021 - ...) Okul Müdür Yardımcısı, MEB

(2013 - ...) Model Uçak Rehber Öğretmeni, THK

(2012 - ...) Sosyal Bilgiler Öğretmeni, MEB

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 74-109.

Canpolat, U. ve Narin, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 79-91.

Canpolat, U. ve Köçer, M. (2017). The analysis of the support and training courses based on the views of the social sciences teachers in the context of the TEOG. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7 (1), 123-154.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.292597>

Ödülleri

2022, Başarı Belgesi, T.C. Milli Eğitim Bakanı

2021, Başarı Belgesi, T.C. Manisa Saruhanlı Kaymakamı

Mesleki Üyelikler:

2016, Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği