



**MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ
SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ:
FENOMENOLOJİK YAKLAŞIM**

Yüksek Lisans Tezi

Murat DURALI

Eskişehir 2022

**MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ
SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ:
FENOMENOLOJİK YAKLAŞIM**

Murat DURALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz 2022

ÖZET

MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ: FENOMENOLOJİK YAKLAŞIM

Murat DURALI

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL

Bu araştırmada, meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim şekli meslek dersi öğretmenleri için hem teorikte hem de uygulamada birçok zorluğu ve eksikliği ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı bu çalışmanın odak noktası meslek dersi öğretmenleridir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desene dayalı olarak tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu, meslek dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan bu çalışma grubunda altı gönüllü öğretmen yer almıştır. Bu araştırmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Alınan notlar çerçevesinde temel gruplar (tema) ve alt gruplar (kod) oluşturulmuştur. Analiz sürecinde; 1) *Öğretmenlik mesleğinin anlamı*, 2) *Covid-19 sürecine ilişkin deneyimler*, 3) *Uzaktan eğitime ilişkin deneyimler*, 4) *Teknolojik, sosyal ve motivasyonel deneyimler*, 5) *Uzaktan eğitime geçiş deneyimleri ve ileriye dönük beklentiler*, 6) *Web 2.0 araç deneyimleri* olmak üzere 6 ana tema altında 19 alt temaya ve 86 koda ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bulgular temel olarak öğretmenlerin bu süreçte ne hissettiği, motivasyon kaynakları, beklentileri, endişeleri, iletişim şekilleri, teknolojik deneyimleri, sosyal yaşamları hakkında bilgi vermektedir. Bu süreçte öğretmenlerin iş – yaşam dengesinin bozulduğu ve ağır motivasyon kayıpları yaşadığı anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin aslında öğretmen, öğrenci, idare, veli ve Millî Eğitim

Bakanlığı'nın hazırlanmışsuzluğuna bağlı olarak ortaya çıktığı görölmüşür. Araştırma kapsamında ulaşılan tüm bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve araştırmacılar ile uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Meslek Lisesi, Meslek Dersi Öğretmeni, Pandemi, Fenomenoloji, Uzaktan Eğitim



ABSTRACT

EXAMINING THE DISTANCE EDUCATION EXPERIENCES OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL TEACHERS IN THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS: PHENOMENOLOGICAL APPROACH

Murat DURALI

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences Institute, July 2022

Supervisor: Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL

This research, it is aimed to explore how vocational high school teachers make sense of their distance education experiences during the Covid-19 pandemic process. The form of distance education applied during the Covid-19 pandemic process has revealed many difficulties and shortcomings for vocational course teachers, both in theory and in practice. Therefore, the focus of this study is vocational course teachers. This study was designed based on the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The study group of this research consisted of vocational course teachers. Six volunteer teachers took part in this study group, which was formed by using the criterion sampling method among the purposive sampling methods. The data of this study were collected by interview technique. Within the framework of the notes taken, basic groups (theme) and subgroups (code) were formed. In the analysis process; 1) The meaning of the teaching profession, 2) Experiences in the Covid-19 process, 3) Experiences in distance education, 4) Technological, social and motivational experiences, 5) Experiences of transition to distance education and future expectations, 6) Web 2.0 tool experiences Under 6 main themes, 19 sub-themes and 86 codes were reached.

The findings of the research basically give information about how teachers feel in this process, their motivation sources, expectations, concerns, communication styles, technological experiences, and social lives. In this process, it was understood that the work-life balance of the teachers deteriorated and they experienced severe motivation losses. It has been seen that the problems experienced in distance education actually arise due to the lack of readiness of teachers, students, administration, parents, and the Ministry of National Education. All the findings reached within the scope of the

research were discussed in the light of the literature and suggestions were made to researchers and practitioners.

Keywords: Vocational High School, Vocational Course Teacher, Pandemic, Phenomenology, Distance Education



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince değerli görüşleriyle bana her konuda rehberlik eden, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım danışman hocam Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL'a,

Bu çalışmanın başından beri her aşamada bana öneri ve katkılarını esirgemeyen, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve arkadaşlarıma,

Veri toplama aşamasında katılımcı ve yardımcı olarak emeği geçen; bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım tüm meslek lisesi öğretmenlerine,

Yaşamım boyunca varlığını hep yanımda hissettiğim sevgili annem Sebahat Filiz'e ve canım Derya KAYA'ya,

Bir şekilde yolumun kesiştiği ve güzel günlere olan inancımı artıran güzel insanlara teşekkür ederim.

Yaşamın anlamını arayan ve aramaktan vazgeçmeyen tüm insanlara ithaf ediyorum.

“Hayatı kaybetmekten daha acı bir şey vardır; yaşamın anlamını kaybetmek.” - Seneca

....../....../2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)

.....
Murat DURALI

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. ALANYAZIN	10
2.1. Covid-19 Sürecinde Öğretmenlerin Deneyimleri	10
2.2. Pandeminin Eğitime Etkisi	18
2.2.1. Pandemi Dönemlerinde Eğitim Tarihi	18
2.2.2. Pandemide Öğretmenlerin Değişen Rolü.....	19
2.3. Eğitimde Web 2.0 Araçları	22
2.4. Kuramsal Temeller	26
2.4.1. Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı (Uses and Gratifications Theory)	26
2.4.2. Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model).....	29
2.4.3. Yeniliklerin Yayılması (Diffusion of Innovations)	34
2.4.4. Etkileşimsel Uzaklık Kuramı (Theory of Transactional Distance)	38
3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.4. Verilerin Toplanması	46

3.5. Verilerin Analizi	47
3.6. Araştırmacının Rolü.....	49
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	49
3.7.1. Tutarlılık (Dependability)	50
3.7.2. İnanırlılık (Credibility).....	50
3.7.3. Aktarılabirlik (Transferability)	51
4. BULGULAR VE YORUMLAR	52
4.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı Ana Temasında Ulaşılan Bulgular.....	52
4.1.1. Ekonomik şartlar.....	53
4.1.2. Motivasyon	54
4.1.3. Öğrenci iletişimi / etkileşimi.....	55
4.2. Covid-19 Sürecine İlişkin Deneyimler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular.....	56
4.2.1. Eğitim öğretim	57
4.2.2. Sosyal yaşam - sağlık.....	58
4.3. Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular.....	59
4.3.1. Ders verimliliği	60
4.3.2. Öğrenci ile iletişim.....	64
4.3.3. Zaman ve mekân	65
4.3.4. Yeni sorumluluklar ve roller	66
4.4. Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular.....	67
4.4.1. Uzaktan eğitime ilişkin alınan eğitimler	69
4.4.2. Teknolojik deneyim	69
4.4.3. Derslere ilişkin sosyal deneyim	70
4.4.4. Motivasyonel deneyim.....	71
4.5. Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri ve İleriye Dönük Beklentiler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular.....	72
4.5.1. Deneyim.....	73
4.5.2. Beklenti	74
4.6. Web 2.0 Araç Deneyimleri Ana Temasında Ulaşılan Bulgular.....	75
4.6.1. Web 2.0 uygulamalarını ve araçlarını kullanım amaçları.....	77
4.6.2. EBA kullanım deneyimi	77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	79

5.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	79
5.1.2. Covid-19 Sürecine İlişkin Deneyimler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	81
5.1.3. Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	82
5.1.4. Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	85
5.1.5. Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri ve İleriye Dönük Beklentiler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	87
5.1.6. Web 2.0 Araç Deneyimleri Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma..	88
5.1.7. Kuramsal Temellerin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma..	90
5.2. Öneriler	91
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	91
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	93
KAYNAKÇA.....	95

TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 2. 1. Kategorilerine göre öğretmenler tarafından en çok kullanılan web 2.0 araçları (Özcan, 2020).....	23
Tablo 3. 1. Katılımcılara Dair Demografik Bilgiler.....	45
Tablo 4. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Kendileri İçin Ne Anlam İfade Ettiğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları.....	52
Tablo 4. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Covid-19 Sürecine İlişkin Genel Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları	57
Tablo 4. 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları	59
Tablo 4. 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Eğitim Alma Durumlarına, Ders Anlatımlarına İlişkin Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları 68	
Tablo 4. 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Geçiş Süreçlerinde Yaşadıkları Deneyimler ve İleriye Dönük Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları	73
Tablo 4. 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Web 2.0 Araçlar ve Uygulamalar ile Bunlara Yönelik Deneyimlerinin Dağılımları	76

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Yeniliğin yayılması (Rogers, 1995)	36
Şekil 2. 2. Toplumda yeniliğin yayılması.....	37
Şekil 2. 3. Eğitim iletişimi süreci	39
Şekil 2. 4. Etkileşimsel uzaklık kuramında diyalog ve yapı ilişkisi	40



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
K12	: Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için kullanılan bir terimdir.
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MET	: Mantıklı Eylem Teorisi
ÖYS / LMS	: Öğrenme Yönetim Sistemi / Learning Management System
PDT	: Planlı Davranış Teorisi
TKM	: Teknoloji Kabul Modeli
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
Web	: Bir web tarayıcısı tarafından erişilebilen sayfalardan oluşan internetin bir alt kümesi olan World Wide Web'in ortak adıdır.
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili problem belirtilmiş, daha sonra sırasıyla araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitim olgusu, 18. yüzyıldan başlayıp 21. yüzyıla kadar teknolojinin ve iletişim araçlarının gelişmesiyle sürekli değişmektedir. Uzaktan eğitim olgusu, insanlar tarafından deneyimlendikçe ve günlük yaşantımızın bir parçası haline geldikçe gelişmektedir.

Uzaktan eğitim ilk olarak 1728 yılında Boston Gazetesi'nde "Steno Dersleri" verilmesiyle başlayıp günümüze kadar birçok evreden geçmiştir. Bu süreç boyunca uzaktan eğitim, insanların ihtiyaçları ve tercihleri doğrultusunda dar bir kitleden daha geniş bir kitleye hitap eder hâle gelmiştir. Ancak uzaktan eğitim, tarihin hiçbir döneminde 2020 yılının başında çıkan Covid-19 pandemi sürecindeki kadar geniş bir kitle tarafından deneyimlenmemiştir. Bu yüzden Covid-19 pandemi sürecinde neredeyse tüm dünya, evlerinde kapanma sürecindeyken eğitimlerini uzun bir süre uzaktan eğitim şeklinde sürdürdü. Pandemi dolayısıyla, birçok insana uzak bir kavram olan "uzaktan eğitim" artık yakın bir kavram haline gelmeye başladı. Hatta birçok eğitimcinin görüşüne göre pandemi süreci bitse dahi uzaktan eğitim başlıca eğitim uygulaması olarak kalmaya devam edecektir.

Bu çalışmada öncelikle pandemiyle birlikte uygulanan acil uzaktan eğitimin dünyada ve Türkiye'de ortaya çıkışına ve bununla beraber bu sürecin meslek liselerine nasıl yansıdığına değinilmiştir. Bu süreçle birlikte bir fenomen haline gelen uzaktan eğitimin öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği, anlamlandırıldığı ve tanımlandığı bu çalışmanın konusunu ve kapsamını oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmanın odak noktasını oluşturan meslek dersi öğretmenlerinin neden önemli olduğundan ve neden bu araştırma için seçildiğinden bahsedilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları teknolojik, iletişimsel, sosyal ve motivasyonel deneyimleri ile öğretmenlerin üstlendiği yeni roller dünyadaki ve Türkiye'deki diğer araştırmalar ışığında incelenmiştir. Tüm bu faktörler, çalışmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda teorik çerçevelerle belirtilmiştir.

20. yüzyılın sonlarından başlayıp 2020’li yıllara kadar gelen süreçte gelişen internet altyapısı ve telekomünikasyon teknolojisi sayesinde acil uzaktan eğitime geçiş çok hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Eğitimin birçok kademesinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, kurslar vb.) 2020 yılının başından itibaren uygulanmaya başlanan uzaktan eğitime geçiş, geniş bir kitleye çok hızlı bir şekilde yayıldı. Bu ani değişim uzaktan eğitim kavramını yeniden sorgulamamıza yol açtı. Pandemi öncesinde uzaktan eğitim bir seçenek olarak görülürken, pandemi sürecinde neredeyse bir zorunluluk haline gelmiş oldu. Bu zorunluluk uzaktan eğitimin geniş bir kitle tarafından (öğrenenler, öğretmenler, veliler ve idareciler) deneyimlenmesine imkân verdi. Bu kitle içerisinde öğrenenler, öğretmenler, veliler ve idareciler dahil olmak üzere uzaktan eğitimi ilk defa deneyimleyenler oldu.

Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi (salgın) olarak kabul görmesinin ardından, salgının önlenmesi maksadıyla ülkeler vatandaşlarını sosyal olarak izole etme politikasını uygulamaya başlamışlardır. Birçok ülke bu doğrultuda yüz yüze eğitimden uzaktan eğitim sistemine geçme kararı almıştır. Türkiye’de ise ortaöğretim düzeyinde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrencilere yönelik TRT EBA TV kanalları uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. “6.04.2020 tarihinden itibaren de Ankara ve İstanbul illerinde, pilot okul olarak seçilmiş 124 okul Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden 8. ve 12. Sınıf öğrencileri ders öğretmenleri ile uzaktan canlı derslere başlamışlardır. Bu pilot uygulama sonucu Türkiye genelindeki okullarda TRT EBA TV ve EBA platformu üzerinden canlı dersler ile öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitim deneyimini yaşamışlardır (Canpolat & Yıldırım, 2021)”. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında da kısmen uzaktan eğitim devam etmektedir ve deneyimleme sürmektedir.

Bu çalışmada, meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi ile edindikleri uzaktan eğitim deneyimleri incelenmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin edindiği deneyimleri uzaktan eğitim çerçevesinde, Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS / LMS) olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) hakkındaki düşünceleri, uzaktan eğitimin sürdürülüşüne dair yaşadıkları, uzaktan eğitim hakkındaki düşünceleri ve pandemide uzaktan eğitimi zihninde nasıl resmettiğinin ortaya konulması üzerinedir.

Öğretim teknolojisi, bireye istendik hedef davranışları ve becerileri kazandırmak için gerekli öğrenme ortamının oluşturulduğu bir kavramdır. Öğretim teknolojisinden olumlu bir şekilde faydalanmada ve öğretim teknolojisinin öğretim yöntemleriyle ilişkili

hale getirilmesinde öğretmenlerin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. İlk olarak öğretmenlerin öğretim teknolojisi aracını kullanmasına yönelik olumlu bir tutum içinde olması gerekmektedir (Hew & Brush, 2007). Öğrenci başarısının artmasında ve ülkemizin kültürel seviyesinin yükselmesinde hiç kuşkusuz eğitim teknolojisinin eğitim süreciyle bütünlük kazanmasının önemli bir yeri vardır. Modern dünyada bilgi değişimi öylesine hızlı bir şekilde yaşanmaktadır ki öğretmenlerin ders kitapları ve yardımcı kitaplardan yararlanmasının yanında mutlaka eğitim ve öğretim teknolojilerine başvurması bir gereklilik haline gelmiştir (Adıgüzel & Berk, 2009). Modern yaşam, hızlı bir şekilde dönüşüm sağladığından öğretmenlerin de bu değişime aynı hızla yanıt vermesini ve kendini yenileme vizyonuna sahip olmasını zorunlu kılmıştır. Bilginin hızlı bir şekilde yayılmasında da teknolojinin katkısı yadsınamaz bir gerçekliğe kavuşmuştur.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte eğitimin her kademesinde öğretmenlerin, uzaktan eğitime geçiş sürecinde ne kadar önemli olduğu anlaşılmıştır (Aydın vd., 2021). En önemli sebeplerinden bazıları ise öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde dersi tasarlayan, yürüten ve değerlendiren kişiler olmasıdır. Öğretmenlerin bu süreçleri yürütebilmek için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bundan dolayı öğretmenler, “uzaktan eğitim ile beraber çevrimiçi toplantı araçlarıyla canlı dersler yürütmek, Web 2.0 araçlarını kullanarak çevrimiçi içerikler oluşturmak, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemlerini kullanmak ve çevrimiçi ortamda öğrencilerle iletişime geçmek gibi yeni roller üstlenmişlerdir (Ertuğ, 2020)”.

Mesleki ve teknik eğitimin en önemli unsurlarını öğretmen, öğrenci ve iş yeri oluşturur. Meslek liseleri ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü karşıladığından buradaki öğretmenlerin konumu ayrı bir öneme sahiptir. Meslek liselerinde öğrencilere mesleki ve teknik konuları aktaran öğretmenlerin sahip olduğu bakış açısı, beceriler ve deneyimler eğitimin verimliliğini ve kalitesini belirleyebilir. Bundan dolayı bu çalışmanın odak noktası pandemi sürecinde uzaktan eğitimi deneyimleyen meslek dersi öğretmenleri olmuştur.

Bu süreçte mesleki ve teknik liseler de diğer tüm ortaöğretim kurumları gibi eğitim öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim ile sürdürmüşlerdir. Mesleki ve teknik öğretmen olarak da bilinen meslek lisesi öğretmenleri, öğrencileri lisans derecelerine hazırlamaktan daha çok belirli bir beceri grubu gerektiren kariyerlere hazırlar (Eniyimeslekler, 2020). Mesleki ve teknik liselerde eğitim ve öğretim ülkenin hizmet ve

Üretim alanında teknolojik ilerlemelerle uyumlu, mesleki ve teknik becerilerle donatılmış artan insan gücüne olan ihtiyaçı karşılamak için, ağdaş teknoloji ve yöntemleri bilen, yorumlayabilen, kullanabilen, geliştirebilen ve yeniliklere uyum sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi bağlamında şekillenmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde görev alan atölye ve meslek dersi öğretmenleri nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde çok önemli bir role sahiptirler (Ulusoy, 2003). Bundan dolayı alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmenlerin yetiştirdikleri bilinçli öğrenciler ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek düzeye erişebilirler. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin çok iyi niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Ekici, 2006). Ayrıca bu öğretmenler mesleki açık ğretim lisesindeki meslek derslerine de yüz yüze olarak girmektedirler. Uzaktan eğitim sürecinde de öğretmenlerin uygun ğretim becerileri kazanması bu sebeple çok önemlidir. Bu anlamda pandemi sürecinde çoğu ğretmen ilk defa uzaktan eğitimi bir eğitim ğretim yöntemi olarak kullanmış ve buna göre web 2.0 araçları ile tanışmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin uzaktan eğitim becerilerinin gelişmesi için birçok hizmet içi eğitim verilmiş ve verilmeye devam etmektedir. Bu çalışmada meslek dersi ğretmenlerinin çalışma grubu olarak seçilmesi bu sebeplerden dolayı önemlidir.

Meslek liselerine bu süreçte kısaca bakacak olursak, pandemi döneminde tam kapanmaya gidilerek meslek liseleri dâhil tüm okullar uzaktan eğitime geçmiştir. Bununla birlikte mesleki ve teknik ortaöğretimde yer alan okullardaki staj ve uygulamalı dersler geçici olarak durdurulmuştur. Bu durum eğitim ve iş gücü kaybına da yol açmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde EBA'da genel kültür dersleri (matematik, Türk dili ve edebiyatı, kimya, biyoloji, fizik, tarih vb.) için birçok içerik varken, meslek dersleri için içerik (kitap, video, oyun, değerlendirme soruları, görseller vb.) sayısı çok azdı. İnternet erişimi veya dijital cihazı (bilgisayar, tablet, telefon vb.) olmayan ğretmen ve öğrenciler de bulunmaktaydı. Ayrıca bu dönemde MEB, ğrencilere dersler için devam zorunluluğunu kaldırmıştı. Altyapı ve iletişim olanaksızlıkları ile öğrencilerin uzaktan eğitime ilgisizliği derse katılım oranını azaltmıştı. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı birçok okulda bu erişimi sağlayabilmek için ücretsiz olarak hizmet veren EBA Destek Noktaları açmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde yapılan sınavlar yüz yüze olarak gerçekleşmiştir. Bu gibi imkansızlıklardan dolayı MEB, sınıfta kalma durumunu bir sene kaldırmış ve öğrenciler kaldıkları dersleri sorumlu olarak geçmişlerdir. Ayrıca ğrenciler evde akranları ile sosyalleşme, tanışma

imkânı bulamadıkları için, derste öğrenciler arası etkileşimin büyük oranda azaldığı gözlemlenmiştir. Bunun gibi birçok unsur ve uygulama öğrencilerin derse katılım oranını azaltmıştır.

Öğrenci profiline bakıldığında ise meslek liselerinde iki tür öğrenci kaydı yapılır. Birincisi, Anadolu teknik programıdır: Burada öğrenciler sınav puanlarına göre merkezi tercih yöntemi ile kayıt yapmaya hak kazanırlar ve kısmen daha başarılı öğrenciler tercih yapar. İkincisi Anadolu meslek programıdır: Burada öğrenciler ikametgâh adresine göre kayıt yaptırırlar ve öğrenci başarı profili kısmen diğer programlara göre daha düşüktür. Bundan dolayı meslek dersi öğretmenlerinin aynı konuyu farklı iki düzeydeki öğrenci profiline anlatması eğitimde zorlayıcı bir faktör yaratmaktadır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin elindeki Web 2.0 araçları ve EBA, bir laboratuvar ve uygulama ortamlarını yansıtmaması açısından uygulamalı derslerin anlatımında yetersiz kalmıştır.

Bu pandemi sürecinde değişen eğitim modeli ve öğretmen rolleri bazı yenilikleri meydana getirmiştir. Bu çalışmada ise bu değişim olgusunun öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği üzerine odaklanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Anlamı keşfetmeye yönelik bu fenomenolojik araştırmanın amacı, meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik deneyimlerindeki anlamın özünü açıkça ortaya koymak olacaktır.

Bu araştırmada, “Meslek lisesi öğretmenleri Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanarak yaşadıklarını nasıl anlamlandırmaktadır?” sorusuna cevap aranacaktır. Öğretmenlerin edindiği bu deneyimlerin, kendi içsel süreçleri, gözlemleri ve tutumları incelenerek analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Bu bağlamda temel amaca bağlı kalarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları teknolojik, iletişimsel, sosyal ve motivasyonel deneyimleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Covid-19 sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde üstlendikleri yeni öğretmen rolüne ve geliştirmeleri gereken becerilere (dijital çağ ve uzaktan eğitime yönelik beceriler) dair düşünceleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş deneyimleri ve buna bağlı olarak ileriye dönük beklentileri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretim sistemi içinde en büyük rollerden birine sahip öğretmenler, kendi olgularına göre eğitime yön verebilirler. “Kişi yaşadıklarıyla var olmaktadır. Bireyler, farklı yaşantılarını benzer şekilde yorumlayarak ortak bir noktada buluşabilirler ya da benzer yaşantılarını farklı şekilde anlamlandırarak farklı hedeflere sahip olabilirler. Bu sebeple her insanın yaşadıklarından edindiği deneyimleri ve bu deneyimleri kendi dünyasında nasıl anlamlandırdıklarını incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir” (Kavurgacı, 2020). Bundan dolayı öğretmenler kendi bakış açısına, varsaydığı olgulara, deneyimlerine, bilgilerine, duygularına veya ön yargılarına göre eğitim verme eğiliminde olabilir. Her ne kadar müfredat ve yönetmelikler belli olsa da her öğretmen bir sanatçı gibi dersini kendi analiz ve yorumlarıyla anlatabilir. Orta öğretim kurumlarında okul türlerinin dağılım oranlarına baktığımızda, öğrenci olarak Mesleki Ve Teknik Anadolu Liseleri yaklaşık %30’lik bir paya sahiptir.

Bir eleştirel araştırmacının bulabileceği ana temalar (toplumsal yaşama ait anlamaları yorumlayarak) sosyal kurumları ve dönüşümlerine yönelik bilimsel çalışmaları ve toplumun bir kritiği ile olası öngörülerini kapsar (Fay, 1987). Bu amaçla eleştirel bir perspektif kullanılarak öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanılarak önemli problemleri ve bunların kritiği ile muhtemel öngörülerini daha anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine çalışılmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde, çevrimiçi derslerin tasarımından, yönetimine ve değerlendirilmesine kadar her aşamada öğretmenler aktif olarak rol almaktadırlar (Anderson & Dron, 2011). Bundan dolayı öğretmenler, pandemi sürecinde çevrimiçi toplantı araçlarını kullanarak online dersler yürütmek, türlü Web 2.0 eğitim araçlarını kullanarak çevrimiçi içerikler oluşturmak, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemlerini kullanmak ve çevrimiçi platformda öğrencilerle iletişime geçmek gibi yeni roller üstlenmişlerdir (Can, 2022). Araştırma, öğretmenlerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimleri ile elde edilen veriler üzerinde fenomenolojik olarak derinlemesine düşünmeyi resmedecektir.

Aslında uzaktan eğitim milli eğitim sisteminde pandemi ile gündeme gelmiş bir konu değildir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi (hizmet içi eğitim) ve kariyer sistemi

yapılandırılması için önerilen modelde, yüz yüze ve uzaktan olanaklarının birlikte kullanıldığı karma (hibrit) öğretim tasarımlarını içermesi de yer almaktadır (19. Millî Eğitim Şûrası, 2014). Buna göre Millî Eğitim Bakanlığının, uzaktan eğitimi sadece acil durum aracı olarak değil, uzun vadede öğretmenlerin edinmesi gereken bir beceri ve nitelik olarak gördüğü söylenebilir. Ancak uzaktan eğitimin uygulanmasında eğitim öğretim sunucularının kendilerine özgü özelliklerinin de dikkate alınması önemli bir konudur. Buna göre uzaktan eğitim ile eğitim ve öğretimin meslek liselerindeki, yansımalarının değerlendirilmesi, özellikle uygulama derslerine yönelik değerlendirme önemlidir. Uygulama derslerinin içinde atölye ve tezgâh çalışmaları, bilgisayar uygulamaları, saha çalışmaları ve okul dönemi boyunca yapılan stajlar yer almaktadır. Bu yüzden uygulama derslerinin diğer teorik branş derslerine göre daha farklı bir eğitim programları vardır. Uygulamalı eğitimler mevcut uzaktan eğitim sisteminde derslerin işleyişinde birtakım zorluklar mutlaka getirmektedir. Bu anlamda uzaktan eğitimin getirdiği bu zorlukların meslek dersi öğretmenleri tarafından nasıl aşıldığı, ne gibi çözüm yolları bulunduğu ve yaşadıkları deneyimler bu çalışmanın kapsamını ve önemini oluşturmaktadır.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte eğitimin her kademesinde öğretmenlerin, uzaktan eğitime geçiş sürecinde ne kadar önemli olduğu anlaşılmıştır (Aydın vd., 2021). Öğretmenler uzaktan eğitimde çok farklı rolleri üstlenmek durumunda kalmakta ve uzaktan eğitim sürecinde dersi tasarlama, yürütme ve değerlendirme sorumluluklarını yoğun teknoloji kullanımı sağlayarak ve ilave beceriler geliştirerek yerine getirmektedirler. Bundan dolayı öğretmenler, uzaktan eğitim ile beraber çevrimiçi toplantı araçlarıyla canlı dersler yürütmek, birçok Web 2.0 araçları kullanarak çevrimiçi içerikler oluşturmak, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemlerini kullanmak ve çevrimiçi platformda öğrencilerle iletişime geçmek gibi yeni roller üstlenmektedir (Ertuğ, 2020). Ayrıca var olan sınıf tabanlı ders öğretimi yönteminin ötesine geçmek durumundadırlar. Bu anlamda pandemi sürecinde değişen eğitim yöntemi ve öğretmen rollerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiğinin ortaya konması önemlidir.

Sonuç olarak dünyada ve Türkiye’de acil uzaktan eğitime geçişle birlikte “uzaktan eğitim” kavramı tekrar sorgulanmaya başlanmıştır. Pandemi ile bir fenomen haline gelen uzaktan eğitim, öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendi, anlamlandırıldı ve tanımlandı? Bu soru konunun paydaşları için iki türlü ele alınabilir. Birincisi, gerçekte (nesnel) olan neydi? İkincisi ise, öğretmenlerin kişisel (bireysel) deneyimleri neydi?

Burada ortak, benzer ve farklı deneyimler birlikte ele alınmıştır. Meslek dersi öğretmenleri için yaşadıkları bu deneyimin ne ifade ettiği bu bağlamda çok önemlidir. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların diğer bilimsel araştırmalara ve meslek dersi öğretmenlerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan meslek lisesi öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma grubunda altı meslek lisesi öğretmeni vardır.
2. Bu çalışma, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında toplanmıştır.
3. Araştırma verileri, görüşme formunda yer alan ve araştırma amacı doğrultusunda görüşme esnasında eklenen sorular ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Avcılar ilçesinde yer alan mesleki ve teknik Anadolu lisesi, meslek dersi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Öğrenenin zaman ve mekân sınırlaması olmadan basılı materyallerin yanında zengin iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğretim etkinliklerine katıldığı, eğitsel kaynak ve içeriklere eş zamanlı veya eş zamansız olarak erişebildiği öğretim sistemidir (Anadolu Üniversitesi, 2021).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Türkiye'de T.C Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan sosyal nitelikli eğitsel elektronik içerik ağıdır. Bakanlığa bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanmıştır ve işletilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin FATİH Projesi kapsamında ihtiyaç duydukları ders materyallerini çevrimiçi olarak sunmaktadır. Eğitime yardımcı olacak içerikler genel ağ üzerinden hizmet veren eba.gov.tr sitesinde kategorik şekilde yüklenmektedir. Türkiye'deki tüm öğrenci ve öğretmenlerin çevrim içi ortamda ders içeriklerine ulaşmasını sağlamaktadır (Wikipedia, 2021).

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan birim, ekonomik ve sosyal sektörlerin işgücü taleplerini mesleki ve teknik eğitim ile karşılamak, isteyenleri meslek sahibi yapmak, ulusal ve uluslararası standartlara

uygun mesleki yeterliliğe sahip iş gücü yetiştirmek, mesleği değerli kılmak için strateji ve politikalar geliştirmek ve uygulamakla sorumludur (Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2021).

Meslek Öğretmeni: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, imam-hatip liseleri ile güzel sanatlar ve spor liselerinde öğrenciyi hedeflediği yükseköğretim programları ile mesleğe ve iş alanlarına hazırlayan ve bu yönde ona gelişme imkânı sağlayan; öğrencilere eğitim ve öğretim veren kişidir.

Pandemi: Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi. COVID-19, ülkemizde de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi ilan edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021).

Fenomenoloji: Fenomenoloji, genel felsefe akımlarında olduğu gibi özne-nesne ilişkisini konu edinir. Nesneyi, en genel anlamda öznenin dış dünya ile kurduğu ilişkilerinde algıladığı, deneyimlediği şey'ler (somut veya soyut her konu) olarak görmesiyle pozitivizm ve ampirizmle aynı noktada dursa da temelde fenomenoloji bu iki felsefe akımına karşı çıkar. Bu karşı çıkış en başta, tek tek nesnelerin ele alınması konusunda ortaya çıkar. Tek tek nesneler, fenomenolojiye göre, belirli genel yasalara bağlı şeyler değil, varlıkları yalnız rastlantı kavramıyla açıklanabilir olan şeylerdir. Ayrıca, dolaysız olarak verilmiş olanı betimlemeye dayalı bir yöntem olmasıyla ilkin doğa bilimini dışta bırakır ve böylece her iki teorik eğilimi yadsır (Fenomen, 2022).

Web 2.0 Araçları: Web 2.0 ilk olarak O'Reilly Media tarafından 2004'te kullanılmıştır ve Mono internet olarak kullanılan web 1.0'ın yerini almıştır. Web 1.0'da bütün veri paylaşımları tek bir ana bilgisayardan diğer kullanıcılara ulaşırken, Web 2.0'da paylaşım bütün kullanıcılar arasında gerçekleşmektedir. Bu durum iletişim, veri paylaşımı, sosyal medya araçlarının gelişimine yol açmış ve eğitim, ekonomi, bilim ve projelere global boyutlar kazandırmıştır ve bilgi üretiminin ve paylaşımının hızlanmasına yardımcı olmuştur (Durmuş, 2015). Daha geniş bir biçimde Web 2.0, kullanıcılarında içerik geliştirebildiği, birbirleriyle iş birliği yapabildiği, kullanıcılar arasında bilgi ve fikir alışverişini destekleyen ikinci kuşak web platformu olarak tanımlanmaktadır (McLoughlin & Lee, 2007).

EBA Destek Noktaları: Eğitimin uzaktan yapıldığı Covid-19 salgın sürecinde, evinde bilgisayar ve internet erişimi bulunmayan öğrencilerin EBA'ya erişimini sağlamak için okulda / kurumlarda oluşturulan alanlardır.

2. ALANYAZIN

Meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini fenomenolojik olarak araştıran bu çalışmanın alanyazını aşağıdaki ana başlıklardan oluşmaktadır:

1. Covid-19 sürecinde öğretmenlerin deneyimleri
2. Pandeminin eğitime etkisi
3. Eğitimde Web 2.0 araçları
4. Kuramsal temeller

Covid-19 sürecinde öğretmenlerin deneyimleri ana başlığında, pandeminin başlangıcından günümüze kadar olan süreçte öğretmenlerin yaşadığı deneyimler odağında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu süreçte pandeminin öğretmenler, öğrenciler ve eğitim sistemine olan etkileri fenomenolojik yaklaşımlarla nasıl yorumlandığı ve sonuçlandığı üzerine durulmuştur.

İkinci ana başlıkta pandeminin eğitime etkisi üzerine durulmuştur. Bu bölümde sadece korona virüsün değil diğer pandemilerin de tarihsel olarak eğitime etkileri üzerine durulmuştur. Daha sonrasında Covid-19 odağında öğretmenlerin değişen rollerine değinilmiştir.

Üçüncü ana başlıkta, uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan Web 2.0. araçlarına değinilmiş ve bunların hangi amaçlar doğrultusunda kullanıldığı araştırılmıştır.

Son bölüm olan dördüncü bölümde ise, araştırmanın dayandığı temel kuramlara yer verilmiştir. Pandemi sürecinde yeniden gündeme gelen uzaktan eğitim, çoğu kitle tarafından yeni deneyimlendiği için bu dört kuram üzerinde durulmuştur: 1) *Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı (Uses and Gratifications Theory)*, 2) *Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model)*, 3) *Yeniliklerin Yayılması (Diffusion of Innovations)*, 4) *Etkileşimsel Uzaklık Kuramı (Theory of Transactional Distance)*.

2.1. Covid-19 Sürecinde Öğretmenlerin Deneyimleri

Burada öğretmenlerin uzaktan eğitimde diğer çalışmalardan yola çıkarak nasıl roller üstlendikleri ve pandemi sürecinde nasıl deneyimler yaşadıkları ele alınmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki rolleri pandemi sürecinden önce de araştırılan konular arasındadır. Burada önceki çalışmalar ve pandemi sürecinden sonraki çalışmalarda ele alınarak öğretmenlerin deneyimleri araştırılmıştır. Pandemi sürecinin etkileri devam ederken dünyadaki diğer öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri bu

fenomen hakkında bilgi vermektedir. Pandemi sürecinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki ortak, benzer ve farklı deneyimleri, bu çalışmanın alt problemlerini ve görüşme sorularını oluşturmuştur:

Şili'de bulunan bir diş hekimliği okulundaki akademisyenleri ve öğrencileri araştıran Prieto vd. (2021), Covid-19 salgını sırasında yaşanan deneyimleri öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında fenomenolojik betimleyici nitel çalışma yöntemi kullanmıştır. Derinlemesine, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla personel ve öğrencilerin pandemi sırasındaki deneyimlerini rapor etmiştir. Prieto'nun araştırmasında sonuç olarak: Personel grubu arasında ortaya çıkan temel temalar (1) kişisel/profesyonel yaşam dengesinde değişiklik, (2) dijital platformlar aracılığıyla çevrimiçi öğrenme, (3) personelin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ilişkin algıları ve (4) gelecekle ilgili endişelerdir. Öğrenciler için temalar (1) öğrenme sürecindeki değişiklikler, (2) dijital platformlar aracılığıyla çevrimiçi öğrenme, (3) kişilerarası ilişkiler ve (4) gelecekle ilgili endişelerdir. Sonuç olarak Covid-19 salgınının, diş hekimliği okulu personeli ve öğrencileri için bir öğrenme dönemi olduğu anlaşılmıştır. Çevrimiçi öğrenme, didaktik (öğretici) kavramları sunmak için yararlı bir araç olmasına rağmen, beceri eğitimi de dahil olmak üzere geleneksel eğitimin yerini alamadığı belirtilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler, pandeminin başlangıcında bunaldıklarını bildirmişler ancak bu dönemde dikkate değer bir uyum ve dayanıklılık göstermişlerdir.

Pakistan'daki üniversite öğretmenlerinin Covid-19 sırasında karşılaştığı zorlukları ele alan Said vd. (2021), yorumlayıcı bir fenomenolojik analiz yapmıştır. Said vd. (2021) araştırmasında, Pakistan'daki Covid-19 salgını nedeniyle tamamen çevrimiçi derslere geçiş sırasında üniversite öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları analiz etmeyi amaçlamıştır. Üniversite öğretmenlerinin deneyimlerini yakalamak için yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımından faydalanarak nitel bir araştırma tasarımı kullanmıştır. Bulgular, Pakistan'daki üniversite öğretmenlerinin birçok zorlukla başa çıkmak zorunda olduğunu göstermiştir. Bunlar, altyapı sorunları, öğrencinin davranışsal sorunları ve öğrenci performansının değerlendirilmesindeki zorluklar gibi belirli faktörlerdir. Sonuç olarak, fiziksel sınıfların çevrimiçi öğrenme modundan daha etkili bir öğrenme şekli olduğunu belirtmiştir.

Yıldırım (2021), yaptığı çalışmada Covid-19 pandemisinin okul öncesi eğitime yansımalarını araştırmıştır. Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitimde nasıl uygulandığı ne tür etkinlikler yapıldığı ne tür zorlukların aşılması gerektiği ve okul

öncesi eğitimin sürdürülmesi için ne gibi önlemler alınması gerektiği araştırılmıştır. Katılımcılar, Covid-19 pandemisinin okul öncesi eğitim üzerinde çok sayıda olumsuz etkisi olduğunu ve eğitimi sürdürmek için sanat, fen ve matematik etkinlikleri düzenlediklerini ancak süreçte çok sayıda zorlukla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Pandemi döneminde okul öncesi eğitimin sürdürülmesi için önlemler alınması gerektiğini de vurgulamışlardır.

Çevrimiçi derslerde öğrenci yanlış davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen Baysal ve Ocak (2021), Covid-19 pandemisinden sonra online derslerin artmasıyla birlikte öğrenci davranış biçimlerinin çok değiştiğini belirtmiştir. Bu çalışmada, çevrimiçi derslerde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarını incelemek, öğretmenler açısından en yaygın ve en rahatsız edici öğrenci davranışlarını belirlemek ve öğretmenlerin uygun davranışlara yönelik önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma fenomenolojik bir çalışmadır. Baysal ve Ocak (2021)'ın elde ettiği bulgulara göre 27 farklı istenmeyen öğrenci davranışı bulunmuş. Sonuçlara göre en yaygın istenmeyen davranışlar ise, derse ilgisizlik, derse katılmama, web kamerasını kapatma ve argo kelimeler kullanılması olduğunu görülmüştür. En rahatsız edici yanlış davranışlar ise, gürültü yapmak, devamsızlık ve dikkat dağınıklığı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenler bu istenmeyen davranışların üstesinden gelmek için yoklama alma, aile desteği alma, öğrencileri web kamerasını açmaya teşvik etme, içsel motivasyon oluşturma ve veli toplantıları düzenleme gibi fikirler ortaya çıkarmıştır. Çevrimiçi dersler esnasında bazı istenmeyen öğrenci davranışlarının olabileceği; ancak öğretmenler tarafından alınan bazı önlemlerle aşılabileceği anlaşılmıştır.

Eşici vd. (2021), öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki kariyer ihtiyaçlarını ve psikososyal deneyimlerini nitel araştırma yöntemlerinin fenomenolojik deseni içinde incelemiştir. Araştırmada dört ana tema elde etmiştir. İlk tema, Covid-19 sürecinin öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine yöneliktir. İkinci tema, öğretmenlerin psikoloji, hizmetiçi eğitim ve altyapı konusunda hissettiği desteklere yöneliktir. Üçüncü tema, öğretmen ve okul psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinden meydana gelmektedir. Bununla beraber öğretmen ve psikolojik danışmanlar öğrenci ve velilere eğitim öğretim sürecinin dışında da destek vererek, iyi oluş düzeylerine katkı sağlamaktadırlar. Dördüncü tema ise, Covid-19 sürecinden alınan tedbirlerle ilgili yaşanan problemler ve çözüm önerilerine yöneliktir.

Acil uzaktan eğitim tanımını kullanan Tomczyk ve Walker (2021), Polonya’da uygulanan Covid-19 sürecindeki eğitimi, sezgisel, doğrusal olmayan bir şekilde, metodolojik destek olmaksızın uygulanmış olarak görmektedir. Tomczyk ve Walker (2021) araştırmasında Polonya'daki acil uzaktan eğitimin özelliklerini, öğretmenlerin deneyimleri açısından ele almıştır. Yaptığı çalışmadaki grup dört binden fazla kişiden oluşmaktadır. Çalışma, birkaç bin gönderinin analizini gerçekleştirmiş ve ardından acil uzaktan eğitim ile ilgili ifadeleri fenomenolojik bir yorumla birlikte tanımlayarak, kategorilere ayırmıştır. Analizler, acil uzaktan eğitime atfedilen yedi zorluk kategorisini ortaya çıkarmıştır. Örneğin: teknik sorunlar, standart dışı çözümlerin kullanımı, e-öğrenmenin etkinliğini artırmak için çözüm arayışları, kanıtlanmış uygulamaların transferi ve programlar, öğrencilerle sorunlar, ebeveynlerle sorunlar ve iş istasyonlarının modernizasyonu. Burada sunulan veriler, Polonya'da pandemi döneminde öğretmenlerin mikro dünyalarını göstermektedir.

2020 yılı bahar döneminde acil uzaktan öğretime geçen özel eğitimcilerin deneyimlerini ele alan Schuck ve Lambert (2020), öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ele almışlardır: Öğrenciler arasında kaynaklarda eşitsizlik, öğrencilerin evde destek ihtiyacı ve çevrimiçi öğretmenlik yapmak zorunda kalırken öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair değişiklikler ele alınmıştır. Ayrıca öğretmenler ve ebeveynler arasındaki diyalogun daha fazla arttığını gözlemlemiştir.

Özdoğan ve Berkant (2020) fenomenolojik desene dayalı olarak yürüttüğü çalışmasında, Covid-19 pandemisinde Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin türlü sorunlara ve bunların çözüm önerilerine değinmiştir: Uzaktan eğitimin faydalarına yönelik görüşler genellikle zaman ve mekândan bağımsız olma, derslerin tekraren izlenebilmesi, pandemi sürecinde eğitim ihtiyacının giderilebilirliği, hastalığın yayılmasına yönelik korunma, teknolojinin eğitim kapsamındaki yeri ve teknolojik beceri geliştirilmesi biçiminde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin genellikle belirtilen zararları ise motivasyon eksikliği, ölçme ve değerlendirmenin bulunmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların eksikliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturmaması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik sorunlar, sosyalleşme eksikliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları olarak bulunmuştur. Çözüm önerisi olarak bu süreçte ölçme ve değerlendirmenin yapılması, fırsat eşitliğinin sağlanması, derse katılım ve etkileşimin artırılması, altyapının güçlendirilmesi, öğrencilerin kendi öğretmenleriyle ders yapması ve ders sayılarının azaltılması bulunulmuştur.

Pakistan’da tıp fakültesi öğrencilerinin Covid-19 salgını sırasında karşılaştıkları e-öğrenme zorluklarına ilişkin algılarını fenomenolojik desenle araştırmak isteyen Qamar vd. (2021) şu sonuçlara ulaşmıştır: Uzaktan eğitimin iletişim boşluğu, sınırlı teknik destek, dijital bölünme ve plansız müfredat teslimi gibi sınırlayıcı faktörlere rağmen, e-öğrenmenin zamanlamalarda esneklik, öğrencilerin iyileştirilmesi, öz yeterlilik, fakülte dönüşümü açısından faydalı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca hibrit (hem yüz yüze hem de online) olarak e-müfredat geliştirme imkânı da sağlanmıştır.

Çil (2021) çalışmasında, uzaktan eğitim dersini ters yüz öğrenme modeline dayalı tasarlayarak bir lisans dersini daha etkili hale getirmeyi amaçlamıştır. Yürüttüğü fenomenolojik çalışmasına göre sınıf öğretmeni adaylarının, ters yüz uzaktan eğitim dersini etkin bir şekilde yerine getirebilmek için ders içeriği, sabit internet bağlantısı, uygun teknolojik donanım ve ders süresinin uzatılması ile ilgili kolay erişilebilir bilgi kaynaklarına ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

Mengi ve Alpdoğan (2020), Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğretmen görüşlerini fenomenolojik desenle incelemiştir. Buna göre, özel eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin amacına hizmet etmediği, ayrıca uzaktan eğitim nedeniyle özel eğitim alan öğrencilerin motivasyonunun sağlanması konusunda zorluklarla karşılaştığı anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin okul kültüründen uzaklaştıkları ve ev ortamında daha az sorumluluk aldıkları, yüz yüze eğitimde kazandıkları birçok beceriyi uzaktan eğitim sürecinde sürdüremedikleri gibi birçok sonuca varılmıştır.

Covid-19 pandemisinde meslek liselerinde uzaktan eğitimi araştıran Mulyanti vd. (2020) araştırmasında, (1) uzaktan eğitim (veya çevrimiçi öğrenme) için öğrenme olanaklarının mevcudiyetini, (2) öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme olanaklarından yararlanma yeteneğini ve (3) resmi veya özel meslek liselerinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştiğini bulmak istemiştir. Bu çalışma, devlet meslek liselerindeki çevrimiçi öğrenme olanaklarının mevcudiyetinin, özel meslek liselerine göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Genel olarak hem resmi hem de özel meslek lisesi öğrencileri, çoğu öğretilen dersleri anlayabilmesine ve öğretmenleri tarafından öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına fırsat verilmesine rağmen, çevrimiçi öğrenmenin sıradan öğrenmeden daha ilginç olmadığını belirtmişlerdir. Buna kıyasla uzaktan eğitim bağlamında Türkiye’deki özel okul ve devlet okulu olanaklarının ne derecede farklı olduğunun araştırılması gerekebilir.

Arinwibowo vd. (2020) alışmasında, okulların Covid-19 acil durum politikası ile ilgili tepkilerini ve öğretmenler tarafından yürütülen öğrenme hazırlıklarını bilmeyi amaçlamıştır. Bu fenomenolojik çalışmanın sonucunda ise okulların uzaktan eğitim sistemini uygulamak için hükümet politikalarına hızla katılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, her okuldaki katılım büyük ölçüde değişiklik göstermiştir. Buna göre ilk olarak, her okul hükümet genelgesini yorumlamış ve okulun durumuna göre uyarlamıştır. İkincisi, ğretmen yerel koşulları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak mevcut öğrenme tasarımını değiştirmiştir. Araştırmaya göre öğrenim tasarımındaki değişiklikler çok çeşitliydi çünkü öğrencilerin ihtiyaçları ve materyallerin karakteri çok yönlüydü. En çok zorlanılan durum ise, öğrenme ortamı oluşturmak ve adil değerlendirme planları yapmaktır. Öğretmenler, bilgi teknolojileri konusundaki sınırlı yeteneği nedeniyle içerik yapımında ve değerlendirmeyi planlamakta güçlük çekmişlerdir.

Okur (2021), fen bilgisi ğretmen adaylarının pandemi sürecinde virüs kavramına ilişkin metaforları öğrenmek amacıyla yaptığı fenomenolojik çalışmasında, 6 metafor tema bulmuştur. Bu temalar: Kaygı ve endişe, eğitim ve ğretim, yayılma yapısı ve süreci, uyarı ve yaptırım, şiddet ve zarar, beklenmeyen durum ve memnuniyetsizlik olmak üzere bu olgular üzerinde toplanmıştır.

Jeong ve So (2020) alışmasında, 2019 korona virüs hastalığı bağlamında evrimii beden eğitimi dersleri yürütmenin zorluklarını incelemiş ve bu zorlukları ele almak için verimli bir plan geliştirmeyi amaçlamıştır. Yaptığı fenomenolojik araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul ve lisede evrimii beden eğitimi derslerini ilk kez yapmanın zorlukları arasında: (1) sınıfların sınırlı evre koşullarındaki monotonluğu ve beden eğitiminin değerini yeterince yansıtmayan sınırlı eğitim içeriği bulunmuş, (2) evrimii beden eğitimi derslerinde uzmanlık eksikliğinden kaynaklanan, ülke çapında uygulanan deneme-yanılma yöntemleri kullanılmış ve (3) Kore Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ve evrimii yöntemlerle sistematik değerlendirmeyi imkansız hale getiren çok sınırlı değerlendirme yönergeleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra beden eğitimi öğretmenleri arasında iş birliği sağlanarak, evrimii derslerini paylaştık ğretim uzmanlığını geliştirilmesi önerilmiştir. Son olarak, aktif ğrenci katılımını teşvik etmek için değerlendirme süreçlerinin daha az resmi olması tavsiye edilmiştir.

Aguliera ve Nightengale-Lee (2020) yaptığı çalışmasında, mevcut eğitim eğitsizlikleri ışığında, okulların kapanması ve acil uzaktan eğitime ani geçiş nedeniyle

eşitsiz erişime daha fazla maruz kalan kentsel ve kırsal bağlamlarda yaşayan öğrencilerin ve ailelerin deneyimlerini anlamaya çalışmıştır. Bu bağlamda yaptığı fenomenolojik çalışmasında, ABD'deki yerel topluluklardaki ailelerin bakış açılarını merkeze alan eğitimsel karar vermenin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitim eşitsizliklerini ele almak için hem pedagojik hem de yapısal yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini ele almıştır. Son olarak, bu tür eşitsizlikleri bozmak ve bir eğitim adaleti vizyonuna doğru ilerlemek için acil uzaktan eğitime bilinçli bir şekilde yaklaşılmasını tavsiye etmektedir.

Johnson ve Orellana Arduiz (2022), Şilili beden eğitimi öğretmenlerinin pandemi bağlamındaki duygularını öğrenmek üzere fenomenolojik bir çalışma yürütmüştür. Covid-19 pandemisinin öğretmenler üzerinde bıraktığı olumlu ve olumsuz duygulara atıfta bulunan dokuz duygusal nitelik bulunmuştur. Bu duygusal niteliklerde ise, sosyal eşitsizlik, öğretmen iş yükü, entelektüel alanın hegemonyası, öğretmen iş birliği, pedagojik yenilikler ve dijital öğrenme öne çıkmaktadır.

Türkiye'de ilkokul birinci sınıf, özellikle okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı düşünülürse çok önemlidir. Okul öncesi eğitim almamış veya hazırlık düzeyi düşük öğrenciler için ilkokula başlamak oldukça zorlu bir süreç olabilir. Covid-19 pandemisi nedeniyle acil uzaktan eğitimin uygulanması bu zorluklar daha da artmıştır (Uzun vd., 2021). Bundan dolayı birinci sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemisine ilişkin deneyimlerini inceleyen Uzun vd. (2021), acil uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimde yaşanan sorunları ele almıştır. Çalışmada acil uzaktan eğitim programında yaşanan sorunlar; odaklanma, öğrenme kayıpları, ödevler, ders kitapları, müfredat, ekipman sorunları, ekran süresi, donanım eksiklikleri, internet erişimi, bağlantı sorunları, devamsızlık, iletişim sorunları, beklentiler, ev koşulları, yetersiz aile desteği ve güvenlik sorunları kategorilerinde incelenmiştir. Ayrıca yüz yüze eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ise yüz maskeleri, sosyal mesafe, hijyen, uyum sorunları, sosyalleşme ve ebeveyn kategorileri altında toplanmıştır. Sonuç olarak, pandemi sürecinde öğrenme kayıpları meydana gelmiş. Ayrıca, öğrenciler ekran karşısında uzun süre kalmış, eğitim materyalleri uzaktan eğitim için hazırlanamamış ve öğretmenlere dersler için internet bağlantısı gibi temel ihtiyaçlar sağlanamamıştır. Yüz yüze eğitimde virüs kapma korkusunun yarattığı kaygı ve öğrencilerin yüz yüze eğitime uyum sağlamada yaşadıkları güçlüklerin öğretmenleri olumsuz etkilediği ortaya konmuştur.

Hindistan’da da ÷lkedeki eğitim sistemini olumsuz yönde etkileyen Covid-19 ile mücadele etmek için 25 Mart 2020’de sokağı çıkma yasağı uygulandı. Joshi vd. (2020) ise farklı ev ortamlarında çevrimiçi öğretimde öğretmenlerin karşılaştığı engelleri belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya göre ev ortamı şartlarında ortaya çıkan engeller; temel imkanların eksikliği, dış dikkat dağınlıklığı ve öğretim değerlendirmelerinin yürüt÷lmesi sırasında ailelerin engeli olarak ortaya konmuştur. Kurumsal destek engelleri; ileri teknolojilerin satın alınması için bütçe eksikliği, eğitim eksikliği, teknik destek eksikliği ve netlik ve yön eksikliğidir. Öğretmenlerin yüzleştığı teknik zorluklar; teknik altyapı eksikliği, çevrimiçi öğretim platformlarının sınırlı farkındalığı ve güvenlik endişeleridir. Öğretmenlerin kişisel sorunları ise; teknik bilgi eksikliği, olumsuz tutum, teknoloji ile ders entegrasyonu ve motivasyon eksikliği olarak sıralanmıştır.

“İlkokul öğretmenleri Covid-19 Pandemisi sırasında çevrimiçi öğrenmeyi nasıl organize etti?” sorusuna cevap olarak Herwin vd. (2021), temel yeterliliklerin seçimi ile basitleştirilmiş bir müfredatı önermektedir. Bu süreçte ders planları, öğrenme hedefleri, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmeler daha basit bir şekilde düzenlenmiştir. Eş zamanlı öğrenme daha çok Zoom’a dayanmıştır. Asenkron öğrenme varyasyonları ise bağımsız ve öğrenci merkezli öğrenme oluşturmak için Google Classroom ile gerçekleştirilmiştir. Daha esnek olduğu düşünüldüğü, hızlı yanıt verdiği, basit ve öğrencilerin akıllı telefonlarında çalıştırılması kolay olduğu için WhatsApp uygulaması aracılığıyla geri bildirim sağlanarak öğrenci anlayışının güçlendirilmesi yapılmıştır.

Türk öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim ile ilgili deneyimlerini ele alan Özüdoğru (2021), öğretmen adaylarının eğitimin sürdürülebilirliği ve esnek değerlendirme yaklaşımı gibi fırsatlardan çok pedagojik, teknolojik ve sosyal-duygusal zorluklar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Plummer vd. (2021) ise Brezilya, Kıbrıs ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Fizik Tedavi Fak÷ltesinde Covid-19 pandemi sürecindeki çevrimiçi eğitimi araştırmışlardır. Tüm katılımcılar, pandemi sırasında öğretmenliği profesyonel kariyerlerinin en zorlu deneyimlerinden biri olarak tanımlamışlardır. Mevcut kaynaklara rağmen fak÷lte, öğrencilerle özgün bağlantılar kurmada, teknolojik kesintilere uyum sağlamada, öğrencilerin içeriğı anlamasını değerlendirmede ve iş-yaşam dengesini yönetmede zorluklar çekmişlerdir. Fakat tüm bunlara karşılık olarak pandeminin,

gelecekteki ğretim uygulamalarını geliştirmek için benzersiz firsatlar sunduğu anlaşılmıştır.

Yukarıdaki alışmalar ele alındığında pandemi sürecinde öğretenlerin yaşadığı deneyimleri bazı temalar altında toplamak mümkündür. Bu çalışmalardaki temalar: Kaygı ve endişe, eğitim ve ğretim, uyarı ve yaptırım, şiddet ve zarar, beklenmeyen durum ve memnuniyetsizlik, odaklanma, öğrenme kayıpları, ödevler, ders kitapları, müfredat, ekipman sorunları, ekran süresi, donanım eksiklikleri, internet erişimi, bağlantı sorunları, devamsızlık, iletişim sorunları, beklentiler, ev koşulları, yetersiz aile desteği, güvenlik sorunları, öğretmenlerin uzaktan eğitimde beceri sorunları, bilgi teknolojileri konusundaki sınırlı yetenekler, materyal ve yardımcı teknolojilerin amacına hizmet etmemesi, kolay erişilebilir bilgi kaynaklarına ihtiyaç, motivasyon kaybı, lme ve değerlendirmenin olmaması, hastalığın bulaşmasına yönelik korunma, ğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair değişiklikler, öğrencinin davranışsal sorunları gibi konular bu çalışmanın kapsamını ve konusunu oluşturmaktadır.

Tüm bunlar ele alındığında yapılan çalışmaların ortak, benzer ve farklılaşan yönleri bu çalışmanın kapsamında yer almıştır. 2020 Covid-19 pandemi öncesinde ve sırasında yapılan araştırmalara bakıldığında, uzaktan eğitime ve uzaktan eğitim araçlarına bakış açılarında fark olduğu görülmektedir. Örneğin, bazı öğretenler Fatih projesini veya EBA'yı başarılı bulurken bazıları başarısız, geliştirilmesi gereken bir araç ya da yetersiz olarak görmektedir. Değişen bu bakış açısının sebeplerini öğrenmek için pandemi sürecindeki deneyimler bize yol gösterecektir.

2.2. Pandeminin Eğitime Etkisi

Birinci bölümde daha önce yaşanmış pandemilerin eğitime olan genel etkisi ele alınmıştır. İkinci bölümde ise güncel olarak Covid-19'un öğretenler üzerinde yol açtığı rol değişikliğine değinilmiştir.

2.2.1. Pandemi Dönemlerinde Eğitim Tarihi

Tarih boyunca küresel salgınlar esnasında eğitim kurumları, bu duruma karşı hızlı bir şekilde nasıl tepki vereceklerini, personeli ve öğrencileri bu hastalıkların yayılmasından nasıl koruyacaklarını öğrenmek zorunda kalmışlardır (Atterberry, 2020). Topluluklar kendilerini salgın hastalıklara karşı korumak için bir yol olarak karantinaya girmeyi tercih etmişledir (Atterberry, 2020). Bugün geçmişe kıyasla, aşılar, antiviraller ve bireyleri hastalık için test etme yeteneği gibi tıbbi gelişmelere sahibiz. 18. yüzyıla

gelindiğinde, hasta bir kişi geleneksel önleyici tedbir olarak izole edilmeye başlanmış ve bu karantinaya alma yöntemi, kabul görmüş bir sağlık prosedürü haline gelmiştir (Atterberry, 2020). Tarihsel olarak bakıldığında okullarda da tıpkı Covid-19 pandemisine yanıt olarak yapıldığı gibi bu basit savunma amaçlı karantina önlemi uygulanmıştır. İspanyol Gribi pandemisi de tüm dünyaya yayılmıştır ve gribin dünya çapında 20 ila 40 milyon insanı öldürdüğü tahmin edilmektedir. 1918 Sonbaharında ise ABD'yi doğrudan etkilemiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk ve orta dereceli okullar, personel ve öğrenci güvenliğini sağlamak için 15 hafta kadar kapanmıştır. Boston, Denver, Kansas City, Philadelphia, Portland gibi büyük şehirler karantinaya alınmış ve uzun vadeli kapanmaları gerekmiştir. Fakat New York ve Chicago gibi en büyük şehirler devlet okullarını açık tutmuştur. Okul sağlık çalışanları, sınıfları ve öğrencileri dikkatle incelemekten sorumluydu ve bazı durumlarda ev ziyaretleri yapıyordu. Yüksek devamsızlık oranları nedeniyle, bu şehirlerdeki birçok derslik hızla boşaltıldı. K-12 okulları kapatılırken, eğitime devam etmek için yenilikçi bir karar uygulandı. Günümüzün dijital platformlarının öncüsü olarak okullar yüz yüze eğitimin yerine, öğretmenlerin ve öğrencilerin posta yoluyla iletişim kurduğu bir sistem kullandı. K-12 öğrencileri için posta yoluyla ev ödevi modülleri oluşturularak ödevler evde tamamlanabildi. Ayrıca, bu karantina veya 'zorunlu tatil sırasında öğretmenler, pedagojik becerilerini ve konu bilgilerini artırmak için eğitimler aldı (Atterberry, 2020). Bugün Covid-19 salgını sırasında alınan okulları kapatma kararı, 1918'deki İspanyol Gribi salgını sırasında olduğu gibi tartışmalı bir konudur. Her ne kadar tartışmalı bir sohbet konusu olsa da bugün 1900'larda olmayan eğitsel dijital teknolojilerle donatılmış durumdayız. Günümüzde dijital teknolojiler ve çevrimiçi platformlar, öğrenmeyi mümkün kılma gücüne sahiptir (Khan, 2021). Türkiye örneğinde de Millî Eğitim Bakanlığı benzer bir şekilde tam kapanma kararı alarak, tüm kademedeki okullarda acil uzaktan eğitime geçmiştir. Bu kapanma sürecinde de öğretmenler için uzaktan eğitimde öğretim becerilerinin gelişmesi adına eğitimler vermiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim teknolojilerini daha iyi kullanması için de birçok hizmet içi eğitim vermeye devam etmektedir.

2.2.2. Pandemide Öğretmenlerin Değişen Rolü

Öğretmenlerin sınıftaki rolleri tarih boyunca büyük ölçüde değişmiştir. Öngörülebilir gelecekte bilgi işleme, insan öğrenmesinde giderek daha da önemli bir rol

oynayacaktır (Taylor, 1980; Taylor, 2003). Bugün eğitim sistemi içinde çalışan beş kuşak bulunmaktadır. Her nesil, okullaşmayı, teknolojinin kullanımını ve entegrasyonunu farklı derecelerde deneyimlemiştir (Khan, 2021). Öncelikle sessiz (silent) ve bebek boomer kuşakları, öğretmen merkezli bir eğitim sisteminde eğitildi. Bu nesildeki öğrenciler, bir eğitmen tarafından yönlendirilen ve öğrencilerin karatahtadan notlar almasını isteyen bir sisteme sahipti. Milenyum ve Z kuşağı, daha eski kuşakların öncüllerine kıyasla öğrenmeyi öğrenci merkezli bir yaklaşımla yaşadı. Bu nesillerin öğrencileri, sınıf içi masaüstü bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar ve tabletler gibi dijital teknolojilere daha fazla sahipti. Bilgisayar erişiminin bu nesiller için daha kolay olmasıyla birlikte öğrenciler, akranları arasında heterojen ve homojen gruplama dahil olmak üzere proje tabanlı öğrenme veya işbirlikçi gruplama şeklinde bağımsız öğrenme fırsatlarına sahip oldular. Öğrenciler, öğrenmelerini sürdürmek için bilgisayar veya diğer dijital teknolojileri kullandıklarında bağımsız öğrenenler olarak kabul edilir, bu senaryoda ise öğretmen kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Bilgisayarın okullardaki potansiyel kullanımları Taylor (1980) tarafından birkaç adımda sunulmuştur. Buna göre bilgisayarın ilk rolü, *öğretmendir (tutor)*: Bilgisayarın bir öğretmen rolü oynayarak öğrencilere öğreten rolde olduğu yerdir. Bilgisayarın ikinci rolü *araçtır (tool)*: Bilgisayar, öğrencinin akademik görevleri yerine getirme yeteneğini arttırdığı bir araçtır (istatistiksel analiz, süper hesaplama veya kelime işleme). Bilgisayarın üçüncü rolü *öğrencidir (tutee)*: Öğrenciler bilgisayarda programlama yaparak veya öğreterek öğrendiği bir roldür. Bilgisayarın dördüncü rolü *oyuncaktır (toy)*: Öğrencilerin potansiyel bir öğrenme kaynağı olarak bir oyun biçiminde dijital teknolojileri kullandığı yerdir. Yirmi yıldan uzun bir süre sonra Taylor (2003) bilgisayarların sınıfta oynayabileceği ek roller eklemeyi önerdi. Bilgisayarın beşinci rolü *erişimdir (access)*: Bilgisayar, öğretmenlere ve öğrencilere dünyanın her yerinden kendi kitaplarının ve kütüphanelerinin ötesindeki bilgilere erişme olanağı verir. Bilgisayarın altıncı rolü *iş birliğidir (collaborate)*: Öğretmenlere ve öğrencilere okulun duvarları dışında, internet ve birbirine bağlı cihazlar aracılığıyla dünyanın her yerinde birlikte çalışma ortamı sunar. Bilgisayarın yedinci rolü *iletişimdir (communicate)*: Öğrencilerin ve öğretmenlerin yalnızca akranlarıyla değil, dış dünyayla da iletişim kurabilecekleri geniş bir yol yelpazesine atıfta bulunur. Bilgisayarın sekizinci rolü *deneyimdir (experience)*: Öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital teknolojiler sayesinde farklı modalitelerde bilgiyi deneyimleme fırsatına sahip olmasıdır (simülasyonlar, altyazılar vb.) (Taylor, 2003).

Bull (2009)'a göre, öğretmenlerin teknolojik uygulamaları böyle bir çerçeve aracılığıyla anlamalarına yardımcı olmak, öğretmenlerin direncini azaltabilir ve dijital teknolojilerin okullarda ve toplumda potansiyel faydalarını gerçekleştirme şansını artırabilir.

Çevrimiçi öğrenenlerin sahip olması gereken bir diğer özellik olan teknik rol ise çevrimiçi derslerde kullanılan yazılım programları ve sistem sayesinde öğrenenleri rahatlatmakla ilgilidir. Teknik rol, teknolojinin sorunsuz kullanımını, teknik destek kaynaklarına yönlendirmeyi, bununla ilgili karşılaşılan sorunları teşhis etmek ve açıklığa kavuşturmayı kapsar. Öğretmenlerin bu rolü sayesinde öğrenenler, akademik başarılarına daha fazla konsantre olabilir (Çekerol, 2020). Meslek dersi öğretmenlerinin de sahip olması gereken roller öğrenenlerin başarısı için bu yüzden değerlidir. Goodyear vd. (2001), çevrimiçi öğrenenlerin rolünü çok önceden belirterek günümüze yansıtmıştır. Belirtilen bu roller; süreç kolaylaştırıcı, danışman-rehber, değerlendirici, araştırmacı, içerik kolaylaştırıcı, teknoloji uzmanı, tasarımcı ve yönetici-idareci olmak üzere sıralanmıştır. Bu roller sadece çevrimiçi eğitimde değil, yüz yüze eğitimde de yer almaktadır. Fakat yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda uygulanan bu roller farklılık göstermektedir. Bu çalışmada meslek dersi öğretmenlerinin pandemi öncesi ve sonrasındaki süreçte üstlendiği bu rollerin uygulamada nasıl değiştiği de gösterilmeye çalışılacaktır.

Bu bağlamda öğretmenlerin çevrimiçi öğretim için bulunduğu hazırlık düzeyi ve istekliliği ders başarısı için çok önemlidir. Bundan dolayı öğretmen bu alanda kurum tarafından desteklenmeli, vereceği dersin eğitim tasarımını nasıl yapacağı, nasıl etkileşim kuracağı, sınıfı nasıl yöneteceği ve kullanılacak teknolojilerin neler olduğu konusunda eğitim almalıdır (Çekerol, 2020).

Hermann vd. (2020) ise öğretmen annelerin pandemi sürecindeki rol değişimini ele almıştır. Pandeminin bir sonucu olarak annelik ve öğretmenlik rollerinin, çevrimiçi öğrenmeye geçişle yoğunlaştığını belirterek altı genel temaya ulaşmıştır. Bunlar, iş / yaşam zenginleşmesi (her iki rolde de artan yeni durumlar), annelik rolüne destek, denge bulma mücadelesi, kültürel normlara meydan okuma, finansal zorluklar ve birden fazla rolü yönetme stratejileridir. Bunun yanı sıra öğretmen anneler, yöneticilerinden ve meslektaşlarından destek de almışlardır. Bazı öğretmenler okul programının anneliğe iyi uyumuş olduğunu düşünse de bazıları katı okul programlarının bir zorluk çıkardığını belirtmiştir. Ayrıca sürekli değişen standartlardan ve buna ayak uydurmak için yapılan çalışmalardan da bahsedilmiştir.

Bunların dışında tercih edilen beş temel öğretim stili vardır: Uzman, resmi otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve yetkilendiren öğretmen (Brookfield, 2015). Bu beş kategori, öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli öğretim modellerini temsil eder. Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin, müfredatlarında dijital teknolojilerin uygulanmasına karşı dirençli oldukları bulunmuştur (Viorica-Torii & Carmen, 2013). Bunun yanı sıra öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımını kullanmaya istekli olan öğretmenlerin, genellikle müfredatlarında dijital teknolojileri de kabul ettikleri ve uyguladıkları görülmektedir (Viorica-Torii & Carmen, 2013). Her yaklaşım, yalnızca bir öğretmenin tercih ettiği atmosfer türünü değil, aynı zamanda bir öğretmenin öğretim yaklaşımına dahil etmeye istekli olduğu teknoloji entegrasyonunun kalitesini de belirtir (Khan, 2021).

Yaklaşık iki yıldır süren Covid-19 pandemisinin eğitim ve öğretim üzerine etkilerine yönelik çalışmalar literatürde oluşmaya başlamıştır. Bu çalışmalar ve içlerinde bu çalışmanın konusuna uygunluğu bakımından öğretmenler üzerine gerçekleştirilen araştırmalar uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar, dezavantajlar, olanaklar, öğretmenlerin üstlendiği yeni roller, davranış bozuklukları ve değişiklikleri kapsar.

2.3. Eğitimde Web 2.0 Araçları

İlk kullanılan teknolojiler, radyo, TV, tek yönlü video konferanslar, e-posta, tartışma forumları vb. kullanıcılar arasında bir iletişim sağlıyordu ancak bunlar etkili etkileşim ve iş birliğinden yoksundu. Kullanıcılar, birçoğu Web 1.0 olarak adlandırıldığı için bu araçlarla içeriğin pasif tüketicileriydi. Web 1.0'ın eksikliklerini gidermek ve daha etkin etkileşim ve iş birliğini sağlamak için eğitimde bloglar, wikiler, podcast'ler ve sosyal ağları etkin kullanmanın yolları araştırılmaya başlandı (Usluel & Mazman, 2009). Web 2.0 olarak adlandırılan bu araçların temel özelliği, kullanıcıların içerik oluşturma sürecine aktif katılımıdır. Öğrenme ve öğretme çalışmalarında ve teknolojinin etkili evriminde, kaliteli öğrenme için aktif katılım, eleştirel düşünme, sosyal mevcudiyet, işbirlikçi öğrenme ve iki yönlü iletişimin önemi de vurgulanmaktadır (Bartlett-Bragg, 2006). Bu yüzden, Web 2.0'ın sağladığı etkileşimli teknolojiler ve medyaların bu pedagojik yaklaşımlarının desteklenmesi önemlidir.

Web 2.0 teknolojilerinin uzaktan eğitime yönelik potansiyel avantajları, bu araçların benimsenme sürecini kolaylaştırması beklenir. Web 2.0 teknolojilerinin

uzaktan eğitimdeki yayılımı araştırılırken öğrenci, öğretmen, medya, teknoloji erişimi, maliyet, kullanıcıların etkinliği, kaynaklar, sosyal boyut vb. birçok farklı boyut dikkate alınmalıdır (Bartlett-Bragg, 2006). Bu nedenle Web 2.0'ın uzaktan eğitimde benimsenmesini yeniliklerin yayılması ve teknoloji kabul modeliyle incelemek yetersiz kalabilmektedir.

Mart 2020 tarihinde 105 öğretmenin görüşüne dayanarak toplanmış veriler baz alınarak, kategorilerine göre öğretmenler tarafından en çok kullanılan web 2.0 araçları tablo 2.1.'de gösterilmektedir (Özcan, 2020):

Tablo 2. 1. Kategorilerine göre öğretmenler tarafından en çok kullanılan web 2.0 araçları (Özcan, 2020)

Niteliği	Web 2.0 aracı	Erişim adresi
Poster Hazırlama	Canva	https://www.canva.com/tr_tr/
	Easelly	https://www.easel.ly/
	Postermymwall	https://www.postermymwall.com/
	Glogster	https://edu.glogster.com/
	Picktochart	https://piktochart.com/
Video Konferans	Zoom	https://zoom.us/
	Google Hangouts	https://hangouts.google.com/
	Jitsi Meet	https://meet.jit.si/
	Teams	https://www.microsoft.com/tr-tr/microsoft-teams/group-chat-software
	Team Link	https://www.teamlink.co/
Video Oluşturma ve Düzenleme	Animoto	https://animoto.com/
	Flixxpress	https://flixxpress.com/
	Renderforest	https://www.renderforest.com/tr/
	Kizoa	https://tr.kizoa.com/
	Kapwing	https://www.kapwing.com/
Anket Oluşturma	Google Forms	https://docs.google.com/forms/
	Surveymonkey	https://tr.surveymonkey.com/
	Apester	https://apester.com/
	Polleverywhere	https://www.polleverywhere.com/
	Typeform	https://www.typeform.com/
Kelime Bulutu Oluşturma	Worditout	https://worditout.com/
	Wordart	https://wordart.com/
	Jasondavies	https://www.jasondavies.com/wordcloud/
	Tagxedo	http://www.tagxedo.com/

Tablo 2. 1. (Devamı) Kategorilerine göre öğretmenler tarafından en çok kullanılan web 2.0 araçları (Özcan, 2020)

	Wordclouds	https://www.wordclouds.com/
Avatar Oluşturma	Blabberize	https://blabberize.com/
	Bitmoji	https://www.bitmoji.com/
	Voki	https://l-www.voki.com/
	Chatterpix	Chatterpix
Bulmaca ve Bilgi Kartı Hazırlama	Jigsaw Planet	https://www.jigsawplanet.com/?lang=tr
	Quizlet	https://quizlet.com/tr
	Crossword Labs	https://crosswordlabs.com/
	Cram	https://www.cram.com/
	Tarsia	https://www.mektepp.com/tarsia-nedir/
Kavram Haritası Oluşturma	Popplet	https://www.popplet.com/
	Mindmeister	https://www.mindmeister.com/
	Bubbl	https://bubbl.us/
	Mindmup	https://www.mindmup.com/
	Goconqr	https://www.goconqr.com/en/
Eğitici Oyun Hazırlama	Learning Apps	https://learningapps.org/
	Actionbound	https://en.actionbound.com/
	Wordwall	https://wordwall.net/
	Wheel Decide	https://wheeldecide.com/
	Educaplay	https://www.educaplay.com/
Animasyon Oluşturma	Powtoon	https://www.powtoon.com/
	Moovly	https://www.powtoon.com/
	Plotagon	https://www.plotagon.com/
	Animaker	https://www.animaker.com/
Sunum Hazırlama	Venngage	https://venngage.com/features/presentation-maker/
	Emaze	https://www.emaze.com/
	Prezi	https://prezi.com/
	Slideshare	https://www.slideshare.net/
	Photopeach	https://photopeach.com/
Dijital Hikâye ve Dergi Hazırlama	Storyjumper	https://www.storyjumper.com/
	Storyboardthat	https://www.storyboardthat.com/tr
	Toontastic	https://toontastic.withgoogle.com/
	Joomag	https://www.joomag.com/
	Littlebirdtales	https://littlebirdtales.com/

Tablo 2. 1. (Devamı) Kategorilerine göre öğretmenler tarafından en çok kullanılan web 2.0 araçları (Özcan, 2020)

Websitesi ve e-Portfolyo Oluşturma	Wordpress	https://wordpress.com/tr/
	Blogger	https://www.blogger.com/blog/
	Wix	https://tr.wix.com/
	Google Sites	https://sites.google.com/
	Kidblog	https://go.fan.school/kidblog
Çevrimiçi Test Hazırlama	Socrative	https://www.socrative.com/
	Kahoot	https://kahoot.com/schools-u/
	Quizziz	https://quizziz.com/
	Quiz Maker	https://www.quiz-maker.com/
	Online Quiz Creator	https://www.onlinequizcreator.com/
Sanal Sınıf Oluşturma	Google Classroom	https://classroom.google.com/
	Edmodo	https://new.edmodo.com/
	Flipgrid	https://info.flipgrid.com/
	Classdojo	https://www.classdojo.com/tr-tr/
İşbirlikçi Çalışma	Mentimeter	https://www.mentimeter.com/
	Padlet	https://padlet.com/
	Google Dokümanlar	https://docs.google.com/document/
	Nearpod	https://nearpod.com/
	Twiddla	https://www.twiddla.com/
Etkileşimli Materyal Hazırlama	Thinglink	https://www.thinglink.com/
	Edpuzzle	https://edpuzzle.com/
	Genially	https://genial.ly/
	Playposit	https://go.playposit.com/
	Phet	https://phet.colorado.edu/tr/simulations/filter?type=html,prototype
Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları	Quiver	https://quivervision.com/
	Google Expeditions	https://artsandculture.google.com/project/expeditions
	Celestia	https://celestia.space/
	Animal 4D	Animal 4D
	4D Anatomy	https://www.4danatomy.com/
Yabancı Dil Öğrenme	Lyricstraining	https://lyricstraining.com/en/
	Duolingo	https://tr.duolingo.com/
	Voscreen	https://www.voscreen.com/
	Word Generator	https://word.tips/word-generator/

Tablo 2. 1. (Devamı) Kategorilerine göre öğretmenler tarafından en çok kullanılan web 2.0 araçları (Özcan, 2020)

	Google Quick Draw	https://quickdraw.withgoogle.com/
	Scratch - Kodlama	https://scratch.mit.edu/
	Witty Comics - Karikatür	http://www.wittycomics.com/
	Google Keep - Listeleme	https://keep.google.com/u/0/
	Camtasia - Ekran Kaydı Alma	https://www.techsmith.com/video-editor.html
	Geogebra - Matematik	https://www.geogebra.org/?lang=tr

Tablo 2.1.'e göre Web 2.0 araçlarının niteliklerine göre nasıl kullanılacağı gösterilmiştir. Bunlar teorik ve uygulamalı dersler için uzaktan eğitimde ne şekilde kullanılabileceklerini anlama konusunda fayda sağlayabilir.

2.4. Kuramsal Temeller

Uzaktan eğitimi günümüz bağlamında daha iyi ele almak ve açıklayabilmek için 1) *kullanımlar ve doyumlar kuramı*, 2) *teknoloji kabul kuramı*, 3) *yeniliklerin yayılması kuramı* ve 4) *etkileşimsel uzaklık kuramı* kullanılmıştır. Bu kuramlar sayesinde uzaktan eğitimin teknolojik, iletişimsel, sosyal ve psikolojik boyutunu daha iyi kavrayabilmekteyiz.

2.4.1. Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı (Uses and Gratifications Theory)

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, kitle iletişim araçları karşısında aktif bir konumu olmadığı varsayılan bireylere bir rol verir. Kuram sayesinde bireyler, iletişim araçlarını kendi amaçları için kullanan varlıklar olarak varsayılır.

Kullanımlar ve doyumlar kuramının iletişim sürecine katkılarına baktığımızda bireylerin, kitle iletişim araçlarıyla olan etkileşiminde tamamen pasif bir konumda olduklarının düşünüldüğü yaklaşımlardan sonra bu yaklaşım, sürece aktif olarak ne şekilde katıldıklarını açıklamaya çalışmaktadır. Önce radyo dinleyicisi ve gazete okuru, daha sonra televizyon izleyicileri olarak kişilerin iletişim araçlarını hangi amaçlarla kullandığını ortaya koymaktadır. Yeni medya ile sürecin aktif oyuncusu olan kullanıcıların hangi doyumları yaşadığını açıklamaya çalışır. İletişim araçlarının yapısına ve görevlerine odaklanan geleneksel yaklaşımların aksine kullanıcıları merkeze

alıp iletişim sürecini açıklayarak farklılığını da ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, medyayı bir canavar gibi gösteren yaklaşımların eksik olduğu yanları aydınlatmayı amaçlar. Günümüze baktığımızda, önceden sadece bilgi alma amaçlı kullanılan EBA, şimdi öğretmenlerinde içerik koyabileceği ve üretebileceği bir platform haline gelmiştir. Bu da öğretmenlerin dijital becerilere sahip olması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin bu dijital platformları (web 2.0 araçları, Öğrenme Yönetim Sistemleri gibi) ne kadar ve nasıl kullandıkları araştırılacaktır.

Yaklaşım, 1959 yılında Elihu Katz tarafından medyaya ilişkin "insanlar medya ile ne yapıyor?" genel sorusunun değiştirilmesiyle kuramsal temellerini kazandı. Bu zamana kadar pasif bir izleyici anlayışı varken bu bakış açısından sonra süreçlere aktif olarak katılan bir tüketici profili oluştu. Bu yaklaşıma göre izleyiciler medyaya hedefledikleri doğrultuda ulaşırlar ve sonucunda tatmin duygusu oluştururlar (Huang & Zhou, 2018). Zamansal süreçte radyo ve gazetelerin kullanım amaçlarına yönelik yapılan araştırmalar, 1964 yılından sonra insanların televizyonda özellikle izledikleri programları saptamaya yönelik yapılmıştır (Ray vd., 2019).

İletişimsel süreçler tarihsel süreçte pek çok farklı aşamalar geçirmiştir. Kitle iletişim araçlarının zaman içinde geçirdiği değişim, bu süreçlere bakış açılarında da farklılıklar yaratmıştır. Tarihsel sürece baktığımızda 1920'li yıllarda kitle iletişim araçlarının insanlar üzerinde çok büyük etkileri olduğu savunulmaktadır. Bu zaman diliminde medya, propaganda aracı olarak kitleleri yönlendirmede oldukça etkin olarak görülmektedir. Bireylerin bu süreçte tamamen edilgen, medya ne söylüyorsa ona inanan bir pozisyonda oldukları düşünülmektedir. Psikoloji alanında uyaran - tepki modeli olarak bilinen bu yaklaşım, 1940'lı yılların sonlarına kadar etkisini sürdürmüş ve 'hipodermik iğne, sihirli mermi' şeklinde adlandırılmıştır (Yıldırım vd., 2018). 1940'lı yıllardan sonra etkinin tek bir hat üzerinde değil de karşılıklı olduğu görüşü kabul görmüş, etkinin sınırlı olduğunu belirten sınırlı etki yaklaşımı benimsenmiştir. 1942-1944 yıllarında Paul Lazarsfeld ve Herta Herzog, o zamanlarda yaygın kullanılan radyonun kitlelerin hangi ihtiyaçlarını doyurduğunu araştırmışlardır (Küçük Kurt vd., 2009).

Kullanımlar yaklaşımı şunları varsayar: Birey medyayı, medyanın dayattığı şekilde kullanmaz ise bir etkiden söz etmek pek mümkün olmaz. Sahip oldukları sosyal, kültürel, psikolojik altyapılar bireyin karşılaştığı her şeyi şekillendirir, edilgen bir alıcı konumunda bulunmaz (Özer, 2017). 1980lerin sonuyla beraber bu kuram ilgisini yeni

medyadaki işleyişe yöneltmiştir. Medya tek bir kanaldan değil de geniş seçenekler üzerinden sunulmaya başlanmıştır. Medya parçalanması, internet gibi sosyal medya araçları sayesinde kullanıcılar platformları istedikleri şekilde kurgulayabilme imkanına sahip olmuşlardır. Ortak bir coğrafyadan ziyade ortak ilgiler insanları bir araya getiren neden olmuştur (Yıldırım vd., 2018).

EBA'nın öğretmenler tarafından kullanım sıklığını araştıran Güvendi (2014), öğretmenlerin EBA'da en çok haberleri okuduklarını bulmuş. Ayrıca öğretmenlerin burada yaptığı en az şey dosya paylaşımında bulunmak olduğu görülmüş, yani öğretmenlerin siteyi bilgi paylaşmaktan çok bilgi almak için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin EBA'yı kullanım sıklığı olması gerekenin çok altında çıkmıştır. Bu da bize öğretmenlerin EBA kullanım sıklığının, kullanım amaçları hakkında ipucu verdiğini göstermektedir.

EBA'daki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerini ele alan Arslan (2016), öğretmenlerin EBA ile ilgili yeterince bilgilerinin olmadığını bulmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunluğu mevcut e-içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut içeriklerin derslerine girdikleri sınıfların seviyesine uygun içerikler olmadığını belirtmişlerdir. E-içerik yetersizliğinin meslek derslerinde pandemiye rağmen devam ettiği görülmüştür. Bu da öğretmenlerin uzaktan eğitimde yetersiz kalmalarına veya ek olarak e-içerik üretmeye sebep olmuştur. Bu noktada öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öğretim becerileri e-içerik üretme ile doğrudan ilgilidir.

Sonuç olarak kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, bireyin kitle iletişim araçlarıyla olan ilişkisine yönelik bakış açılarını değiştirmiştir ve bireye bu süreçte oldukça etkin bir rol vermiştir. Sosyal bilimlerde bu bakış açısının yapısal işlevselci paradigmaya ait olduğunu söyleyebiliriz. Medya; bilme ihtiyacına ve duyuşal tatminlere yönelik olduğu kadar eğlence ve oyalanmaya da hizmet eder (Özer, 2017). Geleneksel medya ve yeni medya arasındaki farklar da kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının araştırma sorularını değiştirmesine neden olmuştur.

Kuramın iletişim sürecine katkılarına baktığımızda bireylerin, kitle iletişim araçlarıyla olan etkileşiminde tamamen pasif bir konumda olduklarının düşünüldüğü yaklaşımlardan sonra kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, sürece aktif olarak ne şekilde katıldıklarını açıklamaya çalışıyor.

Kuram, iletişim sürecinde kullanıcının rolüne odaklandığı için bir kullanıcı olduğu sürece kuram geçerli olacaktır. Başlangıçta kitle iletişim araçlarının kullanımı üzerine çalışmalar yapılmıştır ve bu süreçler aydınlatılmıştır. Ancak yeni medyanın ortaya çıkışı ile kullanıcıların tutum ve davranışlarında da değişimler görülmüştür. Geçmişte sınırlı ortamlara bağımlı olan kullanıcıların aksine bugün internet sayesinde özgür hareket edebilen kullanıcı profilleri ortaya çıkmıştır. Günümüzde de kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bakış açısından bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. İnternetin ve sanal ortamların kullanıcıların hangi ihtiyaçlarına cevap verdiği ve bu doğrultuda kullanımların hangi alanda yoğunlaştığı tespit edilmektedir ve o alanlarda gerekli yatırımlar yapılmaktadır. Bireysel süreçleri açıklamaya çalıştığı için eleştirilen bu kuram, ulaştığı sonuçlar itibariyle pek çok alanda yol gösterici olmuştur.

2.4.2. Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model)

İnsanların teknolojiyi neden kullandığına dair soruyu cevaplamayı amaçlayan modellerden biri de Teknoloji Kabul Modelidir (Technology Acceptance Model). Teknoloji çağımızda çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu süreçte artan rekabet koşulları ve toplulukların daha kaliteli üretim yapma gereksinimleri, toplumlar için teknolojik büyümelere uyum sağlama gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Toplulukların yaşamını sürdürebilmeleri, daha çok yeni teknolojileri kabul edip, bu teknolojilere uyum sağlamalarına bağlıdır. Bu teknolojiler bilhassa uzaktan eğitim yapısının iyileştirilmesinde önemli vasıtalar olmuştur. Geçmişten günümüze mektupla başlayıp radyo - televizyonla devam eden daha sonra ses ve video konferans sistemlerinin kullanıldığı son yıllarda ise bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanıldığı bir süreçte uzaktan eğitimin sisteminin gelişen teknolojiye ayak uydurma gereksiniminin her zaman var olduğu ve olacağı görülmektedir. Uzaktan öğrenme kuramlarındaki gelişimler değerlendirildiğinde günümüz uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi sürecinde, yeni teknolojilerin kullanılması ile birlikte öğrenenlerin bağımsız araştırmalarının yanında öğrenci - öğretmen - içerik ile etkileşimde bulunmalarının ve çevrimiçi platformda iş birliği dahilinde bir topluluk ruhunun oluşturulmasının artık daha da önem kazandığı söylenebilir. Burada bahsedilen teknoloji kabul kuramı bağlamında öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini kabullenmeleri, eğitim süreçlerini etkilemektedir. Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki süreçte eğitim teknolojilerini (Zoom, EBA, Google drive gibi) ne ölçüde kabullendiklerini öğrenmek,

öğretmenlerin deneyimleri açısından önemlidir. Aşağıda EBA ve Fatih projesi gibi çalışmalarda öğrenenlerin rolünü görmekteyiz.

Fatih projesini öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli açısından değerlendiren Altın (2014), Ankara'da bulunan beş liseden 520 öğrenci, 65 öğretmen, 11 yönetici ve 5 ebeveyninden oluşan bir örneklem gerçekleştirmiştir. Çalışmaya göre öğretmenler, Fatih projesinin eğitime katkısı olmadığını ve EBA web sitesi içeriklerinin öğretim programı ile uyummadığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan ise etkileşimli tahtanın eğitimsel kullanımından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Memnun olma veya olmama bir durumu kabullenme ölçüsü olarak algılanabilir. Burada öğretmenlerin pandemideki yeni durumdan memnuniyet derecesi, kullandıkları Web 2.0 araçlarını ne kadar kabullendikleri hakkında bilgi vermektedir.

Coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisini bulmayı amaçlayan Akbaş vd. (2016), EBA'nın ders içeriğinin öğrencilerin başarısına olumlu olarak etki ettiğini ortaya koymuştur.

Covid-19 salgını ortasında çevrimiçi uzaktan eğitim araştırmasını yapan Santos vd. (2021), Covid-19 pandemisinde çevrimiçi uzaktan öğrenmeyi başarılı kılan faktörleri belirlemeyi ve pandemi sırasında çevrimiçi uzaktan öğrenmeyi mümkün kılacak faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada fenomenolojik olarak çevrimiçi uzaktan eğitimde deneyimlenen faydalarla birlikte, yöneticiler için teknoloji becerilerini, başarılı bir çevrimiçi öğretmen / öğrencinin özelliklerine yönelik tutumları ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için betimsel bir anket yöntemi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizini kullanmıştır. Çevrimiçi uzaktan öğrenmeye yönelik tutum, öğretmenler ve öğrenciler tarafından çevrimiçi uzaktan eğitimin deneyimlenen faydaları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Son olarak, okulun çevrimiçi öğrenmeyi uyarlamaya hazır olması, yöneticilerin deneyimlenen faydalarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Bilgi teknolojisi günümüzün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bilgi teknolojisi bazı iş kollarında hemen kabul görürken; bazısında ise dirençle karşılaşmıştır. Kullananları bu davranışlara iten, bilgi teknolojisine karşı olan yaklaşımlarıdır. Bilişim sistemleri, yöneticilerin ve profesyonel kullanıcıların verimliliğini iyileştirdiği halde, “kullanmaya karşı neden isteksiz davranmaktadırlar?”, “Bilişim teknolojisini kullanmayı reddetmelerine, direnç göstermelerine veya kabul

etmelerine neler sebep olmaktadır?” bu soruların yanıtlanmasıyla yeni sistemin verimi artırılabilir, kullanıcı tutumları iyileştirilebilir veya olumsuz etkileri minimize edilebilmektedir. Bu soruları yanıtlamak için teknoloji kabulünün nasıl sağlandığını ortaya koyan modellerden yararlanılmaktadır. Bu modellerden ilki Izek Ajzen ve Martin Fishbein tarafından 1980’de geliştirilen Mantıklı Eylem Teorisi (MET) modeli, bir diğer model Mantıklı Eylem Teorisi tarafından geliştirilmiş olan Planlı Davranış Teorisi (PDT) modeli ve son olarak Davis tarafından 1989’da Fishbein ve Ajzen’in MET modelinden yararlanılarak geliştirilen Teknoloji kabulünü inceleyen Teknoloji Kabul Modeli (TKM)’dir. Mantıklı Eylem Teorisi’nde kullanılan inanç ve değerlendirme gibi soyut kavramların bu teoriyi zayıf kıldığı düşünülmektedir. Bunu gidermek amacıyla TKM geliştirilmiştir (Aktaş, 2007).

Teknoloji Kabul Modeli (TKM) insanların belirli teknolojileri iş faaliyetlerinde kullanmayı neden seçtiklerini açıklamakla birlikte sosyal, kültürel ve politik olarak ifade edilen dışsal değişkenlerin inançlar, tutumlar ve niyet üzerindeki sonuçları belirlemeye yönelik bir temel oluşturmak maksadıyla geliştirilmiş teorik bir modeldir (Davis vd., 1989).

Hung ve Chang (2005), kullanıcıların teknoloji kullanımında; öncelikle teknolojiye karşı olumlu tutum gösterdikleri daha sonra kullanmaya niyetlendiklerini ve son olarak teknolojiyi kullandıklarını göstermişlerdir. Bundan dolayı TKM içerdiği algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yararları ile davranış niyetlerini başarılı bir şekilde tahmin edebilmektedir. TKM, davranış niyetlerinin algılanan yarar ve tutumdan doğrudan etkilendiğini göstermektedir.

Bu modeldeki en önemli değişkenler algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığıdır. TKM’de teknolojiye dair inançlar o teknolojinin kullanımının kolay ve faydalı olduğu doğrultusunda bu durumun kullanıcıların tutumunu etkileyeceği ve o teknolojinin kullanımını kabullenecekleri şeklindedir. Bu model daha çok bilgi teknolojilerinde kabul edilmiş bir model olarak görülmektedir (Arbaugh, 2000).

TKM modeline göre algılanan fayda ve algılanan kullanım rahatlığı kullanıcıların tutumunu, bu tutum niyeti ve bu niyet de kullanıcıların teknolojiyi kabulleneceklerini belirlemektedir. TKM ile ilgili olarak yürütülen çalışmalarda ortaya çıkan bir bulgu da algılanan kullanım kolaylığının algılanan yararı da etkilediğidir. Araştırmacılar tüm değişkenler eşit olduğunda kullanımı daha kolay olan sistemin faydasının da daha çok olacağını söylemişlerdir (Venkatesh & Davis, 2000).

Algılanan fayda hem kullanım hem de kullanım niyetine dönüşecektir. Sonuç olarak kullanıma yönelik tutum (harekete geçme) yüksek teknolojik ürünlerin gerçekleşen kullanımın oluşmasını sağlayacak olan kullanım niyetini etkilemektedir (Aktaş, 2007). TKM, bir sistem hakkında önceden bilgisi olmayan kullanıcının davranışlarını tahmin etmeye çalışmaktadır. Genel olarak çalışmalar şu an kullanımda olan sistemler ve iş çevrelerinde teknoloji kabulü üzerine odaklanmıştır. Fakat potansiyel kullanıcılar gerçek kullanıcılardan farklıdır. İlk kez kullananlar ile sürekli kullanıcıların kullanım ve amaçları farklı etkiler göstermektedir. Ev ortamındaki kullanıcılarla ticari potansiyel kullanıcılar farklı etkiler göstermektedir (Aktaş, 2007).

Teknoloji Kabul Modeli'nin sınırlamaları olduğu, sadece bireysel kullanımları açıklamaya odaklandığını fakat kitlesel olarak teknoloji kullanımını açıklamada yetersiz olduğu, ayrıca bireylerin teknolojiye dair deneyimlerinin göz ardı edildiği ve dolayısıyla tavır ve amaçlarının zamanla değişeceği yönünde birtakım eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştiriler Teknoloji Kabul Modeli'nin gelişmesini sağlamıştır. Venkatesh ve Davis (2000), Teknoloji Kabul Modeli'ne yeni değişkenler ekleyerek modeli iyileştirmiş ve TKM 2'yi oluşturmuşlardır. TKM 2'nin amacı algılanan kullanışlılığı ve kullanıma yönelik niyeti etkileyen bazı önemli değişkenlerin TKM'ye eklenerek zamana ve kullanıcının deneyimine bağlı olarak nasıl değiştiğini belirtmektir. Venkatesh ve Davis (2000) yaptıkları araştırmada TKM'den farklı olarak algılanan kullanım kolaylığının kullanıma yönelik niyet üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu bu etkinin kullanıma yönelik tutum üzerinden olmadığı belirtmişlerdir.

Venkatesh ve Bala (2008) bilişim teknolojilerini kullanan firmaların yöneticileri ile farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirdiği çalışma sonucunda Teknoloji Kabul Modelinin son hali olan TKM 3 olarak da adlandırdıkları modeli geliştirmişlerdir. Model aslında bir teknolojinin bireylerin kullanımına ilk sunulduğu anda ve zaman geçtikçe nasıl kullanıldığını tespit etmek amacıyla modelde kullanılan iki önemli inanç değişkeni olarak algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanışlılığın diğer dış değişkenlerden nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. TKM 3'te daha önce test edilmeyen 3 ilişki test edilmiştir. Bunlar; a) algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı, b) bilgisayar kaygısı ve algılanan kullanım kolaylığı ve c) algılanan kullanım kolaylığı ve davranışsal niyet arasındaki ilişkilerdir (Ursavaş, 2014).

Tüm alanlarda bilgi iletişim teknolojilerine giderek artan yatırımlar ve eğitim ortamları içine yeni bilgi sistemlerinin entegrasyonu süreci göz önünde alındığında,

eğitim ortaklarının bilgi iletişim teknolojileri ile farklı seviyelerde etkileşimleri zorunlu hale gelmiştir. Örneğin ülkemizdeki e-okul gibi uygulamalar velileri ve idarecileri; öğrenme ortamlarına giren her türlü yeni donanım, öğrenme yönetim sistemleri ve tüm öğretim teknolojisi uygulamaları öğretmenleri bilgi işlem teknolojilerini düzenli olarak kullanmaya itmektedir. Elbette ki bu tüm kullanıcı gruplarının bilgi iletişim teknolojileriyle ilgili geçmiş deneyimleri bilgi ve birikim seviyeleri aynı olmayabilir. Bu durum kullanıcıların teknoloji kabullerini de etkileyebilir. Bu sebeple öğrenme ortamındaki tüm paydaşların sunulan yeni bilgi iletişim teknolojilerini kullanmayı ne ölçüde kullandıklarının ve kabullendiklerinin araştırılması önemlidir (Davis vd., 1989).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireyler tarafından nasıl kabullenilip, kullanıldığını inceleyen Teknoloji Kabul Modeli, online eğitim alan öğrenenler bakımından önemlidir. “Teknolojinin en önemli araç olduğu uzaktan eğitimde yer alan bireylerin algılanan yarar ve algılanan kullanım kolaylığı inançları bu bireylerin teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumlarını ve davranışlarını etkilemede merkez konumundadır (İlgaz, 2008)”. İnternet tabanlı dersler bağlamında Teknoloji Kabul Modeli’ne bakıldığında, “iletim ortamına (derse ait web sitesi, yazılım vb.) ilişkin kullanım kolaylığı ve algılanan yararın öğrencinin ders deneyimine ilişkin tutumunu geliştireceğini ve böylece de öğrencilerin gelecekte diğer internet tabanlı derslerde de yer almak isteyeceklerini ileri sürmektedir (Arbaugh, 2000)”.

TKM, öğrencilerin bir e-öğrenme teknolojisini, çoklu ortam, ders yönetim sistemi, sosyal varlık çalışmalarını kabul ettiğini görmek için eğitim teknolojisinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu, öğretim teknolojistlerinin, öğrencilerin teknolojiyi kullanma niyetine hangi faktörlerin katkıda bulunduğunu belirlemelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Usluel vd. (2008) çalışmalarında, bilgi iletişim teknolojilerinin algılanan niteliklerinin kullanım üzerinde epey önemli bir etkisi olduğunu söylemişlerdir. Bilgi iletişim teknolojilerinin sınıflarda kullanımlarına daha fazla yer verilmesi, akademisyenlerin eğitsel ve teknik olarak desteklenmesi gerektiği belirtilmiş ve aynı zamanda bunu üniversitelerin strateji olarak benimsemesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler öğrenenlerin öğretmen, öğrenci ve içerikle etkileşimde bulunma ve iş birliği halinde çalışma olanağını oldukça kolaylaştırmıştır. Bu doğrultuda öğrenenler ve öğretmen arasında etkileşim ve iş birliğini sağlamaya

yönelik olan çevrimiçi sistemlerden ve uygulamalardan son yıllarda uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla faydalanılmaktadır. Sayıları her geçen gün artan teknolojilerin getirdiği ve bu teknolojilerin eğitimde işe koşulmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi bu alandaki teknolojik kısıtların önüne geçmek için iyi bir başlangıç olabilir.

2.4.3. Yeniliklerin Yayılması (Diffusion of Innovations)

Rogers (1995), yeniliklerin yayılması kuramını (Diffusion of Innovations), bir yeniliğin sosyal sistem paydaşları arasında zamanla belirli yollardan iletildiği ve yayıldığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Yeniliklerin yayılması kuramına göre, günümüz toplumlarında iletişim kanalı olarak teknolojiyi ve onun alt yapısını kullanan firmaların ve kurumların bu sayede çok ciddi mesafeler aldıklarını söyleyebiliriz. Bu teknolojik yeniliklere ve yenileşmeye ayak uydurabilen kurumların ilerlediğini, ayak uyduramayan yenilenemeyen kurumların ise geride kalıp muhtemelen bir sona doğru gittiği gerçeği vurgulanabilir. Açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlarda da bu süreçler benzer şekilde ilerliyor denilebilir. Bundan dolayı teknolojik altyapıları kullanmak aynı zamanda bu teknolojinin ilerleme hızına ayak uydurmakla doğru orantılı olarak gelişmektedir. Dolayısıyla bu gelişime ayak uydurabilen uzaktan öğretim veren kurumların yenilenmeye ve ilerlemeye devam edeceklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda uzaktan öğretim yapan kurumlar öğretim tasarım süreçlerini ve öğretim materyallerini de teknolojinin gelişimine uygun olarak hazırlamaları, çağın ihtiyaçlarını doğru analiz etmeleri kurumun ilerlemesinde kilit rol oynaması muhtemel bir gerçeklik olarak görülebilir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nde bu doğrultuda uygulamalı dersler için farklı uzaktan eğitim altyapısı oluşturabilir. Böylece öğretmenlerin öğrenenlerle etkileşimi daha çok artabilir. Meslek dersi öğretmenlerinin pandemi sürecindeki yeniliklere ayak uydurabilmesi eğitimin verimliliği açısından önemlidir. Bu yüzden meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan öğretim becerilerini ne kadar geliştirdiği, eğitim teknolojilerini ne kadar iyi kullanabildiği bu ölçüde değerlidir.

Ortaöğretimde öğretmen ve öğrencilerin EBA ile ilgili görüşlerini inceleyen Alabay ve Taşdelen (2017), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, EBA için verilen eğitimin yeterli olmadığını ve EBA'da bulunan içeriklerin ihtiyacı karşılamak konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. EBA'nın kullanımı ile ilgili eğitim gören öğretmenlerin fikirleri de yine bu doğrultudadır. Öğretmenlerin EBA hakkındaki

fikirleri ile EBA kullanım sıklıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu da bize EBA'dan elde ettiğimiz öğretmenlerin kullanıcı analitikleri (EBA puanı, oturum açma sayısı, içerik paylaşma sayısı vb.) bize bu konudaki bakış açıları hakkında bilgi verebilir.

Erensayın ve Güler (2017), yaptığı çalışmada EBA'da bulunan materyalleri eğitim yazılımı değerlendirmesine göre incelemişler ve önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada öğretmenlerden ve uzmanlardan farklı branşlara ait EBA materyallerinin değerlendirilmesine yönelik elde edilen nitel bulgulardaki kodların %72'si olumlu iken %28'i olumsuz olarak bulunmuştur.

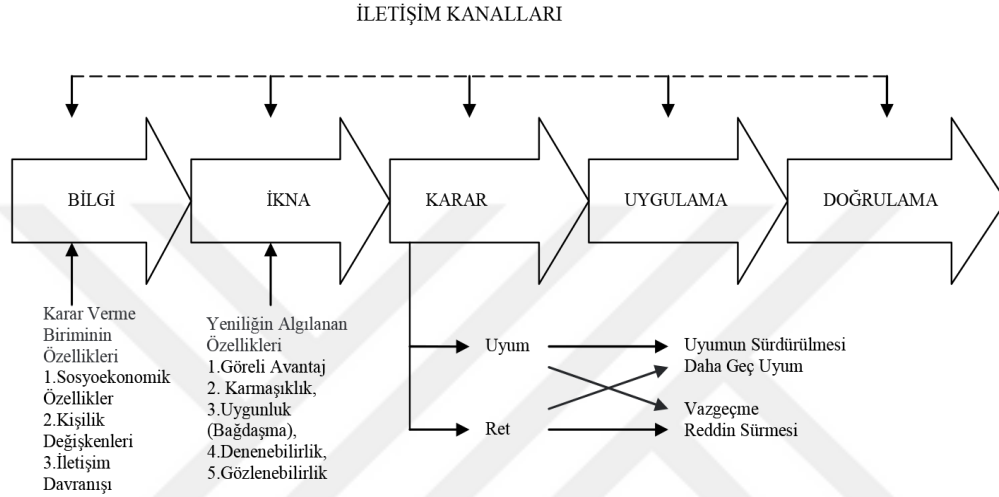
Pala vd. (2017)'nin çalışmasında, göz izleme cihazıyla EBA web sitesinin kullanılabilirliği incelenmiştir. Görüşme verilerine göre, tasarımın ilk sürümü dikkate alındığında düzelme göstermesine rağmen, alan içeriklerinin yetersiz olduğu ve arama motorunun verimsiz çalıştığı bulunmuştur. Bu iki çalışmadaki bilgilere göre eğitimde dijital içerik üretimi öğretmenlerin iyi bir uzaktan eğitim süreci ve deneyimi için önemli olduğunu göstermektedir.

Lise öğretmenlerinin EBA'dan yararlanma düzeylerini araştıran Güven ve Türker (2016), öğretmenlerin yarıdan fazlasının EBA'yı kullanmadığını belirtmiş. Sebep olarak ise büyük oranda okullardaki internet sorunlarını gerekçe gösterilmiştir. Kullananların, içeriklere derslerinde yaklaşık 10-15 dakika zaman ayırdıkları, pekiştirme ya da görselleştirme hedefledikleri görülmüştür. Çalışma sonunda EBA'da paylaşılan içeriklerin sürekli güncellenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bunun dışında ilaveten, ülke genelinde tüm öğretmen ve öğrencilere tanıtım seminerleri verilmesi önerilmektedir.

Bu kuramın önemli bir özelliği de bir sosyal sistemin çoğu üyesi için yenilik kararının büyük ölçüde sistemin diğer üyelerinin yenilik kararına bağlı olmasıdır. Üyeler, toplumun diğer üyelerinin benimsediği bazı yenilikleri benimseme eğiliminde olmuşlardır. Böylece yeniliğin toplumda yayılmasına etki eden faktörler ortaya çıkmıştır (Orr, 2003).

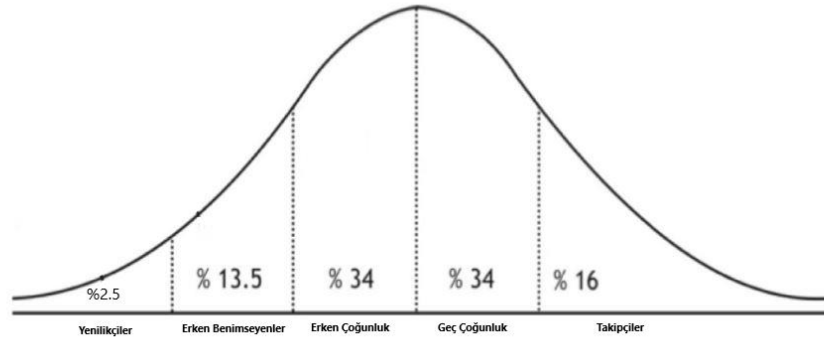
Rogers (1995) modelinde bilgi, yeniliğe uyum veya ret kararı verirken 5 aşamadan geçer. Bu süreç bir bilgi arama ve bilgi işleme faaliyetidir. Temelde bireyin yenilik hakkındaki belirsizlikleri azaltmasına yardımcı olacak bilgileri edinmeye çalıştığı bu beş aşamadır (Şekil 2.1.): a) İlk aşamada birey yenilik ve işlevleri hakkında bilgi alır. b) İkna olma aşamasında yeniliğin kendisi için avantaj ve dezavantajlarını

değerlendirerek, yeniliğe tutumunu şekillendirir. c) Karar aşamasında birey yenilik hakkında ek bilgiler edinir ve yeniliği kabul ya da ret kararı verir. Bu aşamada birey daha çok çevresindekilerin kararından etkilenir. d) Dördüncü aşama olan uygulama, yeniliğe uyum kararı verildiğinde gerçekleşir. e) Son olarak birey uyum kararını doğrular ve güçlendirir.



Şekil 2. 1. Yeniliğin yayılması (Rogers, 1995)

Yayılmanın bir diğer ögesi olan sosyal sistem ortamı amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş bir dizi ilişkisiz birimdir (Demir, 2006). Sosyal sistemde uyum sağlayanlar, erken uyum sağlama düzeyine göre 5 kategoride sınıflandırılmıştır. Bu aynı zamanda bir yeniliğin toplumda yayılmasında toplumsal düzende yeniliğe karşı toplumdaki bireylerin tepki verme düzenleri olarak da ifade edilebilir. Kurama göre bir yeniliğin toplumda yayılmasında yenilikçiler (%2,5), erken benimseyenler (%13,5), erken çoğunluk (%34), geç çoğunluk (%34) ve takipçiler/geç kalanlar (%16) şeklinde sıralanırlar (Şekil 2.2.).



Şekil 2. 2. Toplumda yeniliğin yayılması (Rogers, 2003)

Kuram uzaktan eğitim alanında değerlendirildiğinde çok önemli yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Çünkü kuramın çıkış noktalarından biri teknolojiyi bireylerin kabul süreci ve buradan da toplumun kabul sürecindeki faktörleri irdelemektedir. Bu bağlamda uzaktan öğretim aşamasında teknolojiyle ilişkili olarak bilgi iletişim teknolojilerinin yayılması ve yenileşmesi aynı zamanda uzaktan öğretimin bu paralellikte yenilenip gelişmesini sağlaması doğal bir sonuç olarak görülebilir (Demir, 2006).

Öğretim sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinin toplumda kabul görmesi aynı oranda uzaktan öğretimin de toplumda hem ulusal hem de uluslararası alanlarda kendisine yol çizebileceği anlamına gelebilir. Aynı zamanda hazırlanan bir öğretim tasarımının öğrenenlerde ortaya çıkardığı sonuçları erkenden tahmin etme fırsatı vereceğinden dolayı risk alınabilecek ve alınmaması gereken çalışmalar önceden belirlenmesinde büyük katkı sağlaması muhtemeldir.

Kuram günümüz toplumunun vazgeçilmez bazı unsurlarını ortaya çıkarmıştır. Bunların başında teknolojinin kabulü ve yayılması süreçleri gelir. Günümüz toplumlarında zaten teknoloji çok hızlı bir şekilde yayılmış ve dünyanın birçok yerine ulaşmış durumdadır. Bu kuramın açıklık getirdiği bir diğer kavram ise teknoloji ile gelişen uygulamalar, sosyal medya platformları, yenilikçi fikirler ve global dünyanın artık global köye evrilmesi olarak düşünülebilir. Bu bağlamda kuram teknolojinin alt yapısını kullanarak yayılan ve gelişen yeniliklerin yayılma ortamlarını ve nasıl yayıldığına dair bizleri aydınlatmaktadır.

Günümüz toplumlarında iletişim kanalı olarak teknolojiyi ve onun alt yapısını kullanan firmaların ve kurumların bu sayede çok ciddi mesafeler aldıklarını

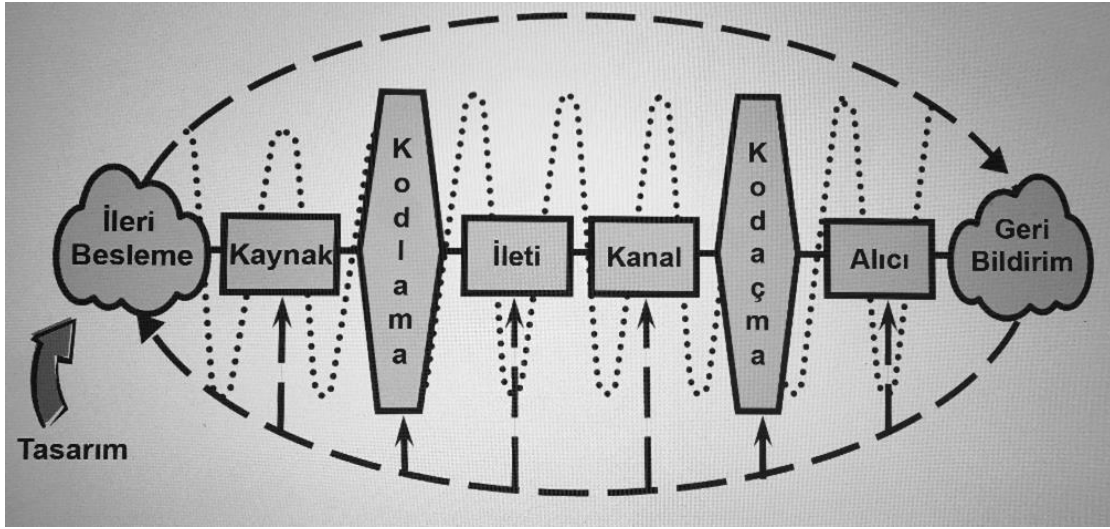
söyleyebiliriz. Bu teknolojik yeniliklere ve yenileşmeye ayak uydurabilen kurumların ilerlediğini, ayak uyduramayan yenilenemeyen kurumların ise geride kalıp muhtemelen bir sona doğru gittiği gerçeğini vurgulanabilir. Açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlarda da bu süreçler benzer şekilde ilerliyor denilebilir. Bundan dolayı teknolojik altyapıları kullanmak aynı zamanda bu teknolojinin ilerleme hızına ayak uydurmakla doğru orantılı olarak gelişmektedir. Dolayısıyla bu gelişime ayak uydurabilen uzaktan öğretim veren kurumların yenilenmeye ve ilerlemeye devam edeceklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda uzaktan öğretim yapan kurumlar öğretim tasarım süreçlerini ve öğretim materyallerini de teknolojinin gelişimine uygun olarak hazırlamaları çağın ihtiyaçlarını doğru analiz etmeleri kurumun ilerlemesinde kilit rol oynaması muhtemel bir gerçeklik olarak görülebilir.

2.4.4. Etkileşimsel Uzaklık Kuramı (Theory of Transactional Distance)

Moore (1989) etkileşimsel uzaklık kuramını, bazen fiziksel olarak uzaklıktan kaynaklanan ancak çoğu zaman anlayışlarda ve algılardaki uzaklığı ifade etmek için kullanılan ve özellikle öğreten-öğrenen arasındaki ilişkilere odaklanan bir kavram olarak tanımlamıştır. Moore etkileşimsel uzaklığı diyalog, yapı ve öğrenen özerkliği kavramlarıyla ele almıştır. İlerleyen yıllarda, Moore ve Kearsley (2011) çalışmaları doğrultusunda başka bir ifade ile kuramı; öğrenen ve öğreten arasında psikolojik ve iletişimsel bir boşluk olarak belirtmiştir. Bu durumda, fiziksel uzaklıktan ziyade, asıl uzaklığın öğrenmeyi engelleyen iletişimsizlikten ve psikolojik etmenlerden kaynaklanması söz konusudur.

Kuramın diyalog, yapı ve öğrenen özerkliği olmak üzere üç bileşeni mevcuttur. Diyalog; öğrenenlerin birbirleriyle ya da öğretenle olan iletişimlerinde gerçekleşen bilgi, duygu ya da düşünce paylaşımı sonucu tarafların karşılıklı olarak birbirini etkilemeleri sürecidir (Moore & Kearsley, 2011). Bununla birlikte diyalog, öğrenenin kendisiyle içsel bir iletişime geçmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşmesinde diyalog önemli bir yere sahiptir. Uzaktan eğitimde diyalogun oluşmasında etkili olan bazı unsurlar söz konusudur. Örneğin; öğrenme ortamındaki öğrenen topluluğunun büyüklüğü, öğrenme sürecindeki diyalog miktarını ve niteliğini etkilemektedir. Diyalog karşılıklı ve içsel bir iletişim süreci olduğuna göre, diyalogun niteliği aynı zamanda iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine de bağlıdır. Bu durumda eğitimde temel iletişim öğelerini

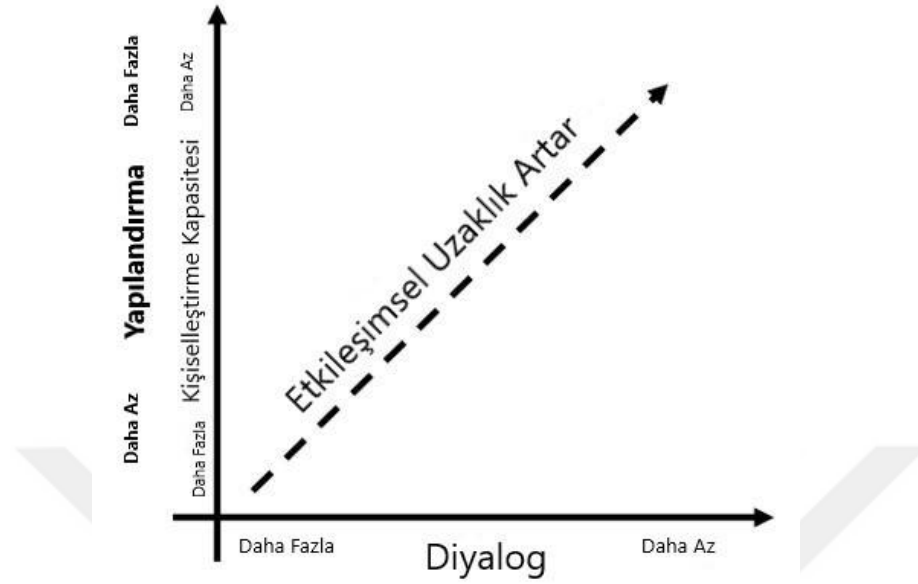
dikkate almakta fayda vardır (Şekil 2.3). Moore’a göre diyalogun oluşmasında çok etkili olan bir diğer unsur ise, öğrenme sürecine dahil olan etkileşim araç ve ortamlarıdır (Yılmaz & Keser, 2015). Bu nedenle, uzaktan eğitimde araç ve ortam seçimi oldukça önemlidir. Örneğin, bir kitap veya televizyon programı öğrenene doğru tek yönlü bir iletişimden oluşurken, video konferans gibi eş zamanlı eğitim ortamları, öğrenme sürecinde diyalogun dolayısıyla etkileşimin de artmasına olanak sağlamaktadır. Böylece, öğrenen-öğreten arasındaki diyalogun artmasıyla, etkileşimsel uzaklık azalacaktır.



Şekil 2. 3. Eğitim iletişimi süreci (Çalışkan, 2015)

Kuramın bileşenlerinden bir diğeri ise, öğrenme sürecinde öğrenenlere sunulan programın yapısıdır. Moore (1989) yapıyı; dersin esneklik veya katılık seviyesi, dersin organizasyonu, müfredat, yönergeler, teknoloji ve değerlendirme unsurları bakımından göstermektedir. Kurama göre, bir eğitim programının yapısı, öğrenenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ne derece cevap verdiği ile alakalıdır. Ders içerisindeki öğrenme etkinlikleri esnek bir yapıda değilse ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanıyorsa etkileşimsel uzaklık artacaktır. Örneğin, videoya dayalı dersler gibi yapılandırılmış ortamlarda çift yönlü iletişim, geribildirim ve etkileşim söz konusu olmadığından dersin yapısı esnek değildir ve öğrenen ihtiyaçlarına cevap vermede eksik kalabilir. Ancak daha esnek yapıda planlanan öğrenme ortamları, öğrenen katılımını da barındıracağı için etkileşimsel uzaklığı azaltacaktır. Yapının esneklik veya katılık derecesi; derse, öğretene, öğrenene ve sunulan konuya göre farklılık gösterebilmektedir.

İki bileşenin de açıklamasına bakıldığında, diyalog ve yapı arasında ters bir orantı söz konusudur (Şekil 2.4.).



Şekil 2. 4. Etkileşimsel uzaklık kuramında diyalog ve yapı ilişkisi

Öğrenenlerin kendi öğrenme planlarını kendilerinin düzenleyebileceği, gerekli öğrenme kaynaklarına kendilerinin karar verip bunlara erişebileceklerini ve kendi öğrenmelerini kendilerinin değerlendirebileceğini ifade eden öğrenen özerkliği ise, etkileşimsel uzaklıkta payı olan önemli bir bileşendir. Moore (2013), etkileşimsel uzaklık algısının az olduğu derslerin daha az özerk yapıdaki öğrencilere uygun olduğunu, yüksek etkileşimsel uzaklık algısına sahip derslerin ise özerk öğrenciler için uygun olabileceğini ifade etmiştir (Yılmaz & Keser, 2015).

Etkileşimsel uzaklık kuramı, uzaktan eğitim alanında oldukça önemli bir yere sahiptir. Teknolojinin gelişmesiyle uzaktan eğitim alanında kullanılan araç ve ortamlar da çeşitlenmektedir. Ancak, uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılacak araç ve ortamlarının seçiminde etkileşimsel uzaklık algısı dikkate alınmalıdır. Örneğin, Web 2.0 teknolojisiyle hayatımıza giren çevrimiçi eğitim platformlarında, etkileşim unsurlarını artırma adına birçok eş zamanlı ve eş zamansız araçlar kullanılmaktadır. E-posta, forum, blog ya da sosyal mecralar gibi eş zamansız; video konferanslar ve sohbet gibi eş zamanlı araçların kullanılması uzaktan eğitim platformlarında diyalogu arttırmakta ve dolayısıyla etkileşimsel uzaklık algısını azaltmaktadır.

Benzer şekilde, uzaktan eğitim ortamlarının tasarlanmasında yapı bileşeni dikkate alınmalıdır. Dersin kazanımları, konu içerikleri, içeriğin sunum tarzı, örnek olaylar, resimli, videolu gösterimler, alıştırmalar, proje ve sınavlar gibi etkenlerin tümü yapıyı oluşturmaktadır. Bir uzaktan eğitim programı bu unsurları içerirse, bir yandan esnek bir yapıda olur, diğer yandan öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilir. Özellikle teknolojik ortamların kullanımında içeriğin etkileşim boyutunda zengin, ancak diğer yandan seçilen ortamın ve araçların anlaşılabilir ve kolay kullanılabilir olması gerekir. Dolayısıyla bir uzaktan öğrenme ortamının tasarımında kuramın bileşenleri olan diyalog ve yapının dikkate alınması, öğrenenlerin uzaklık algısını yıkmakta ve farklı öğrenme şekillerine hitap etmektedir.

Aynı şekilde öğrenen özerkliğinin de hesaba katılmasıyla, uzaktan eğitim programlarının niteliği arttırılabilmektedir. Örneğin, özerk olsun veya olmasın öğrenenlere dersin etkinliklerine dair verilen esnek ve amaca uygun olarak yapılandırılmış yönergeler, öğrenenlerin öğretenden ve içerikten kaynaklanabilecek etkileşimsel uzaklığını azaltmaktadır. Etkileşimsel uzaklık kuramının dikkate alınmasıyla, öğretmenler dersin diyalog ve yapılandırma sürecinde, öğrenenlere kendi kararlarını verebilmelerine, kendi öğrenme deneyim ve çabalarını gösterebilmelerine dengeli bir şekilde destek verebilmektedir. Bu durumda tanınan özerklik ne öğrencilerin programda kaybolabilecekleri kadar fazla, ne de ders yapısının esnekliğini engelleyecek kadar az olmalıdır.

Alanda gerçekleştirilen birçok çalışmaya konu olan etkileşimsel uzaklık kuramı, uzaktan eğitimde sunulan ortamların verimliliğini arttırmaktadır. Etkileşimsel uzaklık algısının az olduğu ortamlarda hem öğrenenler keyif almakta hem de öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir. Kuram, özellikle uzaktan öğrenme ortamları tasarlayanlara ve alanda eğitim veren öğretmenlere birçok açıdan tüyo vermekte ve uzaktan eğitimin kalitesini arttırmaktadır.

Geçmişten bugüne uzaktan eğitim tarihine bakıldığında aslında etkileşimsel uzaklık kuramının savunduğu görüşlerin yarattığı farklılıklar çıplak gözle fark edilmektedir. Mektup, kitap, televizyon programları ve radyo gibi etkileşimin varlığından söz edilmeyen ortamlardan, çevrimiçi eğitim teknolojisine geçişle son yıllarda uzaktan eğitimde etkileşim kavramının diğer kavramlardan daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Geçmişte öğrenene tek yönlü sağlanan iletişim, etkileşimsel uzaklık algısını fazlasıyla yaşatırken; artık öğrenme ortamlarında, yüz yüze öğrenme

ortamlarının bile sağlayamadığı etkileşim unsurlarını barındıran çok yönlü öğrenen-öğrenen etkileşimine sahibiz. Benzer şekilde, öğretmenin tek bilgi kaynağı olduğu rolü değişmiş, öğrenenlerin öğrenme sürecine katıldığı, ihtiyaçlarına cevap alabildikleri, esnek yapıda öğrenme ortamlarının varlığı ve kullanımı artmıştır. Bu gelişmeler etkileşimsel uzaklık algısını ortadan kaldıran eğitim programlarının tasarlanmasına önayak olmuş, öğreneni öğrenme sürecinde aktif hale getirmiştir. Örneğin; son yıllarda fazlasıyla kullanılmaya başlanan KAÇD'lerin (Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler) etkileşim unsurlarının arttırılmasına yönelik birçok güncel çalışma mevcuttur.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmacının rolü ve araştırmanın geçerlik / güvenilirliği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini ve fikirlerini keşfetmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin bu süreci nasıl deneyimledikleri ve uzaktan eğitim hakkındaki düşünceleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır.

“Fenomenolojik araştırma, bir kişinin belirli bir deneyime sahip olmasının nasıl bir şey olduğu konusunda merakla başlamalıdır. Bu merak araştırmayı yönlendirecek ve araştırmacının odaklanmasına yardımcı olacaktır. Daha sonra çalışmanın ilgili olduğu bir fenomen belirlenmektedir (Creswell, 2013)”. Fakat öncesinde daima araştırılan konu veya olgunun bir tanımı gelir. Yaşanmış deneyimlerin anlamlarının keşfedilmesi ve açıklanması için bir başlangıç noktası olarak olgunun kendisine gitmek, bir araştırma sorusunun formüle edilmesine yardımcı olur. Araştırma sorusu, herhangi bir projenin hem deneysel hem de teorik bir bileşenini ister (Kleiman, 2004). Kısaca fenomenolojide genel olarak temel soru; “bir kişi veya gruptaki bireylerin bu fenomene ilişkin deneyimlerinin anlamı, yapısı ve özü nedir?” şeklindedir (Patton, 2018, p. 104).

Meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim deneyimlerini irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılan fenomenoloji deseni sayesinde farkında olunan ancak derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan gerçeklere odaklanılmıştır. Başka bir deyişle fenomenoloji; “kişinin yabancı olmadığı ama bütünüyle kavrayamadığı gerçekleri araştırmayı amaç edinen çalışmalara uygun çalışma ortamı oluşturan bir yaklaşımdır” (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 69). “Fenomenoloji, bir fenomeni deneyimleyen katılımcıların, ortak yaşanmışlıkları üzerine odaklanmaktadır. Fenomenoloji araştırmaları, kişilerin deneyimlerini yalnızca bir fenomen ile sınırlamakta; ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri üzerine odaklanmaktadır (Creswell & Tashakkori, 2007)”. Fenomenolojistler, farklı insanlar tarafından deneyimlenen fenomenin çoklu algısını çalışırlar ve bu sayede fenomene bakış açısında ve gösterilen tepkide ortak olan şeylerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlarlar.

“Fenomenolojistler, genellikle insanoğlunun benzer deneyimleri algılamalarında ve yorumlamalarında bazı ortak yönler olduğunu varsayarlar (Fraenkel vd., 2012)”. Bu bağlamda meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanılarak öğretmenlerin bu süreçte yaşadıklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmada ortak, benzer ya da farklı deneyimleri saptamak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu metodoloji, tarihin bu eşsiz döneminde ve bu özel zaman boyunca, meslek dersi öğretmenlerinin deneyimlerini daha derin bir anlayış ile sunma potansiyeline sahiptir.

3.2. Çalışma Grubu

Meslek dersi öğretmenlerinin pandemi sürecindeki eğitim deneyimleri açısından benzerlik veya farklılıkların olup olmadığını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, katkı verebileceği önemli bilgiler dikkate alınarak belirli ortamların, kişilerin veya olayların amaçlı olarak seçildiği bir strateji olarak tanımlanabilir (Maxwell, 2008). Patton (1987)’a göre bu yöntemi güçlendiren durum, araştırmada derinlik oluşturması için yeterli bilgiye sahip katılımcıları / kişileri seçmede yarar sağlamasıdır.

Bu çalışmada katılımcılar için aranan ölçütler şunlar olmuştur: Mesleki deneyimi (yıl), görev yaptığı yer ve öğretmenlik branşı olmak üzere üç kriterde toplanmıştır. Meslek dersi öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini en iyi biçimde ele alabilmek için mesleki kıdemleri (hizmet yılı olarak) en az 3 yıl olan katılımcılar seçilmiştir. Bu sayede pandemi öncesini, pandemi sürecini ve sonrasını karşılaştırabilen katılımcılar oluşturulmuştur. Katılımcılar İstanbul ili Avcılar ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’ne bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Katılımcıların tümü ulaştırma branşı öğretmenidir. Bu öğretmenlerden beşi ulaştırma bölümünün bir alt dalı olan lojistik dalında, biri ise sivil havacılık dalındadır. Katılımcıların aynı bölgede ve aynı branşta olmasının sebebi ise fenomenolojik desene uygun olarak deneyimlerinin ve fikirlerinin ortak bağlamda ele alınmak istenmesidir.

Creswell (2013)’e göre fenomenolojik araştırmalarda çalışma grupları ideal olarak üç ile 15 katılımcıdan oluşması gerektiğinden dolayı mevcut çalışma 6 meslek dersi öğretmeni ile yürütülmüştür. Bundan dolayı bu çalışma grubunun yeterli bir katılımcı

sayısına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların demografik bilgileri tablo 3.1.’de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Katılımcılara Dair Demografik Bilgiler

Katılımcı Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Öğrenim Durumu	Öğretmenlik Branşı	Görev Yaptığı İl/İlçe	Medeni Durumu	Çocuğu (varsa)
Ö1	31	Erkek	7	Yüksek Lisans (devam ediyor)	Ulaştırma (Lojistik)	İstanbul/ Avcılar	Evli	2
Ö2	34	Erkek	7	Doktora (devam ediyor)	Ulaştırma (Lojistik)	İstanbul/ Avcılar	Bekar	-
Ö3	35	Erkek	7	Lisans	Ulaştırma (Lojistik)	İstanbul/ Avcılar	Evli	2
Ö4	32	Kadın	3	Lisans	Ulaştırma (Sivil Havacılık)	İstanbul/ Avcılar	Evli	1
Ö5	40	Erkek	8	Yüksek Lisans (devam ediyor)	Ulaştırma (Lojistik)	İstanbul/ Avcılar	Evli	2
Ö6	35	Erkek	10	Lisans	Ulaştırma (Lojistik)	İstanbul/ Avcılar	Evli	1

Çalışma grubunun yaş aralığı 31 ile 40 arasında, mesleki deneyimi ise 3 ile 10 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların 5’i erkek iken 1’i kadındır. Eğitim durumları ise 5 kişi lisans mezunu iken biri yüksek lisans mezunudur. Son olarak katılımcılardan 5’i evli iken 1’i bekindir. Evli katılımcıların hepsi çocuk sahibidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmaya açık uçlu sorular dahil edilerek ve yarı yapılandırılmış görüşmeler üretilerek bir miktar esneklik oluşturur. Bunlar, görüşmecinin beklenmedik sorunları ve bilgileri yakalamasını sağlar (Barbour & Schostak, 2005). Araştırmada verilerin toplanmasında fenomenolojik araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Bundan dolayı bu fenomeolojik araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir.

Bu tekniğin kullanımı, katılımcı öğretmenlerin pandemi deneyimlerini bir miktar derinlemesine incelemelerine izin verdiği ve bu da araştırmacıların fenomenlere bakış

açılarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu için uygun görülmüştür. Çalışmada veriler, meslek dersi öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerini görebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilecektir. Yarı yapılandırılmış akışına göre cevaplanmış soruların tekrarı engellenmiş olacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatür taramasında ele alınan yerli ve yabancı kaynaklardaki ve bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiş sorular dikkate alınmıştır

Alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme formu hazırlanarak alan uzmanlarının eleştiri ve önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Görüşme formu toplam 23 soru ile başlarken pilot görüşmeler sonucu sadeleşerek, 5 soruya indirgenmiştir. Sorular, araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türünde neler deneyimlediğini ve bu deneyimlerin hayatlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Görüşme formunda bulunan soruların güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacıyla gönüllü bir katılımcıyla pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerde söz konusu katılımcının sorularda anlaşılamayan ve eksik gördüğü noktalar tekrar ele alınarak görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı tez danışmanı ile sorulardaki yeni düzenlemeleri değerlendirmiş ve katılımcılar ile görüşmelere başlamıştır. Bu açıdan sorular daha sade, anlaşılır ve fenomenolojik bir yapıya uygun hale getirilmiştir. Sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmeler sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Mart 2022'den başlamak üzere iki aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında öncelikle öğretmenlerle telefonla iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcılara kişisel bilgilerinin çalışma sırasında ve sonrasında açıklanmayacağı ve gizli kalacağı belirtilmiştir. Daha sonra her bir katılımcıya gönüllü katılım formu gönderilmiştir. Araştırmaya katılmaya karar veren öğretmenlerle görüşme yeri ve zamanı ile ilgili kararlar alınmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin okulunu ziyaret ederek veya telefon görüşmesi yoluyla bire bir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında her bir katılımcının bilgisi ve onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Her görüşmenin ardından, ses kaydı araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş, ardından katılımcıyla iletişime geçilerek teyit alınmış ve yazıya dökülen görüşme verilerinin

herhangi bir yanlış anlama gelip gelmediği ve herhangi bir konunun eklenmesini veya çıkarılmasını isteyip istemedikleri sorulmuştur.

“Yarı yapılandırılmış görüşme ile araştırmacı, katılımcıya esneklik sağlarken beklenmedik bilgileri elde edebilme avantajına sahip olmaktadır (Barbour & Schostak, 2005)”. Görüşme formundaki açık uçlu soruların önceden belirlenmiş bir sınırı olmayacaktır. Bunun yanı sıra katılımcılarla birebir etkileşimde bulunarak ve gerektiğinde farklı sorular sorarak yüksek oranda yanıt alma imkânı sağlanmaya çalışılacaktır. Seidman’ın (2006) önerisine göre bu çalışmada veri toplama süreci üç basamakta sağlanmıştır. Yani görüşmede elde edilecek veriler için katılımcılarla üç aşamada bir araya gelinir: Birincisinde, katılımcıların olguyu yaşadıkları ortam ve ortamı oluşturan öğeler üzerinde durulur. İkincisinde, görüşmede katılımcıların olgu ile ilgili yaşanan deneyimlerin detayları aktarmaları istenir. Üçüncüsünde ise katılımcıdan bu deneyimin kendisine hissettirdikleri, yaşattıkları ve onlarda bıraktıkları etki ile ilgili olarak derinlemesine açıklamalar yapması istenir.

Bu doğrultuda katılımcılarla görüşmeler iki aylık zaman diliminde ikişer kez tekrarlanarak 60 ile 90 dakika arasında süren diyaloglarla tamamlanmıştır. Katılımcılardan biri evinden telefon ile bağlanarak diğer beş katılımcı ise kendi okulunda yüz yüze gelinerek görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcı ve araştırmacı dışında odada kimse yer almamıştır. Gizlilik ilkesine bağlı kalınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Meslek dersi öğretmenlerinin pandemi sürecindeki eğitim verme deneyimlerine göre görüngüleri en iyi tanımlayabilecek temaları belirlemek için bu yöntem uygulanmıştır. İçerik analizi, fenomenolojik çalışmalarda kullanıcıların deneyimlerini ilişkilendirmede ve anlamlı ifadeler bulmada kullanılan yöntemlerden biridir (Christensen vd., 2015). Yıldırım ve Şimşek (2018), içerik analizinin temel amacının toplanan verileri yeterince açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak olduğunu ve analiz sırasında dört aşamanın izlenmesi gerektiğini belirtmiştir; bunlar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Buna paralel olarak elde edilen verilerin içerik analizinde Smith ve Osborn (2003) ve Moustakas (1994), görüşme verilerini analiz etmek için önerdiği adımlar kullanılmıştır:

Adım 1: Tüm görüşme kayıtları (verbatim transkriptleri) yakından okunarak temaları tanımak için anlamlı bilgiler sağlayan terminolojiler kaydedilir. Bu doğrultuda araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşmelerin kendi onayları ile alınan ses kayıtları yazılı forma dönüştürülür.

Adım 2: Veriler kodlanırken soruya verilen cevaplar bir liste halinde sıralanır. Notlar birebir transkriptlere dayalı olarak hazırlanır ve ortaya çıkan temalar transkriptler üzerine işaretlenir.

Adım 3: Ortaya çıkan bu temalar belirlenir ve incelenen yanıtların araştırma için özel bir öneme sahip olup olmadığını sıklıkla kontrol edilir. Ardından transkripte ayrı olarak kaydedilir. Bu temalar, ilişkilendirmeler için analiz edilir, aralarındaki farklılıklar ve benzerlikler kontrol edilir ve ardından temalar oluşturulur. Veriler, benzerlikleri tanımak ve anlamak amacıyla tekrar tekrar ayrıntılı olarak okunur. Okuma sürecinde araştırma için önemli olduğu düşünülen bölümler, o bölümü tanımlayan bir kod kullanılarak etiketlenir.

Adım 4: Benzer temalar gruplanır ve iyi tanımlanmış üst düzey argümana terminoloji verilir. Fikir ve üst temalardan oluşan bir tablo oluşturulur ve bu süreç çalışma için yapılan tüm görüşmelerde takip edilir. Bu işlem tüm veriler gözden geçirilip kodlama tamamlanana kadar devam eder ve ardından kodlar birleştirilmiş bir listede toplanır. Kodlama çalışması sırasında verilerin anlamlı kısmını betimleyen ve verinin içeriğini tanımlayan kelimeler seçilir. Karşılaştırılabilir ve farklı kodlar belirlenerek ya ayrılır ya da birleştirilir.

Söz konusu yöntemler bağlamında, ses kaydı yapılan görüşmeler yazıya dökülmüştür. Nitel araştırmada elde edilen veriler genellikle ses kaydı veya metin gibi formatlarda olmaktadır. Bu verilerin sayısallaştırılması ve okuyucu açısından anlaşılır hale getirilmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırmada öğretmenlerden elde edilen görüşmeler Microsoft Office Word programına metin olarak aktarılmıştır. Sonraki aşamada tüm öğretmenlerin verdikleri yanıtlar okunarak yanıtların hangi çerçevede olduğu not alınmıştır. Alınan notlar çerçevesinde temel gruplar (tema) ve alt gruplar (kod) oluşturulmuştur. Görüşme yanıtları bu temalar ve kodlar çerçevesinde yeniden okunarak hangi öğretmenin hangi tema ve kod çerçevesinde yanıt verdiği not edilmiştir. Sonraki aşamada her kod için kaç yanıt verildiği tablo halinde sunulmuştur. Tabloların sunumu sonrasında her kod için öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan örnek alıntılar

yapılmıştır. Alıntılar içerisinde doğrudan kodlarla ilgili olan ifadeler koyu (bold) olarak belirtilmiştir.

Veriler analiz edilirken fenomenolojik desen gereği şu anlayışlar dikkate alınmıştır: Aklımızda oluşan varsayımlar rafa kaldırılır (çöpe atılmaz sadece paranteze alınır). Her defasında (bireyde) ön yargılar kaldırılır. Olgular sistematik bir şekilde yeniden keşfedilir. Olgulara hiç bilmiyormuş gibi yaklaşılr. Her birey bir evrendir ve dış dünyayı kendine özgü bir biçimde algılar.

Yapılan araştırmada katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 olmak üzere altı kişi üzerinden kodlanmıştır. Katılımcılarından elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması bulgular ve yorumlar kısmında verilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacının kendi varsayımlarını ve önyargılarını ya da öznelliğini araştırma boyunca elde edilen bilgilerden ayrı tutabilmesi gerekir. Yoksa araştırmacı kendi gözlemleri ve yorumları ile araştırma sürecini etkileyerek, araştırma sonuçlarında da taraflı bir izlenim görünebilir. Yani araştırmacı kendi dünya görüşünü paranteze almalıdır. Bu sebeple araştırmacının öznelliği çalışma verilerinin analizinin ardından yorumlama aşamasında aktive olmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmadaki veri toplama sürecinde, analiz ve yorumlamada araştırmacı olabildiğince objektif olmalıdır (Miles vd., 2018).

Araştırmacı çalışmayı tasarlama aşamasında pandemi sürecinde meslek dersi öğretmeni olarak uzaktan eğitim vermiştir. Bu sayede çalışmanın tasarımı ve değerlendirilmesinde daha detaylı düşünme fırsatı bulmuştur. Araştırmacı katılımcıları belli bir süre içinde daha önceden tanımıştır. Bu sayede araştırmacı, katılımcılara görüşme esnasında kendini rahat ve güvende hissettirmiştir. Araştırmacının Havacılık Yönetimi lisans mezunu olması ve uzaktan eğitim deneyimi olması katılımcıların psikolojik açıdan daha iyi değerlendirmesini sağlamıştır. Katılımcıların, gönüllü katılıp samimi cevap vermeleri için çalışma ile ilgili önceden bilgi verilip müsait oldukları zamana randevu verilerek görüşme yapılmıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlilik ve güvenilirlik, bir araştırma çalışmasının başından sonuna kadar her aşaması için geçerli olan ve gerekli özenin gösterilmesini gerektiren en önemli endişe

alanlarından ikisidir (Merriam & Tisdell, 2015). Ancak Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramlarının kullanılmasının bu tür araştırmaların doğasına daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Mevcut çalışmada, güvenilirliği sağlamak için her katılımcı öğretmenle uzun vadeli etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle öğretmenlerle telefon aracılığıyla ön görüşme yapılmış, çalışmanın amacı kendilerine açıklanmış ve araştırmaya katılmayı kabul edenlerle yüz yüze görüşme için karşılıklı anlaşarak randevu alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmanın amacı hakkında kendilerine bir kez daha bilgi verilmiş ve akıllarında düşündükleri herhangi bir husus olup olmadığı sorulmuştur. Görüşmelerin güvenli ve rahat bir ortamda yapılabilmesi ve öğretmenlerden ses kaydı alınması için izin alınmıştır. Ayrıca, katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağı konusunda bir kez daha güvence verilmiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan ve yazıya döküldükten sonra katılımcı öğretmenlerle tekrar bir araya gelinerek görüşme dökümlerine eklemek veya çıkarmak istedikleri bir husus olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca, hem önceden planlanmış görüşme sorularının hazırlanmasında hem de toplanan görüşme verilerinin daha sonraki analizinde, alandaki uzmanların görüşlerinin alınmasına yönelik düzenlemeler yapılmıştır.

Kodların tema ile ilişkileri alan uzmanı bir akademisyenle paylaşarak teyit edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca birkaç katılımcıya araştırma raporundaki bulgular okutularak bu bulguların kendi deneyimleri ile uyumlu olup olmadığı araştırılmış ve sonuçların katılımcıların deneyimleri ile ne kadar uyduğuna bakılmıştır.

3.7.1. Tutarlılık (Dependability)

Tutarlılık incelemesinin amacı araştırmaya dışarıdan bir bakış açısıyla bakılması ve araştırmanın tüm aşamasındaki etkinliklerde araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığının görülmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın tutarlılığı, verilerin toplanması ve kodlanmasında oluşturulan bulgular ve tartışmanın tutarlılığı tez danışmanı tarafından sağlanmıştır.

3.7.2. İnandırıcılık (Credibility)

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için kullanılan tekniklerden biri olan çeşitleme (triangulation), bulguların ve yorumların bulunmasında güvenilirliği artırır

(Lincoln & Guba, 1985). Buna dayanarak bu araştırmada araştırmacı çeşitilmesi kullanılmıştır. Bundan dolayı gırüşme sorularının hazırlanmasında, tema ve alt temaların oluşturulmasında, bulgular ve tartışma kısımlarında uzman gırüşlerine başvurulması ve nitel araştırma konusunda yetkin olan tez danışmanının değerlendirmesinden geçilmesi inandırıcılığı artıran faktörlerden biri haline gelmiştir.

Bir diğer teknik olan referans yeterliliği, ön bulguların ve değerlendirmelerin mevcut verilere geri dönölerek kontrol edilmesini kapsamaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada, veriler tekrarlı olarak analiz edilmiş ve ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve alt kodlar kıyaslanarak referans yeterliliğini sağlamak için çalışılmıştır.

3.7.3. Aktarılabirlik (Transferability)

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik, dış geçerlik ile alakalı olarak aynı fenomen üzerine gerçekteştirilecek diğer çalışmaların benzer sonuçlar göstermesidir (Lincoln & Guba, 1985). Araştırma bulgularının geliştirilmesi ve raporlanmasında aktarılabirliği sağlamak için hem doğrudan alıntılar hem de amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerli bir veri toplama aracının geliştirilmesi, araştırma verilerinin doğru bir şekilde toplanması ve veri analizinde tutarlı olunması gerekmektedir (Yıldırım & şimşek, 2018). Bu nedenle analiz sırasında belirlenen temaların kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları belirlenen kodlar ve temalar çerçevesinde tartışılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerine ve düşüncelerine dair bulguları ve yorumları yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan 6 temel soru kapsamında ortaya çıkan sonuçlar temalar altında kodlama işlemi ile ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda 1) *öğretmenlik mesleğinin anlamı*, 2) *Covid-19 sürecine ilişkin deneyimler*, 3) *uzaktan eğitime ilişkin deneyimler*, 4) *teknolojik, sosyal ve motivasyonel deneyimler*, 5) *uzaktan eğitime geçiş deneyimleri ve ileriye dönük beklentiler*, 6) *web 2.0 araç deneyimleri* olmak üzere 6 ana tema altında 19 alt temaya ve 86 koda ulaşılmıştır. Bu bölümde bulunan temaların ayrıntılı açıklaması yer almaktadır. Meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin özünü ortaya koymak amacıyla her tema doğrudan yapılan alıntılar ile yazılmıştır.

4.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı Ana Temasında Ulaşılan Bulgular

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin kendileri için ne anlam ifade ettiğine yönelik görüşlerinin dağılımları 3 alt tema ve 13 koddan oluşmaktadır.

Tablo 4. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Kendileri İçin Ne Anlam İfade Ettiğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı	Ekonomik şartlar	Özel sektöre göre daha rahat	4
		Maaş güvencesi	3
		Kurumlar arası geçiş	2
		Geçim kaynağı olan bir meslek	2
		Yaşam şartlarının sonucu	1
	Motivasyon	Başkalarının hayatlarına yarar sağlamak	4
		Heyecan verici bir deneyim	1
		Mesleğin saygınlığı	1
		Duygusal anlam ifade etmiyor	1
	Öğrenci iletişimi / etkileşimi	Öğrenci profilinden kaynaklı iletişim sorunları	2
		Öğrencilerin hazırbulunululuk sorunları	2
		Öğrenciyle yakından iletişim kurabilme	2
		Öğrencilerin eğitime önem vermemesi	1
Görüşlerin Toplamı	13 Kod	26	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin kendileri için ne anlam ifade ettiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, olumlu ve olumsuz ekonomik şartlar ifade ettiği, ayrıca mesleğin kendileri için motivasyonel anlam ve öğrencilerle iletişim / etkileşim anlamları ifade ettiği görülmektedir. Ekonomik şartlar içerisinde en fazla öne çıkan yanıtlar mesleğin özel sektöre göre daha rahat olması ile maaş güvencesidir. Motivasyonel nedenler arasında en önemli motivasyon kaynağının başkalarının hayatlarına yaşam sağlamak olduğu, öğrencilerle iletişim / etkileşim konusunda ise öğretmenlerin genel olarak olumsuz deneyimleri olduğu, ancak öğrencilerle yakından iletişim kurabilmenin olumlu bir deneyimleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğin kendilerinde ne anlam ifade ettiğine yönelik deneyimleri ve görüşleri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

4.1.1. Ekonomik şartlar

Öğretmenlerin mesleğin kendilerinde ifade ettiği şeyleri ifade ederken özel sektörde yer almanın ekonomik sorunlarını ve memur olmanın ekonomik güvencelerini sıklıkla ifade ettikleri görülmektedir. Ö3 “*Öncelikle iktisat okudum, onu bitirdikten sonra bazı yerlerde çalıştım öncelikle Burger King de çalıştım, daha sonra **özel sektörün şartları ağır olduğu için** pedagojik formasyona başvurdum daha sonradan lojistik okudum*” ifadesiyle özel sektörün şartlarından dolayı formasyon eğitimi aldığını belirtirken, Ö1 “*Öğretmenliğin **özel sektör çalışma şartlarına göre daha cazip olması** diyebilirim. Mesleğe başladığım ilk dönemlerdeki **ekonomik şartlardan** dolayı öğretmenliği seçtim*” ifadesiyle benzer bir durumdan söz etmektedir ve öğretmenliği özel sektöre göre daha iyi şartları olduğundan dolayı seçtiğini belirtmektedir. Ö5 “*Ulaştırma ve Lojistik bölümü okudum. Üniversiteyi bitirdikten sonra özel sektörde çalışmaya başladım. Daha sonra **dünyadaki ekonomik krizin Türkiye’yi vurmasından sonra özel sektörü olumsuz yönde etkilediğini gördüm. Bu işimize de yansiyordu ve gelirlerimize de yansiyordu***” ifadesiyle yaşanan ekonomik krizlerin sektörü etkilediğini belirtmektedir ve Ö5 “*5 - 6 ayın altında lojistik sektöründe çalıştım. Buradaki tecrübelerime dayanarak **hak ettiğim ücreti alamadığını düşündüğüm zaman ister istemez kamuya yönelme ihtiyacı hissettim. Kamuda da lojistik alanında öğretmenlik yeni açılmıştı. KPSS sınavına girerek öğretmen oldum ve aynı zamanda Mimar Sinan Üniversitesi’nden pedagojik formasyon belgesi aldım. Özel sektörde yeni başlayan kişiler için tecrübe ve çalışma deneyimini ön koşul olarak sunduğu için istihdam***

*edilemiyorduk bu da öğretmenliğe başlamama neden oldu” ifadesiyle özel sektörün maaş zorlukları olduğunu ve bu durumun kendilerini öğretmenlik mesleğine yönelten neden olduğunu belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine Ö2 “2014 yılında devlet demiryollarında memurdum. Daha sonra 2015 yılında öğretmen olma imkânımız oldu. Elimde öğretmenlik için KPSS puanı olduğundan ve ayrıca öğrenmeyi ve öğretmeyi sevdiğim için öğretmen oldum. Atandıktan sonra bakanlık pedagojik formasyon eğitimi verdi” ifadesiyle farkı bir kurumdan. Öğretmenliğe geçiş imkânı sağlandığını ve öğretmenlik mesleğini sevdiğinden dolayı kurumlar arası geçiş yaptığını belirtirken, benzer şekilde Ö4 “Türkiye şartlarına göre öncelikle öğretmen olmak hedefim değildi. Sivil havacılık mezunuyum farklı meslek dallarında deneyimlerim olduğu havalimanlarında kariyer olarak bir çıkış yolu aradığım için ve **devlette bir memur olarak çalışmayı sürdürmek istediğim için öğretmenliği seçtim**. Sivil havacılık branşının açılmasıyla beraber haberim oldu ve bu mesleğe yöneldim” ifadesiyle mevcutta bir devlet kurumunda memur olduğunu ve kurum değiştirmek istediğini, bu amaçla öğretmenlik mesleğine yöneldiğini belirtmektedir.*

Ö3 “*Aslında öğretmen olmayı düşünmüyordum. Ailemin ekonomik durumu iyi olmadığı için dershaneye gidemedim maalesef*” ailesinin ekonomik koşulları nedeniyle bu mesleğe yönelmesinin söz konusu olduğunu belirtirken, Ö4 “*Hayatımı garanti altına aldım. Maaşım belli olmuş oldu, yarın öbür gün işten çıkarılma gibi bir sıkıntım ya da düşüncem yok. Ya da böyle bir korkumu hayatımda devam ettirmiyorum bana avantajı bu*” ifadesiyle öğretmenlik mesleğine başlamasıyla kendisini ekonomik olarak bir garantiye aldığını belirtmektedir. Ö4’e benzer şekilde Ö1 “*Pandemiden dolayı öğretmenlik hissiyatından uzaklaştım sayılır. Duygusal olarak bir şey söyleyemem, benim için bir mesleği ifade ediyor. Hayatı idame ettirebilmek için yaptığımız bir meslek*” ifadesiyle öğretmenlik mesleğini kendisinin geçimini sağlayan bir meslek olarak gördüğünü belirtmektedir.

4.1.2. Motivasyon

Öğretmenlerin mesleğin kendilerinde ifade ettiği anlamlar arasında motivasyon önemli bir yer tutmaktadır. Motivasyonel faktörler içerisinde en önemli faktör ise başkalarının hayatlarına yarar sağlayabilme durumu gelmektedir. Örneğin Ö5 “*Mesleğin tabi zorlukları var, istediğimiz eğitim kalitesini elde edemiyoruz. Bu da öğrencilerin meslek lisesine karşı olumsuz tavrından dolayı oluyor ve akademik başarısı düşük*

öğrenciler geliyor meslek liselerine. Bu da tabi öğrenmeyi biraz zorlaştırıyor ama **amacımız olabildiğince öğrencileri donanımlı hale getirerek sektöre kazandırabilmek**” ifadesiyle mesleğin zorlukları olmasına karşın öğrencileri donanımlı hale getirmek için çabaladığını, Ö3 ise “**Öncelikle çok sabırlı olmak lazım onu öğrendim. Bana ne kattı dersiniz öncelikle maddi olarak bir şey katmadı. Yani subay olan öğrencim var, üniversiteyi kazanan öğrencilerim var, bunları görünce mutlu oluyorum**” ifadesiyle yetiştirdiği öğrencilerin meslek sahibi olmasının kendisini mutlu ettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Ö2 “**Yeni jenerasyona geleceğin anne ve babalarına faydalı olabilmek bir şeyler öğretebilmek, eğitimi almış olduğumuz ulaştırma ve lojistik branşına ilişkin gelecekteki çalışan personeli kalifiyeli personel olarak yetiştirebilmek benim açımdan heyecanlandırıcı bir şey. Bu yüzden öğretmeyi seviyorum. Bu işin iki tarafında olan biri olarak mutluyum yani hem öğrenci hem öğretmen olarak**” ifadesiyle bu mesleği yapmanın kendisini mutlu ettiğini, Ö6 “Biraz klişe olacak ama **öğretmenlik mesleği kutsaldır. Ben de buna inananlardan biriyim çünkü biz sonuçta topluma bir birey yetiştiriyoruz. Öğretmenlik sadece kendi alanımızla ilgili bir şeyler öğretmek değil toplumsal değerlerimizi de öğretmektir. Teorik olarak kendi alanımızdaki bilgileri vereceğiz fakat toplumsal değerleri de buna ekleyerek yapmamız gerekiyor bence öğretmenliğe ben bu şekilde bakıyorum**” ifadesiyle hem topluma birey yetiştirmenin kendisini mutlu ettiğini belirtmekte hem de mesleğin kutsal olduğundan dolayı kendisi için değerli olduğunu belirtmektedir. Mesleğin olumlu anlamda kendilerini motive ettiğini ifade eden bu öğretmenlerin aksine Ö1 “**Eskisi gibi öğrencilerle duygusal bağımız kaldığını düşünmüyorum. Mesleğe ilk başladığım sene ile şimdiki zaman arasında çok büyük bir fark var. Pandemi başlı başına bir değişim yarattı. Önceden 20-30 senelik dönemlerde öğrenci profili değişirken 2-3 senelik dönemlerde öğrenci profili değişiyor. Yani 7 sene önce lise çağındaki öğrencilerin durumu ile şu andaki lise öğrencilerinin durumu çok farklı. 7 sene önce öğrencilerle daha rahat anlaşabiliyordum**” ifadesiyle öğrencilerle duygusal bağlarının kalmadığını belirtmektedir.

4.1.3. Öğrenci iletişimi / etkileşimi

Mesleki deneyimlerin değerlendirildiği, öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerine yönelik deneyimleri bu kısımda analiz edilmiştir. Bu deneyimlerin bir bölümü olumlu bir bölümü ise olumsuz deneyimlerdir. Örneğin Ö4 “**Küçük çocuklarla**

daha önce çalışmadığım için meslek lisesine uyum sağlamam kolay oldu. Yaş aralıkları 15 ve 18 arası olduğu için **arkadaş gözüyle bakıyorum. İletişimimi o şekilde yönlendiriyorum**” ifadesiyle öğrencilerle yakın iletişim kurabildiğini, Ö2 ise “Okulda her sınıfa girmiyorsunuz sadece o branşla ilgilenen sınıflara giriyorsunuz. Çocuklarla daha fazla zaman geçiriyorsunuz. **Çocukların staj yaptıkları yerleri ziyaret ediyoruz bu tabi daha farklı bir deneyim kazandırıyor. Bu da daha farklı ilişkiler kurmamızı sağlıyor. Yani bir meslek öğretmeni ile öğrencisi arasında daha sıkı bir ilişki ortaya çıkıyor. Bu da öğrencinin ileride mesleği sevmesini veya kariyer yapmasında önemli bir etken olabiliyor**” ifadesiyle derslerin ve eğitim içeriğinin kapsamı nedeniyle öğrencilerle yakın ilişkiler kurabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin bir bölümü için öğrencilerle iletişim / etkileşim konusunda olumsuz durumlar söz konusudur. Örneğin Ö1 “Meslek lisesindeki **öğrencilerin hazır bulunurluk düzeyi çok düşük. Bir metni veya okuma parçasını anlama düzeyi çok alt seviyede. Bir metni akıcı okuma seviyeleri de düşük. Bir cümlede sekiz kelime geçiyorsa bunun üçünü açıklamak zorunda kalıyorum. Bu yüzden ilerleme çok yavaş oluyor**” ifadesiyle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu, Ö6 ise “Kendi arkadaşlarımızla konuştuğumuzda meslek lisesi denilince akla açık öğretime gitmedeki son çıkış kapısı olarak görülüyor. **Çünkü buraya gelen öğrenci profili belli ve açık liseden önceki örgün öğretim niteliğindeki okullarda öğrenci profilinden bahsettiğimiz için topluma kazandırmak zor oluyor. Geldiğim okulda 5 yıl idarecilik yaptım. Bu idarecilik süresince farklı tipte birçok öğrenci profili görme imkânım oldu en uğraştıran öğrenci tipi de var topluma en kolay kazandırılan öğrenci tipi de var, bu yüzden meslek lisesi çok uğraştırıcı diyebilirim**” ifadesiyle öğrenci profilinden kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmektedir. Ö3 ise “**Anadolu liselerinde öğrenciler ders dinliyorlar, derse ilgililer meslek lisesinde bu yok. Sadece liseyi bitireyim mantığı var. Bölüm seçtikleri zaman adına bile bakmıyorlar. Benim ne işime yarıyor ne işime yaramıyor diye araştıran varsa bile bunların sayısı çok az**” ifadesiyle öğrencilerin genel olarak derslerle ilgilenmediklerini belirtmektedir.

4.2. Covid-19 Sürecine İlişkin Deneyimler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecine ilişkin genel deneyimlerine yönelik görüşlerinin dağılımları 2 alt tema ve 9 koddan oluşmaktadır.

Tablo 4. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Covid-19 Sürecine İlişkin Genel Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Covid-19 Sürecine İlişkin Deneyimler	Eğitim - öğretim	Eğitim – öğretimin verimliliğinin azalması	5
		Online seminerler – etkinlikler sayesinde farklı kişilerle iletişim kurabilme	1
		Kişisel gelişimime vakit ayırmama imkân sağladı	1
	Sosyal yaşam - sağlık	Sosyal ortamlardan uzaklaşma	2
		Sosyal faaliyetlerin yapılamaması	2
		Hareketsiz yaşam tarzının ortaya çıkması	2
		Arkadaş - akraba ziyaretlerinin yapılamaması	1
		İş - yaşam dengesinin bozulması	1
		Harcamaların azalması	1
Görüşlerin Toplamı	9 Kod	16 f	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecini temel olarak iki bölümde değerlendirdiği görülmektedir. Bunlar eğitim – öğretim ile sosyal yaşam – sağlık alanlarıdır. Öğretmenlerin eğitim öğretime ilişkin en önemli deneyimlerinin eğitim – öğretimin verimliliğinin azalması olduğu görülmektedir. Online seminer – etkinliklerin olması ve kişisel gelişimlerine vakit ayırabilmeleri ise öğretmenlerin kendilerine ilişkin olumlu deneyimleridir. Sosyal yaşam – eğitim alanında ise öğretmenlerin deneyimlerinin başında sosyal ortamlardan uzaklaşma, sosyal faaliyetlerin yapılamaması ve hareketsiz bir yaşam tarzının ortaya çıkması. Deneyimlerinin olduğu, arkadaş – akraba ziyaretlerinin azalması, iş – yaşam dengesinin bozulması ve harcamaların azalması da sosyal yaşamla ilgili diğer deneyimlerdir. Öğretmenlerin Covid-19 sürecine yönelik genel deneyimleri ve görüşleri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

4.2.1. Eğitim öğretim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde eğitim – öğretime ilişkin deneyimlerinin başında eğitim – öğretimin verimliliğinin azalması gelmektedir. Ö1 “Bilgisayardan derse girmeye başladım. **Fakat katılım çok azdı. Dersler verimsiz geçti.** Katılan öğrencilerde kameraları kapalı olduğu için karanlık bir ortam oldu” ifadesiyle derslere katılımın az olduğunu ve bu nedenle derslerin verimsiz geçtiğini belirtirken, derslerin verimsiz geçmesine ilişkin farklı bir bakış açısıyla Ö2 “**Okullarımızın ve mesleki ve teknik eğitim merkezlerinin bu duruma karşı hazırlıklı olmadığını gördüm.**

Özellikle mesleki ve teknik kitapları daha önce oluşturulmamış olmasından dolayı ciddi sıkıntı yaşadık. Anadolu liseleri pandeminin ilk çıktığı Nisan ayından Haziran ayına kadar eğitime devam edebildi. Ancak meslek liselerinde bu ilk 3 ay eğitim verilemedi. **Kitapların olmaması ve herhangi bir planı yapılmamış olması nedeniyle böyle bir sıkıntı yaşandı daha sonrasında**” ifadesiyle okulların hazırlıksız olması, kitapların olmaması ve planlamanın olmaması gibi nedenlerle verimsiz bir eğitim ortamı oluştuğunu belirtmekte ve buna ek olarak Ö4 “Covid-19 pandemi sürecinde eğitimlerimizi uzaktan olarak devam ettik. **Bu çok kötü bir deneyimdi, yeterli bir ekipmanımız yokken ve öğrenci takip sistemimiz yeterli değilken bunu evde yapmaya mecbur bırakılmamız zor ve yıpratıcıydı**” ifadesiyle Covid-19 sürecinde eğitim sürecinin yürütülmesinde kötü bir deneyim yaşadıklarını belirtmedir. Öğretmenlerin okulda yürüttükleri eğitim – öğretime ilişkin bu olumsuz deneyimlerinin aksine kendi kişisel gelişimleri için olumlu gelişmeler olduğunu belirttikleri görülmektedir. Örneğin Ö2 “Öğrenciler ile karşı karşıya görüşme imkânımız olmadı, pandemi ile birlikte online eğitim meydana geldi. Bu sayede **seminerlerde veya konferanslarda bir araya gelmediğimiz kişilerle bir araya gelebilme imkânı buldum**. Hem olumlu hem olumsuz yanlarını görmüş olduk” ifadesiyle farklı kişilerden eğitim alma fırsatı olduğunu, bu görüşü destekleyen bir şekilde Ö5 “Bu sürecin bana kattıklarını düşündüğümde; **yüksek lisansa başladım. Akademik gelişimim açısından yüksek lisans derslerini uzaktan almamız sayesinde bizi fazla zorlamadı. Uzaktan eğitim burada bizim işimize yaradı, ayrıca kitap yazımlarını biraz daha rahat bir şekilde yaptım**” ifadesiyle uzaktan eğitimin kişisel gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir.

4.2.2. Sosyal yaşam - sağlık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde sosyal yaşam – sağlık alanlarında deneyimleri bulunmaktadır. Bu deneyimler genel olarak sosyalleşmeden uzaklaşma olarak görülmektedir. Örneğin Ö1 “**Eve kapandım. Sosyal ortamlardan uzaklaştım. Ev gezmelerine gidemez oldum. Hatta her hafta halı saha maçı yaparken, bir sene boyunca yapamadım. Sağlığımı da olumsuz etkiledi. Hareketim azaldı. Kilo aldım**” ifadeleriyle sosyal yaşam anlamında kısıtlandığını, sosyal ilişkilerinin azaldığını ve hareketsiz bir yaşam tarzının ortaya çıktığını belirtirken, buna benzer şekilde Ö5 “Pandeminin götördükleri sağlık açısından anlatayım, **biraz durağan bir hayat yaşadığımız için obezite gibi sağlık problemleri ortaya çıkmaya başladı**” ifadesiyle

hareketsiz bir yaşam tarzının ortaya çıktığını ve “İletişim tamamen koptu **birçok aktiviteyi yapamaz hale geldik** bir yerden sonra da artık çok sıkıcı bir hâl aldı. **Sosyal gezilerimizi kültürel gezilerimizi gerçekleştiremedik** her anlamda bizim için olumsuz bir süreçti” ifadesiyle sosyal aktivitelerden uzaklaştığını belirtmektedir. Sosyal yaşamdaki bu değişimlere ek olarak Ö4 “Covid 19 pandemi sürecinde eğitimlerimizi uzaktan olarak devam ettik. Bu çok kötü bir deneyimdi, yeterli bir ekipmanımız yokken ve öğrenci takip sistemimiz yeterli değilken bunu evde yapmaya mecbur bırakılmamız zor ve yıpratıcıydı. **Bu süreçte ne eve aitsiniz ne de okula aitsiniz. Bu muallak bir durum, inşallah tekrar yaşamayız**” ifadesiyle iş – yaşam dengesinin bozulduğunu, Ö1 ise “**Ekonomik olarak dışarıda para harcadığım pek çok şeyi harcayamaz oldum. İnsanların bütçeleri daha olumlu etkilendi diyebilirim, tabi maaşlı çalışanlar için. Dükkânı vs. olanları ayrı tutuyorum. Benzin parası gitmiyor, kafe ya da restorana gidemiyorsun, sadece evde mutfak masrafı vardı**” ifadesiyle Covid-19 sürecinde harcamalarının azaldığını belirtmektedir.

4.3. Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerinin dağılımları 4 alt temadan ve 18 koddan oluşmaktadır.

Tablo 4. 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimler	Ders verimliliği	İnternet, tablet - bilgisayar veya sistemsal sorunlar	20
		Derse katılımı azaltıyor	12
		Öğrencinin adaptasyon sorunu	11
		Öğretmenin verimli olamama - adaptasyon sorunu	9
		Öğrenci performansının değerlendirilememesi	8
		Ders veriminin artması	5
		Öğretmen - öğrenci motivasyonu	5
		Sınıf kontrolü - yönetimi başarılıydı	3
		Basılı kaynak ihtiyacı azaldı	2
		Öğrencilere sınıfta kalmama, devamsızlık konularında esneklik sorunu	2
	Öğrenci ile iletişim	Öğrencilerle iletişim verimliydi	7
		Öğrencilerle iletişim verimsizdi	5
	Zaman ve mekân	Ders zaman - mekân esnekliği yararlı	11
		Ders - mesai saatlerinin fazla olması	8
		Zaman tasarrufu sağlaması	5

Tablo 4.3 (Devamı). Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Yeni sorumluluklar ve roller	Ders için içerik üretme sorumluluğu yarattı	8
	Resmi evrak - rapor düzenleme süreçleri	4
	Teknik hazırlık (bilgisayarı açma, dersi başlatma) vb zaman alıcıydı	4
	Görüşlerin Toplamı	18 Kod
		129 f

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin ders verimliliği, öğrenci ile iletişim, zaman ve mekân durumları, yeni sorumluluklar ve roller çerçevesinde olduğu görülmektedir. Ders verimliliğine ilişkin internet, tablet – bilgisayar veya sistemsel sorunlar, derse katılımın azalması, öğrencinin adaptasyon sorunu en fazla deneyimlenen durumlardır. Öğretmenin verimli olamama – adaptasyon sorunu ve öğrencinin performansının değerlendirilememesi de önemli deneyimler arasında yer almaktadır. Ders veriminin artması, öğretmen öğrenci motivasyonu, sınıf kontrolü / yönetiminin başarılı olması, basılı kaynak ihtiyacının azalması, öğrencilerin sınıfta kalmama, devamsızlık konusunda esnekliğinin olması sorunları ise daha az sayıda deneyimlenen durumlardır. Öğrencilerle iletişim konusundaki deneyimler incelendiğinde, öğrencilerle iletişimimin verimli olduğunu ya da verimsiz olduğunu düşünen öğretmenler olduğu görülmektedir. Zaman ve mekân durumunda ise ders zaman – mekân esnekliğinin olmasının yararlı olduğu, ders mesai saatlerinin fazla olduğu, zaman tasarrufu sağlandığı hususlarında öğretmenlerin deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerine ek olarak yeni sorumluluklar ve roller aldıkları da görülmektedir. Bu sorumluluklar ve roller incelendiğinde, ders içeriği üretme konusunda, resmi evrak – rapor düzenleme süreçleri, teknik hazırlık gibi sorumluluklar ve rollerin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerine yönelik genel deneyimleri ve görüşleri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

4.3.1. Ders verimliliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders verimliliğine ilişkin görüşleri çok sayıda başlık altında toplanmaktadır. Bu sorunların en başında internet, tablet – bilgisayar veya sistemsel sorunlar gelmektedir. Bu sorunlara ilişkin Ö4 “*Sık sık internet kesintileri oluyordu evimde. İnternet yoktu, bu yüzden telefondan giriyordum yani mobil veriden. Yani bazen evimde internet çekmiyordu. Bundan dolayı sık sık*

kesinti yaşıyordum. Bazen milli eğitimin sisteminden kaynaklı sorunlar oluyordu, fazla öğrenci sayısını kaldıramadığı için sistem çökebiliyordu ya da yavaşlayabiliyordu. Bunun dışında teknik aksaklıklar yaşıyorum zaten bunu da çoğu öğretmen arkadaşım yaşamıştır” ifadeleriyle internet, cihaz veya sistemsel kaynaklı sorunları yaşadığını belirtmektedir. Ö2 “*İlk yaşadığımız problemler; sisteme bazen ders ataması yapılamadı bununla ilgili problemler yaşadık veya benim ders ataması yapmam gereken saate başka bir öğretmen atama yapmış oluyordu bu da sistemde çakışmalara sebep oluyordu. İnternet kopmaları oldu derse bağlanamadık*” ifadesiyle sistemsel sorunlar yaşadıklarını belirtirken, benzer şekilde Ö9 “*Akşamdan sonraki dersler öğrenciler yorgun olduğu için verimsiz oluyordu, akşam dersleri olmasının sebebi EBA’da sistem olarak yoğunluk olmaması için yapılıyordu ama bu da öğrencileri yoruyordu tabi”* ifadeleriyle sistemsel sorunlar nedeniyle bazı derslerin akşam yapıldığını ve bunun öğrencilerin verimini düşüren bir durum olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonları ve derse katılımın konusunda öğretmenlerin yaşadıkları önemli deneyimler bulunmaktadır. Örneğin Ö4 “*Uzaktan eğitime lisans bazında bakarsak aslında faydalı. Mesela hem eğitim öğretim görmek hem de çalışmak zorunda olan bilinçli bireyler için çok faydalı bir şekilde sürebilir ama lise ve daha altı seviye için uygun değil. Çünkü çocuklarda daha yeterli aidiyetlik ve disiplin hissi oluşmadığı için çocuk bu duruma adapte olamıyor ve bunu farklı algılıyor. Çocuk derste ama derste değilmiş gibi hissediyor kendisini bu yüzden çocuk adapte olamıyor*” ifadesiyle uzaktan eğitimin lisans düzeyinde verimli olabileceğini ancak daha alt kademelerde öğrencilerin adaptasyon sorunu nedeniyle verimli olmadığını belirtirken, bu görüşü destekleyen Ö1 “*Uzaktan eğitim aslında çok faydalı olabilir. Ama karşılıklı iki tarafında istekli olması lazım eğitime. İki taraftan biri isteksizse amacına ulaşması çok zor. Genel olarak öğrencileri isteksiz gördüm. Fakat bu isteksizlik pandemiye ya da uzaktan eğitime özgü değil. Öğrenciler okulda da isteksizdi. Aynı 30 kişilik sınıfa girince de 25’i isteksiz. Derse katılım zorunluluğu olmadığı için o 25 kişi de derse girmedii”* ifadesiyle öğrencilerin ve öğretmenlerin istekli olması durumunda uzaktan eğitimin verimli olabileceğini, ancak öğrencilerin derse katılım zorunluluğu olmadığı için yeterince katılım sağlamadığını belirtmekte, Ö5 ise “*Öğrencilerin katılım oranı düşüktü çok istekli ve motive olduklarını düşünmüyorum bu dönemde. Sonuçta sınıf ortamı oluşturamıyoruz. Sınıf disiplini*

sağlayamıyoruz. Tabi bu da süreci olumsuz etkiliyor” öğrencilerin motivasyon düşüklüğü nedeniyle derse yeterli katılım sağlanamadığını belirtmektedir. Öğrencinin derse katılımının hiç olmamasına ek olarak yetersiz / özensiz katılımının olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin Ö5 “**Ben tahmin ediyorum ki yatakta bile ders dinleyen öğrenciler olmuştur. Hiç kalkmadan sadece sisteme bağlandı ve mikrofonu ve kamerasını kapatıp ders işliyormuş gibi gözükmüş olabilir. Bunların hiçbirisini denetleyemedik tabi ki**” ifadesiyle öğrencilerin doğru bir konsantrasyonla ve doğru bir ortamda derse katılamadığını belirttiği, benzer bir görüşle Ö6 “**Öğrenci kamerayı açmış gitmiş. Mesela başka bir öğrenciye seslendim seslendim ses yok, sonra geldiğinde herhâlde arkadaşları WhatsApp kanalıyla haber verdiler, neredeyse hoca seni soruyor sana sesleri vs. tarzında sonra çocuk geldi dedi ki hocam ben buradayım dedim. Erkan neredesin nereye gittin anladın mı sana soruyorum falan, görüp diyor ki hocam annemler beni patates aldirmaya göndermişti. İşte o yüzden oraya gittim geldim vs. Düşünün online eğitimdesiniz karşınızda öğrenci olduğunu zannediyorsunuz ama oysaki öğrenci uyuyor o saatte, ya da ev işlerini halletmeye çalışıyor veyahut anne babası bir iş veriyor onu yapıyor veyahut kendi babasının annesinin iş yerinde çalışıyor oluyor vs. bu bağlamda da hâkimiyet daha zordu**” ifadesiyle öğrencinin derse katılıyor gibi rol yaptığı ve ders dışında farklı işlerle uğraştığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde olumsuz deneyimlerinden biri yeterince verimli olmadıkları şeklindedir. Örneğin Ö4 “**Uzaktan eğitim ile birlikte iş deneyimim ve tecrübem azalmış gibi hissettim. Kâğıt üstünde 3 yıllık öğretmenim ama sanki bir buçuk muş gibi hissediyorum**” ifadesiyle işinde deneyim kaybı yaşadığını belirtirken, Ö5 “**Süreçler verimli olmadığı için bizi biraz mutsuz yaptı diyebilirim mutsuz bir öğretmen profili ortaya çıktı diyebilirim**” ifadesiyle uzaktan eğitim sürecinin verimli olmadığını ve “**Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle birlikte yapılması gerektiğine inanıyorum, yani hibrit olarak tamamen uzaktan olarak kesinlikle bir eğitim ya da öğretim yapılamıyor bunu deneyimledik kesinlikle bu şekilde gitmeyeceğini gördük**” ifadesiyle sadece uzaktan eğitim yapılması yerince uzaktan ve yüz yüze karışık (hibrit) eğitim yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin performansının değerlendirilememesi öğretmenlerin yaşadığı önemli sorunlar arasındadır. Örneğin Ö2 “**Çocukları (öğrencileri) iyi bir şekilde denetleyemedik gerçekten ders dinliyorlar mı dinlemiyorlar mı bilemiyorduk**” ifadesiyle öğrencileri yeterince denetleyemediklerini belirtirken,

benzer şekilde Ö1 **“Görmediğim bir şeyi nasıl değerlendireceğim. Genellikle değerlendiremiyordum. Çok objektif olmuyor”** ifadesiyle ve Ö4 **“Bütün faaliyetler somut olarak gözle görülebilir şeyler olduğu için değerlendirmede sıkıntı yaşamadım”** ifadesiyle öğrencileri değerlendiremediklerini belirtmektedir. Bu görüşlere ek olarak Ö5 **“Öğrencileri değerlendirirken ders saati boyunca öğrenciyi göremediğimiz için verimli değerlendirmeler yapamadık. Zaten sınavlar okulda yüz yüze yapıldı ama o sınava gelinceye kadar derste performans notları açısından etkin değerlendirmeler yapamadık çünkü yeterince iyi gözlemleyemiyoruz”** öğrencileri değerlendirememelerinin temel nedeninin onları derste görememek olduğunu belirtmektedir.

Sınıfta kalmama ve devamsızlık konularındaki esneklikler öğretmenlerin gözlemledikleri diğer olumsuz sorunlardır. Örneğin Ö1 **“Öğrencilere herhangi bir yaptırım yapılmadı mesela sınıfı geçip geçmeme konusunda. Devam ve devamsızlık konusunda, derse katılıp katılmama konusunda bir yaptırım yoktu”** ve Ö2 **“Bazı öğrenciler hiç derse katılmadı bununla alakalı hiçbir yaptırım olmadı”** ifadeleriyle yaptırım olmamasını bir sorun olarak gördüklerini belirtmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde bazı dersler için verimliliğin artması, sınıf kontrolünün verimli olması, basılı kaynak ihtiyacının azalmış olması öğretmenlerin yaşadıkları olumlu deneyimler arasındadır. Örneğin Ö5 **“Bizim çoğu dersimiz bilgisayar atölyelerinde işleniyor. Bazı kullandığımız programlar zaten online olarak kullanılabilirdi o açıdan daha da yararlı oldu diyebilirim çünkü bilgisayar atölyelerinde sorunlar yaşanabiliyordu”** bilgisayar kullanarak işlenmesi gereken dersler açısından uzaktan eğitimin yararlı olduğunu belirtirken, Ö6 **“Normal dersteyken akıllı tahtanın açılması, akıllı tahtanın internet erişiminin olup olmaması vs. gibi problemlerle karşılaşp vakit kaybı yaşıyordum. Uzaktan eğitim de bu böyle değil, uzaktan eğitimde ders öncesinde siz zaten bütün içeriklerinizi kendi kişisel bilgisayarınızda açık olan bilgisayarınıza zaten elinizin altında tutuyorsunuz, ekran paylaşımı ve link paylaşımı ile direk öğrencilere gönderdiğiniz takdirde yani dersti birden fazla hatta bir demeyeyim, birçok kaynaktan anında o konuya ilişkin içerik paylaşımı daha çok yapabiliyoruz. Görsel olay, mesela animasyon olsun veya video olsun bizzat sektörde o konuyla ilgili yapılan uygulamayı, videoyu gösterebiliyorum”** uzaktan eğitimde farklı kaynakları pratik şekilde kullanabilmenin yüz yüze eğitime göre daha verimli olduğunu belirtmektedir. Sınıf yönetimine ilişkin Ö1 **“Ders esnasında**

kimse konuşmadığı için herhangi bir zorluk yaşamadım” ifadesiyle uzaktan eğitimde sınıf yönetiminin rahat sağlanabildiğini, benzer şekilde Ö4 “*Öğrencinin mikrofonunu kapatmak günlük hayatımızda keşke olsa, eğer istenmeyen alakasız bir ses olursa öğrencinin mikrofonunu kapatabiliyordum. İsteddiği kadar gürültü yapsın hiçbir önemi yoktu*” ifadesiyle mikrofon kontrolü sayesinde sınıf yönetiminin kolay sağlanabildiğini belirtmektedir. Ö6 “*Dijital ortamda büyük bir çoğunluk kitap taşımaktan kurtuldu diyebilirim. Ben kendim şahsen önemli gördüğüm materyalleri vs. sürekli e postamda saklarım. Ders işlerken direk mail’inizden vs. yanınızda kitabınızı fiziki olarak taşıma derdinden kurtuluyorsunuz. Kitabım olmasa bile oradan dijital ortamdan paylaşım yapabiliyorum*” ifadesiyle basılı kaynak ihtiyacının uzaktan eğitim sırasında azalmasının bir avantaj sağladığını belirtmektedir.

4.3.2. Öğrenci ile iletişim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerle iletişim konusunda verimlilik açısından deneyimleri bulunmaktadır. İletişimin verimli olduğunu düşünen ya da verimsiz olduğunu düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Örneğin Ö2 “*Genellikle ders içerisinde EBA platformu üzerinden iletişim sağlayabiliyorduk. Ders dışında da yine EBA platformu üzerinden iletişim kurabiliyorduk. Bunun dışında sosyal medya üzerinden ulaşmak isteyen öğrenciler de oluyordu fakat sosyal medya üzerinden öğrencilerle iletişim kurmanın çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Bunu daha resmi yollarla, mümkünse EBA’dan iletişim kurulması gerektiğine inanıyorum*” ifadesiyle öğrencilerle iletişim kurabildiğini belirtirken, Ö3 “*Öğrencilerle iletişim okulda nasılsa burada da aynıydı bence. Fark olarak WhatsApp’tan iletişim kuruyorduk bütün öğrencilerin numarası bende vardı*” ifadesiyle iletişim anlamında yüz yüze eğitime göre farklılık olmadığını belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine Ö1 “*Bazı öğrencilerin mikrofonu yoktu ve mesajla iletişim kurmaya çalışıyorduk. Sorduğum sorulara 5 dakika sonra geri dönebiliyordu bundan dolayı. Mesajını gördüğüm zaman konu çoktan geçmiş oluyordu, daha sonra tekrar geri dönmek zorunda kalıyordum bu da zaman kaybına sebep oluyordu*” ifadesiyle öğrenciyle iletişimde teknik sorunlar yaşandığını belirtirken, Ö5 “*Denetimdeki yetersizliklerinin en başında öğrencilerin kamera veya mikrofon kullanmaması geliyordu. Öğrenciyi göremiyoruz ve ne yaptığını bilemiyorduk. Ders esnasında sadece soru cevap tekniği ile öğrencilere sorular sorarak derse katılımını artırmaya*

çalışıyorduk. Bunun dışında öğrencinin yüz ifadesini, mimiklerini göremiyoruz ve ne yaptığını bilmiyoruz. Sadece sesini duyarak bir şekilde iletişim kurmaya çalışıyoruz” ifadesiyle öğrencilerle yüz yüze görüşemedikleri için yeterli iletişim kuramadıklarını belirtmektedir.

4.3.3. Zaman ve mekân

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimde zaman – mekân konularında esneklik olması ve zaman tasarrufu açısından olumlu deneyimlerinin olduğunu belirtirken, ders – mesai saatlerinin fazla olmasının zaman deneyimleri açısından olumsuz bir deneyim olduğu görülmektedir. Ö1 “*Değişik bir tecrübe edindim. Evde olduğumuz için genel olarak dinlendim. Her ne kadar bilgisayar başında ders anlatmak yorucu olsa da okula gidip gelme ve yol problemi olmadı*” ifadesiyle ve Ö2 “*Yüz yüze eğitimde ben sabah her gün toplu taşımayla işe giderdim. Minimum bir saat sürerdi. Toplamda 2 buçuk saatim yolda geçerdi ama bu pandemi süreci ile birlikte bu olmadı fakat bilgisayarımı açtığımda hemen bu online eğitim sürecine dahil oldum. Bu anlamda olumlu bir yönü vardı*” ifadesiyle uzaktan eğitimin okula gidip gelme süreçlerini ortadan kaldırdığından dolayı zaman tasarrufu sağladığını belirtmektedir. Zaman planlaması ve ders anlatımı için mekân seçimi konularında uzaktan eğitimin yararlı olmasına ilişkin Ö3 “*Nerede olursak olalım her yerde eğitim verebileceğimizi anladım*” ifadesiyle uzaktan eğitim ortamının mekânsal anlamda kolaylık sağladığını belirtirken, Ö5 “*Bu sürecin en başında sistemin sabah 8’den akşam 10’a kadar ders koyma yetkisi vardı. Öğrencilerin durumuna göre esnek bir çalışma yürüttüm. Çalışma saatlerimiz esnekti, bazen akşam dersleri planladık sınıfın durumuna göre öğretmenlerin ders programına göre. Bu esneklik bizim açımızdan daha iyiydi diyebilirim, öğrenciler içinde belirli saatler hariç aslında daha iyi oldu diyebilirim. Örneğin sabah 8’deki dersler ya da 9’daki dersler öğrenciyi biraz zorladı. Sabah uyanma problemi açısından özellikle öğleden sonraki dersler öğrenci için daha verimliydi diyebilirim*” ifadesiyle ders saatlerinin planlaması anlamında esneklik sağladığını belirtmektedir. Ö6 ise “*Mesela derse hazırlık kapsamında birçok şeyi EBA’dan kullanabilirler, onun haricinde dediğimiz gibi kendisine ayrılacak zamanlarda birtakım artışlar oldu ve mesela şöyle bir şey de oldu öğretmenler memleketlerine gittiler. Memleketlerinden uzaktan eğitim olarak, normalde görev yerini terk edemeyeceği zamanlarda yüz yüze eğitim kapsamında iken mesela*

*memleketine gitti, memleketinden işlediler ailesinin yanında oldular vs. tarzında avantajlar da sağladı” ifadeleriyle öğretmenlerin evlerinin dışında farklı bir mekânda ders anlatabilmesinin kendilerine avantaj sağladığını belirtmektedir. Her ne kadar zaman tasarrufu ve planlaması ile mekân seçimi konularında uzaktan eğitimin yararları olsa da birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin Ö5 “Uzaktan eğitiminin zorlukları da vardı. 8 - 10 saat ders verdiğim zamanlar oldu. Sürekli evde bilgisayar başında oturmak zorunda kaldık, bu açıdan bizi biraz zorladı” ifadesiyle ve Ö4 “Pandemi süreci olduğu için asosyal bir hayat yaşadık. Dışarı çıkmadığımız için bana o konuda bir esneklik sağladı diyemem. **Esnek çalışma saatleri benim tüm günümü aldı**” ifadesiyle ders saatlerinin arttığını veya ders saatlerinin gün boyunca uzun bir sürece yayıldığı için sosyal yaşamı etkilediğini belirttiği görülmektedir.*

4.3.4. Yeni sorumluluklar ve roller

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimde kendilerine yeni sorumluluklar ve roller yüklendiğine ilişkin deneyimler bulunmaktadır. Bu sorumluluk ve rollerin başında ders içeriklerinin üretilmesinin sorumluluğu gelmektedir. Örneğin Ö1 “**Pek çok içerik ürettim öğrenciler için derste kullanılmak üzere pek çok slayt hazırladım, video hazırladım, kitap hazırladım**” ifadesiyle ve Ö5 “Uzaktan eğitimde ne yapılması gerekiyorsa hepsini yapmaya çalıştım zaten. EBA alt yapısı bana oldukça yararlı oldu. **Çok sayıda içerik hazırladım, bu içerikleri öğrencilerle paylaştım konu testleri, yaprak testi hazırladım. Yine bunları öğrencilerle paylaştım, sınavlar oluşturdum. Online olarak kendi sınavlarımızı oluşturdum. Bunları öğrencilerle paylaştık, bu şekilde öğrenmeyi sağlamaya çalıştık**” ifadesiyle uzaktan eğitim sürecinde derslerde kullanılmak amacıyla içerikler hazırlayıp bunları öğrencilerle paylaştıklarını belirtmektedir. İçerik olarak farklı türlerden paylaşımların olduğu görülmektedir. Örneğin Ö2 “Normalde derslerimiz arasında uygulamalı dersler var fakat online eğitim süresince uygulamalı eğitim yapamadık genellikle teorik anlamda geçirdik dersleri. **Bunun için dersle alakalı videolar gönderdik öğrencilere**” ifadesiyle öğrencilerle derslerle ilgili videolar paylaştığını, benzer şekilde Ö4 “Uygulamalı ders olarak, bilgisayar dersim (ofis programları) vardı orada çok sıkıntı oldu. Çünkü çocukların elinde bilgisayar yokken onlara bilgisayarda Office programları ile ilgili konuyu anlatmak çok zor. **Bunu çözmek için Youtube dan videolar tavsiye ettim, onları çocuklara izletebildim. Çünkü evinde bilgisayarı olmayan**

çocuklar vardı ve bilgisayarın neye benzediğini bilmiyorlardı. Oradaki atmosferi o şekilde yaşatmaya çalıştım” ifadesiyle öğrencilerle video paylaştığını ve bunu teknik aksaklıkları / eksiklikleri ortadan kaldırmak amacıyla yaptığını belirtmektedir.

Uzaktan eğitime ilişkin resmi evrak – rapor işlemleri öğretmenlerin yaşadıkları ve olumsuz olarak nitelendirdikleri deneyimlerdir. Örneğin Ö4 **“Rapor vermek için haftada bir okula geliyordum, herkes birbirine yaşadığı sorunlardan bahsediyordu çözüm yolları arıyorduk ama pek de bir şey bulamıyorduk”** ifadesiyle ve Ö5 **“Bürokratik işler benim çalışma yükümü oldukça artırdı. O derslerin tek tek online sisteme tanımlanması, öğrencilerin o derse atanması, daha sonra haftalık ders raporlarının düzenlenip verilmesi gibi işler bizim yükümüzü oldukça artırdı. Bu tür işlemlerin sistemden online olarak takip edilmesi gerekiyordu fakat çoğu konuda bizden çeşitli raporlamalar istendi. Ekstra bir yoğunluk yaşamamıza neden oldu”** ifadesiyle derslere ilişkin rapor düzenleme süreçlerinin normalin üzerinde bir iş yükü yarattığını belirtirken, Ö6 **“Pandemi döneminde beni etkileyen ve yıpratıcı en önemli şey öğrencilerden ziyade bakanlık yazışmaları oldu çünkü pandemi sürecinde ders programı oluşturuyoruz ve eğitim öğretimin devam etmesi bekleniyor”** ifadesiyle resmi yazışmaların kendisi açısından yıpratıcı bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Uzaktan eğitim süreci zaman tasarrufu ve mekân seçimi konularında öğretmenlere kolaylık sağlasa da uzaktan eğitimin sağlıklı yapılabilmesi için gerekli teknik işlemlerin yapılmasının zaman alıcı olduğunu düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Örneğin Ö1 **“Yolda geçen sürenin yerini bilgisayarı açmak ve programı hazırlamakla aldı. Bire bir aynı olmasa bile bir birbirine yakındı mesai süresi açısından”** ifadesiyle yol sürecinden kazanılan zamanın teknik işlem hazırlıklarına gittiğini belirtirken, Ö4 **“Tüm derslere %100 katılım sağlanması gerekiyordu. Öğrencilerle birebir muhatap olmak zorunda kaldım hepsini tek tek arayıp, dersimiz var unutmayın diye hatırlatma yapmak zorunda kaldım bu çok can sıkıcıydı”** ifadesiyle ders öncesinde öğrencileri derse hazırlamanın zaman alıcı bir durum olduğunu belirttiği görülmektedir.

4.4. Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin eğitim alma durumlarına, ders anlatımlarına ilişkin teknolojik,

sosyal ve motivasyonel deneyimlerine yönelik görüşlerinin dağılımları 5 alt temadan ve 16 koddan oluşmaktadır.

Tablo 4. 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Eğitim Alma Durumlarına, Ders Anlatımlarına İlişkin Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimler	Uzaktan eğitime ilişkin eğitim aldı mı	Evet	4
		Hayır	2
	Uzaktan eğitime ilişkin alınan eğitimler	Uygulama eğitimleri (EBA, Zoom vb.)	4
		Pedagoji - psikoloji eğitimleri	1
	Teknolojik deneyim	Ekipman yetersizliği – verimsizliği	4
		Uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrendim	3
		Sistemsal sorunlar	1
		İnternet hız - kopma sorunları	1
	Derslere ilişkin sosyal deneyim	Sosyal faaliyetler (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı	5
		İş - staj faaliyetleri (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı	2
		Online etkinlikler yapıldı	1
	Motivasyonel deneyim	Görev - sorumluluk bilinci motivasyonumu yüksek tutuyordu	4
		Öğrencilerden kaynaklı motivasyon düşüklüğü	3
		Eğitim ortamından kaynaklanan motivasyon düşüklüğü	3
		Sağlık sorunları nedeniyle motivasyon düşüklüğü	1
		Ders dışında eğitime zaman ayırmak motivasyonu düşürüyordu	1
Görüşlerin Toplamı		16 kod	40 f

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ü uzaktan eğitime ilişkin eğitim aldığını, 2’si eğitim almadığını belirtirken, eğitim alan öğretmenlerden 4’ü EBA, Zoom gibi uygulamaların eğitimlerini aldığını, 1’i ise ayrıca pedagoji - psikoloji eğitimi aldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin teknolojik deneyimleri incelendiğinde, ekipman yetersizliği – verimsizliği yaşadıklarını, ancak bu süreçte uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrendikleri görülmektedir. Öğretmenler derslerle ilişkili sosyal faaliyetlerin, iş – staj faaliyetlerinin yapılamamasını önemli bir deneyim eksikliği olarak görmektedir. Pandemi sürecinde öğretmenleri motive eden faktörler incelendiğinde, görev – sorumluluk bilincinde olduklarını, ancak öğrencilerden ve eğitim ortamından kaynaklı motivasyon düşüklüğü yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin eğitim alma durumlarına, ders anlatımlarına ilişkin teknolojik, sosyal ve motivasyonel deneyimleri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

4.4.1. Uzaktan eğitime ilişkin alınan eğitimler

Araştırmaya katılan öğretmenler pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin eğitimler almıştır. Örneğin Ö3 *“Covid-19 pandemisi için hizmet içi eğitimler aldık uzaktan eğitim olarak. EBA’nın nasıl kullanılacağı derslerin nasıl tasarlanacağı hakkında eğitimlerdi bunlar. Bu eğitimleri Millî Eğitim Bakanlığı verdi. Bu eğitimler sayesinde derslerimi daha verimli geçirdim”* ifadesiyle ve Ö6 *“Covid-19 ile alakalı herhangi bir eğitim almadım fakat EBA hakkında ilçenin bizden istediği istatistikler bağlamında bizim okulumuz sürekli en düşük katılımın sağlandığı okul olarak görünüyordu sürekli ilçeden bize yazı gelirdi bununla alakalı öğretmenlere ve öğrencilere acil olarak eğitim verilmesi gerektiğinden bahsediliyordu. Bunun için okul idaresi olarak hem öğretmenlere hem öğrencilere EBA hakkında eğitim verme ihtiyacı duyduk. Bunun haricinde Millî Eğitim Bakanlığı’nın hizmet içi eğitim kapsamında akıllı tahta kullanımına yönelik ya da EBA içeriği oluşturmak için eğitimler verildi”* ifadesiyle EBA kullanımı hakkında hizmet içi eğitimler aldıklarını belirtmektedir. Ö1 *“MEB’in verdiği eğitimleri aldım. Platformları (EBA, Zoom vs.) kullanma eğitimi aldım daha çok. Uzaktan eğitimde öğrenci psikolojisi tarzı eğitimler aldım. Bunları öğrenmemiz tamamen değil ama kısmen gerekiyordu. Mesela üç saatlik bir eğitimin yarım saati gerekiyordu diyebilirim. Daha önce Zoom kullanmamıştım. EBA üzerinden denemek için pandemiden önce birkaç paylaşımda bulunuyordum”* ifadesiyle EBA, Zoom vb. uygulamaların eğitimlerine ek olarak öğrenci psikolojisi üzerine eğitimler aldığını belirtmektedir.

4.4.2. Teknolojik deneyim

Araştırmaya katılan öğretmenler pandemi sürecinde uzaktan eğitimde teknolojik deneyimleri ekipmanların yetersiz veya verimsiz olması, sistemsel sorunlar gibi olumsuz deneyimleri ve uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrenmek gibi olumlu deneyimleri içermektedir. Ö1 *“Bakanlık pandeminin başında sistemi tam oturtamadığı için bağlanmada problemler yaşadık. 2020 mart nisan mayıs civarındaydı bu problemler. Sistem donuyor ve ders tanımlaması yaparken zaman kaybı yaşıyordum. Ders oluşturma aşamasında sisteme dersi tanımlarken çok yoğunluk olduğu zaman, çok fazla öğretmen sisteme giriş yaptığında sistem çalışamaz hale geliyordu. Derse başlamadan önce ekstra mesai harcamam gerekiyordu”* ifadesiyle sistemsel sorunlar

yaşadığını ve *“Bu süreçte laptop kullandım. Çok fazla teknolojik sıkıntı yaşadığımı söyleyemem. Fakat mesela bilgisayarımın bataryası bozuk, elektrikler gidince telefondan derslere girmek zorunda kaldım. Telefondan girmek içerik paylaşımı için çok verimli olmadı”* ifadesiyle ekipman sorunu yaşadığını belirtirken, Ö4 *“Teknolojik olarak donanım eksikliğim vardı. Çoğu öğretmen arkadaşımın evinde bilgisayar ya da benzeri araç olmadığı için telefondan kendi kişisel görüşmelerini yapmak ve derse katılmak zorunda kaldı. Ben de telefondan eğitim vermek zorunda kaldım”* ifadesiyle ekipman yetersizliği olduğunu ve telefon kullanımının verimsizlik yarattığını belirtmektedir. Ekipman yetersizlikleri yaşanmasına rağmen teknolojik olarak olumlu deneyimler yaşadığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin Ö3 *“Daha önceden Zoom kullanmıyorduk. Başka öğretmenlerin sayesinde bunu kullanmayı öğrendim, onlar yardımcı oldu bana. Uzaktan eğitim araçlarını daha çok okulda öğretmen arkadaşlarımın yardımıyla öğrendim”* ifadesiyle ve Ö5 *“Uzaktan eğitim altyapılarını kullandık. Millî Eğitim Bakanlığı’nın bize sağladığı EBA altyapısı gibi buradan öğrencilere konu anlatım hazırlayıp ödevi nasıl hazırlanır onları verdik. Örneğin konuyla ilgili testler nasıl hazırlanır, nasıl gönderilir bunları öğrendik. Pandemiden önce bununla alakalı herhangi bir şey yapmıyorduk, hiçbir şekilde pandemi öncesi uzaktan eğitim etkinliğimiz yoktu”* ifadesiyle pandemi öncesinde kullanmadıkları uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrendiklerini belirtmektedir.

4.4.3. Derslere ilişkin sosyal deneyim

Araştırmaya katılan öğretmenler pandemi sürecinde uzaktan eğitim olması nedeniyle derslerle ilişkili sosyal faaliyetleri ve iş – staj faaliyetlerini yapamadıklarını belirtmekte olup, online etkinlikler yapıldığını belirtmektedir. Ö1 *“Bütün faaliyetler yasaklandığı için herhangi bir etkinlik yapamadık. Bir araya gelme vs. pandemiyle şekillendiği için olmadı hiç. Sosyal olarak hemen hemen hiçbir şey yapamadık. Mesela mesleki anlamda iş yeri ziyaretleri yapıyorduk mesela depo ziyaretleri vs. Bu süreçte çok yapamadık”* ifadesiyle ve Ö5 *“Pandemi sürecinde çoğu etkinlik iptal edildi. Sosyal olarak bizim öğrencilerle yaptığımız iş gezileri, iş başında eğitim süreçleri, kültürel geziler gibi etkinlikleri yapamadık. Sportif faaliyetlerin hiçbirini gerçekleştiremedik. Sosyal etkinlikleri uygulamalı eğitimler olarak düşündüğüm için bir şeyi yapılmadığını düşünüyorum. Faydalı olamayacağı için işbaşı eğitimi uzaktan veremiyoruz. Öğrenciler staj yerlerine kısmen gidebildiler. Bazı işletmeler stajyer alımlarını durdurdu. Zaten*

Millî Eğitim Bakanlığı da zorunlu staj eğitimini kısmen kaldırdı. Öğrencilerin birçoğu staj derslerine katılmak zorunda kaldı. Uygulamalı staj yapmadan öğrenciler stajlarını tamamlamış oldu verimli bir staj dönemi olmadı” ifadesiyle öğrencilerin sosyal faaliyetleri ve staj faaliyetlerini yeterince yapamadıklarını belirtmesine karşın Ö2 “*Online eğitim süresince yüz yüze çok bir araya gelemedik hastalıktan dolayı ama sosyal anlamda bazı online etkinlikler oldu bunların güzel olduklarını düşünüyorum bunların çoğu kişisel gelişim ve rehberlik ile ilgiliydi bunları dinleme imkânı elde ettik bu açıdan hem öğrenciyim öğretmenler için farklı bir deneyim oldu*” online etkinliklerin yapıldığını, bu etkinliklerin hem öğrencilerin hem öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir.

4.4.4. Motivasyonel deneyim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları çok sayıda olumsuzluk bulunmaktadır. Bu durum doğrudan öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz olarak etkileyen durumlar incelendiğinde Ö1 “*Öğrenci katılımı düşük olduğu zaman benim de motivasyonum düşük oluyordu. Ortalama dersime 7-8 kişi katılıyordu. Motivasyonum için özel bir teknik kullanmıyordum. Daha çok zihinseldi. Yüz yüze eğitime göre motivasyonum daha düşüktü. Uzaktan eğitim motivasyonumu epey düşürdü*” ifadesiyle ve Ö5 “*Başlarda uzaktan eğitimin öğrenci açısından daha rahat olacağını düşündüm ve motivasyonum yüksekti. Öğrenciye okula gelmeden oturduğu yerden evinden derslere katılabilecekti ama özellikle yüz yüze iletişim sorunu yüzünden hiç verimli olmadığını düşünmeye başladım. Bu tabi benim motivasyonumun kaybolmasına da neden oldu*” ifadesiyle öğrencilerin derse yeterince katılmamasının motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmektedir. K2 “*Başlarda motive olur gibiydim fakat daha sonrasında kapalı bir ortamda saatlerce ders vermek aslında bizi ve öğrencileri hareketsiz kıldı bu anlamda da insan olarak vücudumuz harekete ihtiyaç duyuyor. Biraz hareketsiz kaldık bu da tabii insan anatomisi açısından çok iyi bir şey değil, bazen sırtımız, bazen elimiz, kalçamız ağrıdı bu anlamda. Biraz sıkıntılı oldu bu süreçte hareketsizlikten kaynaklı bazı problemler yaşadık, bir de çok fazla elektronik cihaz kullanmamız gerektiği için özellikle gözlerle ilgili bazı sıkıntılar yaşadık mesela zamanında uyuyamama gibi*” ifadesiyle hem sürekli kapalı ortamda ders vermenin hem de hareketsiz kalmanın motivasyon düşürücü bir durum olduğunu belirtirken, Ö3 “*Yüz yüze eğitimde belli bir*

ders saatin ve süren var. O süre bittikten sonra evine gidiyorsun fakat uzaktan eğitimde öğrenciler sürekli size soru soruyor telefonda ulaşmaya çalışıyor ve mesaj atıyordu. Bu durum günün herhangi bir saatinde olabiliyordu gece ya da gündüz. Sosyal hayatında alt üst oluyor böylelikle. Sadece derste mesai bitmiyor daha sonra da devam edebiliyordu. Gece de olsa mesaj atıyorlardı. Biz de mecburen cevaplıyorduk” ifadesiyle ders dışı saatlerde de öğrencilerle iletişim kurmalarının kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenler motivasyonlarını düşüren bu durumlar karşısında görev – sorumluluk bilinçleriyle motivasyonlarını yüksek tutmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Örneğin Ö5 “**Burada beni güdüleyen en önemli faktör öğrencinin gelişimiydi. Öğrenciye bir şeyler katabilmek adına öğretim programları çerçevesinde öğrencinin en azından temel konuları öğrenmesini amaçladık bu süreçte. Her ne kadar öğrenciler çok bir katılım sağlamasa da bu işi yapmak zorunda olduğumuz için devam ettik**” ifadesiyle ve Ö6 “**Beni güdüleyen faktörlerden bir tanesi pandemiye rağmen eğitimi bir şekilde sürdürebilmektir. En başta dediğim gibi öğretmenliğin kutsiyetini belirten şeylerden bir tanesi bu öğrencilere bir şeyler öğretebilmek. Uzaktan da olsa bir şeyler öğretebilmek adına olan inancım beni motive etti**” ifadesiyle olumsuzluklara rağmen görev bilinciyle motive olmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

4.5. Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri ve İleriye Dönük Beklentiler Ana Temasında Ulaşılan Bulgular

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş süreçlerinde yaşadıkları deneyimler ve ileriye dönük beklentilerine yönelik görüşlerinin dağılımları 2 alt tema ve 11 koddan oluşmaktadır.

Tablo 4. 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Geçiş Süreçlerinde Yaşadıkları Deneyimler ve İleriye Dönük Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri ve İleriye Dönük Beklentiler	Deneyim	Deneme - öğrenme süreciydi	8
		Kaygı yaratan bir süreçti	7
		Psikolojik olarak yıpratıcı bir süreç	3
		Süreçte alınan kararlar verimli uygulanamadı	2
	Beklenti	Teknik ekipman ve ders materyalleri artırılmalı - sağlanmalı	4
		Derse aktif katılım sağlanmalı	3
		Sınıfta kalma - sınıf tekrarı olmalı	1
		Uzaktan eğitime öğretmenlerin hazırlık yapması gerekir	1
		Paydaşlarla etkili iletişim kurulmalı	1
		Öğrencilerle ders öncesi materyaller paylaşılmalı	1
		Ders anlatma ortamı uygun hale getirilmeli	1
Görüşlerin Toplamı	11 Kod	32 f	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş sürecindeki deneyimlerini bir deneme – öğrenme süreci olarak gördükleri, ancak bu sürecin kaygı yaratan bir süreç olduğunu deneyimledikleri görülmektedir. Öğretmenler sürecin psikolojik olarak yıpratıcı bir süreç olduğunu, süreçte alınan kararların verimli bir şekilde uygulanmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin ileriye dönük beklentileri incelendiğinde en önemli beklentilerinin teknik ekipman ve ders materyallerinin artırılması – sağlanması ile derse aktif katılımın sağlanması beklentileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş süreçlerindeki deneyimleri ve ileriye dönük beklentileri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

4.5.1. Deneyim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş sürecindeki deneyimlerinin başında bu süreci bir deneme – öğrenme süreci olarak deneyimledikleri, ancak kaygı yaratan ve psikolojik açıdan yıpratıcı bir süreç olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ö1 *“Bu süreç başından sonuna kadar bir yenilik denemesi oldu. Bakanlık bir karar aldı. Bu kararı bir okul farklı uyguladı diğer okul farklı uyguladı. Bakanlık net bir karar veremedi. Pek çok şey birbirine bağlı olduğu için Millî Eğitim Bakanlığı Sağlık Bakanlığı’ndan, Sağlık Bakanlığı Millî Eğitim Bakanlığı’ndan bir karar bekledi. Çok dinamik ve karışık bir süreç yaşadım. Alınan kararlar ve bu kararların uygulanması sahaya çok yansımada. Alınan bazı kararlar her okula uymadı. Mesela her öğrenci arasında 2 metre mesafe olması lazımdı ama sınıfın*

kapasitesi ve büyüklüğü sınırlı olduğu için uygulanması mümkün olmadı. **Herkesin ilk deneyimi olduğu için bu süreç, çok büyük bir belirsizlik hakimdi**” ifadesiyle uzaktan eğitime geçişin bir yenilik denemesi olduğunu, sürecin yönetilmesi için yetkili kurumlar tarafından alınan kararların yeterince verimli uygulamadığını veya kararların zamanla değişiklik gösterdiğini, Ö4 ise “Deneyimlerim oldu artık buna benzer bir süreç yaşandığında ne yapacağımı daha iyi biliyorum. Mümkün olduğunca fazla rahat, az stres çalışma ortamı yaratırım. **İlk biraz deneme yanılma oldu, biraz fazla kaygı da bulunduk uzaktan eğitimle ilgili. Fakat buna gerek olmadığını öğrendim**” ifadesiyle süreci bir deneme yanılma süreci şeklinde gördüğünü, ilk başlarda kaygı yaşansa da sonradan bu kaygının ortadan kalktığını belirtmektedir. K2 “**Başlarda bir telaş olduğunu gördüm; nasıl oldu, ne olacak, verimli olabilecek mi, bu süreci başarılı bir şekilde atlatabilecek miyiz, bu programları kullanmasını biliyor muyuz, bu sisteme nasıl bağlanacağız vs. hepimiz bununla ilgili sıkıntılar yaşadık ama zamanla bu problemleri çözdüğümüzü düşünüyorum. Şu an yaklaşık 2 sene geçtikten sonra hepimizin bir online eğitim sistemine girip rahatlıkla ders verebileceğini düşünüyorum ama tabii ki başlarda bir telaş durumu oluşmuştu ama bunların hepsinin zamanla giderildiğini düşünüyorum**” ifadesiyle sürecin başında telaşlı bir durumun ortaya çıktığını, ancak zaman içerisinde sorunların giderilmesi ve tecrübe kazanmaları sayesinde be telaşın ortadan kalktığını belirtmektedir. Ö3 “**İlk 1-2 hafta sürekli açıldı kapandı dersler. Sonra dediler ki sadece belli dersler yüz yüze olacak diğerleri uzaktan eğitim olacak. İlk olarak öğrencilerde adapte olamadı, onlarda sorun yaşadılar bizlerde neler yapacağımızı tam olarak bilemiyorduk. Zoom vardı, EBA vardı bunlar arasında sürekli bir karışıklık vardı. Öğrenci olsun, biz olsun genel olarak olumsuz etkiledi. İlk başlarda ne olduğunu anlayamadık stres olmadı ama daha sonra stres olmaya başladı, bu da öğrencilerin başarısını etkiledi. Öğrenci kendini derse veremiyor ve yoğunlaşamıyor, sürekli telefonundan derse girdiği için derse odaklanamıyorlar başarılı olamıyorlardı**” ifadesiyle süreçte belirsizliklerin olmasının ve adaptasyon sorunu olmasının stres yarattığını belirtmektedir.

4.5.2. Beklenti

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş sürecindeki deneyimleri çerçevesinde ortaya çıkan beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentiler çoğunlukla teknik ekipman, ders materyalleri, derse aktif katılımın sağlanması kapsamındadır. Örneğin Ö1

“Fakat sınıf tekrarının olması gerekiyor, öğrencilerin uzaktan eğitime katılma imkânı yoksa devlet eliyle bir şekilde katılmaları gerekiyor. Devletin her türlü imkânı öğrencilere sağlaması gerekiyor fakat bu imkanlar sağlandıktan sonra sınıf tekrarı gibi yaptırımların olması gerekir. Böylece öğrenciler bir sorumluluk hissedebilsin. Öğrenciler bir sorumluluk hissetmediğin de başarıya ulaşması mümkün değil” ifadesiyle devletin uzaktan eğitim için öğrencilere gerekli imkânı sağlamasını ve sonrasında öğrencinin başarısız olması durumunda sınıf tekrarı yapmak gibi bir sorumluluğun olması gerektiğini belirtmektedir. Ö3 ise *“Şunun olmasını isterdim hocam, herkeste bilgisayar olsun herkeste internet bağlantısı olsun, adaletsizlik olmasın diye böylelikle daha sağlıklı bir şey çıkmış olur. Bu varsa sorun yok demektir. Mesela 50 tane öğrenci varsa internet yok diye telefon ya da bilgisayar yok diye 30 ya da 40 tanesi derse girip 10 tanesi giremiyorsa eşitsizlik ortaya çıkar”* ifadesiyle uzaktan eğitimde eşit koşulların sağlanması için gerekli teknik desteğin sağlanması gerektiğini beklemektedir. Bu görüşlerden farklı olarak Ö2 *“Ben daha çok uzaktan eğitimin materyal paylaşımlı biraz daha yorumsal bir ders işleyişi gerektiğine inanıyorum, şöyle olabilirdi bence: İleriye yönelik materyallerimizi öğrencilerle paylaşırız, materyalleri çalıştıktan sonra öğrenciler belki 40 dakikalık bir ders değil de 10 dakikalık bir anlatım ama sonraki yarım saatlik süreç biraz daha yorumsal bir şekilde geçmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü online eğitimde öğrencilerle karşı karşıya değiliz. Sadece öğretmen ya da öğrenci anlatıyor bu yüzden monoton geçmemesi için beyin fırtınası münazara şeklinde geçmesi gerektiğini düşünüyorum”* ifadesiyle uzaktan eğitimde öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca Ö2 *“Bu duruma karşı daha çok hazırlıklı olurum. Bu iki senelik süre zarfında edinmiş olduğum tecrübelerimi yansıtmaya çalışırım. İdareci ve öğretmen arkadaşlarıma edinmiş olduğum bilgileri ve tecrübelerimi aktarmaya çalışırım”* ifadesiyle paydaşlarla iletişimin olması gerektiğine yönelik bir beklentiye sahiptir.

4.6. Web 2.0 Araç Deneyimleri Ana Temasında Ulaşılan Bulgular

Tablo 4.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları web 2.0 araçlar ve uygulamalar ile bunlara yönelik deneyimlerinin dağılımları 3 alt tema ve 19 koddan oluşmaktadır.

Tablo 4. 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Web 2.0 Araçlar ve Uygulamalar ile Bunlara Yönelik Deneyimlerinin Dağılımları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Web 2.0 Araç Deneyimleri	Kullanılan programlar - araçlar	Zoom	6
		EBA	5
		Office programları	5
		Microsoft Teams	2
		Kahoot	2
		Google Classroom	1
		Cloud Uygulamaları	1
		Quizlet	1
	Kullanım amaçları	İçerik üretmek	4
		Kullanım kolaylığı	2
	EBA kullanım deneyimi	Pandemi başlangıcında sistem yetersizdi, sonradan geliştirildi	3
		Hibrit eğitim modelinde kullanılmalı	2
		Öğrenciyle etkileşim açısından yararlı	2
		Verimsiz bir sistem	2
		Pandemi sonrasında kullanıma devam etmem	2
		Pandemi sonrasında kullanıma devam ederim	1
		Derse hazırlık aşamaları normal öğretim ile benzer	1
		Farklı materyal kullanım imkânı sağlıyor	1
		Öğrenme süreci zaman alıcı	1
Görüşlerin Toplamı		19 Kod	44 f

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimde en fazla kullandıkları uygulamaların Zoom ve EBA ve Office programları olduğu, Microsoft Teams, Kahoot, Google Classroom, Cloud uygulamaları ve Quizlet uygulamasının daha az sayıda kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamaları kullanım amaçları içerik üretmek olup, kullanım kolaylığının olması da öğretmenlerin kullanım amaçları arasındadır. Öğretmenlerin EBA kullanımına ilişkin deneyimlerinde, pandeminin başlangıcında uygulamanın yetersiz olduğu ancak sonradan geliştirildiği, hibrit eğitim modelinde kullanılması gerektiği, öğrenciyle etkileşim açısından yararlı olduğu ve pandemi sonrasında da kullanmaya devam edecek düzeyde kendilerini motive eden bir düzeyde olduğu görülmektedir. Sistemin verimsiz olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları ve uygulamaları kullanım amaçları ve EBA kullanımına ilişkin deneyimleri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

4.6.1. Web 2.0 uygulamalarını ve araçlarını kullanım amaçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını ve uygulamalarını içerik üretmek amacıyla ve kullanım kolaylığı sağlamaları nedeniyle kullandıkları görülmektedir. Ö1 “*EBA Zoom, Microsoft Teams, WhatsApp vb. daha çok Zoom’u kullandım. Fakat ekstra bir ders işlediğim zaman Microsoft Teams’i kullandım. Microsoft Teams ’in daha fazla avantajları vardı. Arka plan kullanabiliyordum ve öğrencileri sınıf düzeninde olduğu gibi görebiliyordum. Ama tercih yapmak zorunda kalsam Zoom’u seçerdim çünkü Microsoft Teams’in kullanımı daha karışık. İçerik üretiminde powerpoint, paint, photoshop programları kullandım*” ifadesiyle uygulamaları kullanım kolaylığı nedeniyle tercih ettiğini ve içerik üretmek amacıyla kullandığını belirtmektedir. Ö3 “*Sadece ofis programlarını ve Zoom’u kullandım, içerik oluşturmak için kullandım*” az sayıda programı içerik üretmek amacıyla kullandığını, Ö5 ise “*Zoom, EBA ve Office programları kullandım. Quizlet ya da Kahoot programlarını kullandım fakat EBA bu konuda oldukça yeterliydi. Bunun dışında video maker’lar kullandım. Video paylaşım sitelerini kullandım. Youtube kullandım, bunları yoğun bir şekilde kullandım. Bunları daha çok eğitim materyali hazırlamak için kullandım. Sunum hazırlamak için görsel hazırlamak için kullandım. Bunların hepsini kendimiz bu programlar sayesinde yapabildim*” ifadesiyle daha çok sayıda program kullandığını, programların yeterliliği olduğunu ve içerik üretmek amacıyla bu programları kullandığını belirtmektedir.

4.6.2. EBA kullanım deneyimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA kullanım deneyimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri olduğu görülmektedir. Ö1 “*Başta EBA’nın performansı çok kötüydü. Daha sonra toparladı. Sistem geliştirdikçe öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımı kolaylaştı. Daha önceden de kullanıyordum EBA’yı bundan sonra da kullanacağım. Daha önceden performans ödevlerinde ve mail için kullanıyordum*” ifadesiyle sistemin ilk başlarda kötü performans sergilese de sonradan uygun hale geldiğini ve EBA’yı ilerleyen süreçlerde de kullanacağını belirtmekte, Ö2 ise “*Uzaktan eğitimden önce EBA’yı çok kullanmıyorduk açıkçası. Bu platformun olduğunu tabii ki de biliyordum. EBA’da mesleki ve teknik anlamda çok fazla materyal yoktu. Daha önce girdim bu platforma fakat içerikler daha çok genel kültür derslerine yönelikti. Mesleki ve teknik derslere yönelik içerik çok yoktu pandemi ile birlikte birçok mesleki ve teknik*

materyal de paylaşıldı. EBA aktif olarak kullanıldı hepimiz biliyoruz ki daha önceden EBA vardı fakat uzaktan eğitimle birlikte daha aktif hale geldi” EBA hakkında bilgi sahibi olmasına karşın meslek derslerine ilişkin içeriklerin yetersizliği nedeniyle pandemi öncesinde kullanmadığını ve pandemi başlangıcında da sistemin bu yönüyle yetersiz olduğunu, ancak pandemi sürecinde içeriklerin geliştirildiğini belirtmektedir.

Ö2 *“Ben biraz daha hibrit model olarak kullanılması gerektiğine inanıyorum. Tamamen online ya da tamamen yüz yüze değil de bu oran %40 - 60 ya da %30 - 70 olarak değişebilir özellikle sosyal bilim derslerinde uygulaması olmayan derslerde yani teorik derslerde okulda bulunmanın çok da bir anlam ifade ettiğini açıkçası düşünmüyorum. Yüz yüze eğitim olması gerektiğini de düşünmüyorum. Bu anlamda da hibrit modellerin daha verimli olacağını düşünüyorum açıkçası*” ifadesiyle EBA’nın hibrit eğitim modelinde kullanılması gerektiğini belirtirken, Ö3 *“EBA’da paylaşımlar yaptık öğrenciler ödev yapsın diye. Sorular atıyorduk, öğrencilerin yapıp yapmadığını sistemden görebiliyorduk. Zoom da sadece ders anlatıyorduk*” ifadesiyle EBA’nın öğrenciyle etkileşim açısından yararlı olduğunu belirtmektedir.

Her ne kadar EBA’nın verimli olduğuna yönelik görüşler olsa da sistemin verimsiz olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır. Örneğin Ö4 *“Bundan sonra derslerimde kullanmayı düşünmüyorum. Asla. Bu tercih bana bağlıysa düşünmüyorum. Yetersiz, çok boş geçtiğini hissettim. Bildiklerimin yüzde kaçını aktardım emin değilim çünkü çocuklardan dönüt alamıyordum. Bu konuda çok verimsiz geçtiğini düşünüyorum*” ifadesiyle sistemin verimsiz olduğunu belirtmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, meslek lisesi öğretmenlerinin covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi edinilmiştir. Nitel araştırma desenine göre tasarlanmış olan bu araştırmada katılımcıların deneyimleri ve yaşantılarına odaklanılmıştır. Araştırmanın bu kısmında ulaşılan bulguların yorumlanmasına ve alan yazın ile desteklenerek oluşturulan tartışmasına yer verilmiştir.

Bu çalışmada; öğretmenlik mesleğinin anlamı, Covid-19 sürecine ilişkin deneyimler, uzaktan eğitime ilişkin deneyimler, teknolojik, sosyal ve motivasyonel deneyimler, uzaktan eğitime geçiş deneyimleri ve ileriye dönük beklentiler, web 2.0 araç deneyimleri olmak üzere 6 ana tema altında 19 alt temaya ulaşılmıştır. Her bir ana tema ve alt tema başlıklar halinde düzenlenerek tartışılmıştır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu ana tema ekonomik şartlar, motivasyon ve öğrenci iletişimi olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

5.1.1.1. Ekonomik şartlar alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Ekonomik şartlar alt teması özel sektöre göre daha rahat, maaş güvencesi, kurumlar arası geçiş, geçim kaynağı olan bir meslek, yaşam şartlarının sonucu olmak üzere beş koddan oluşmaktadır. Ekonomik şartlar içerisinde en fazla öne çıkan yanıtlar mesleğin özel sektöre göre daha rahat olması ile maaş güvencesidir.

Öğretmenlerin mesleğin kendilerinde ifade ettiği şeyleri ifade ederken özel sektörde yer almanın ekonomik sorunlarını ve memur olmanın ekonomik güvencelerini sıklıkla ifade ettikleri görülmektedir.

Lise öğretmenlerinin EBA'dan yararlanma düzeylerini araştıran Güven ve Türker (2016), öğretmenlerin yarıdan fazlasının EBA'yı kullanmadığını belirtmiş. Sebep olarak ise büyük oranda okullardaki internet sorunlarını gerekçe gösterilmiştir. İnternet sorunu, internete ulaşamama ve kullanamama sebepleri arasında sosyo – ekonomik etkenler olduğu öne sürülebilir.

Hermann vd. (2020), pandeminin bir sonucu olarak annelik ve öğretmenlik rollerinin, çevrimiçi öğrenmeye geçişle yoğunlaştığını belirterek altı genel temaya

ulaşmıştır. Bunlar, iş / yaşam zenginleşmesi (her iki rolde de artan yeni durumlar), annelik rolüne destek, denge bulma mücadelesi, kültürel normlara meydan okuma, finansal zorluklar ve birden fazla rolü yönetme stratejileridir. Bu durumla mücadele katılımcıların sıklıkla bahsettiği ekonomi vurgusuna iyi bir örnektir.

5.1.1.2. Motivasyon alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, başkalarının hayatlarına yarar sağlamak, heyecan verici bir deneyim, mesleğin saygınlığı ve duygusal anlam ifade etmemesi olmak üzere 4 koddan oluşmaktadır.

Mengi ve Alpdoğan (2020), özel eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin amacına hizmet etmediği, ayrıca uzaktan eğitim nedeniyle özel eğitim alan öğrencilerin motivasyonunun sağlanması konusunda zorluklarla karşılaştığını söylemiştir. Bu öğrencilerin okul kültüründen uzaklaştıkları ve ev ortamında daha az sorumluluk aldıkları, yüz yüze eğitimde kazandıkları birçok beceriyi uzaktan eğitim sürecinde sürdüremedikleri gibi birçok sonuca varılmıştır. Bu durum katılımcıların da belirttiği bir motivasyon göstergesi olan başkalarının hayatlarına yarar sağlama etkenini hatırlatmaktadır. Verimsiz bir eğitim süreci öğretmenlerin kendini başarısız ve değersiz hissetmelerine yol açabilir. Sahip olduğu ya da bu süreçte kazandığı becerileri kullanamamak uzaktan eğitimin sürdürülebilirliğini etkilemiştir.

Okur (2021), fen bilgisi öğretmen adaylarının pandemi sürecinde virüs kavramına ilişkin metaforları öğrenmek amacıyla yaptığı fenomenolojik çalışmada, 6 metafor tema bulmuştur. Bu temalar: Kaygı ve endişe, eğitim ve öğretim, yayılma yapısı ve süreci, uyarı ve yaptırım, şiddet ve zarar, beklenmeyen durum ve memnuniyetsizlik olarak karşımıza çıkar. Bu araştırmada katılımcıların hissettiği belirsizlik ve muğlaklık durumu burada belirtildiği gibi kaygı, endişe, zarar ve memnuniyetsizliğe itmektedir.

5.1.1.3. Öğrenci iletişimi / etkileşimi alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, öğrenci profilinden kaynaklı iletişim sorunları, öğrencilerin hazırbulunuşluk sorunları, öğrenciyle yakından iletişim kurabilme ve öğrencilerin eğitime önem vermemesi olmak üzere 4 koddan oluşmaktadır.

Çevrimiçi derslerde öğrenci yanlış davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen Baysal ve Ocak (2021), Covid-19 pandemisinden sonra online derslerin artmasıyla birlikte öğrenci davranış biçimlerinin çok değiştiğini belirtmiştir. Sonuçlara

göre en yaygın istenmeyen davranışlar ise, derse ilgisizlik, derse katılmama, web kamerasını kapatma ve argo kelimeler kullanılması olduğu görülmüştür. En rahatsız edici yanlış davranışların ise, gürültü yapmak, devamsızlık ve dikkat dağınıklığı olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmada ise katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda bununla örtüştüğü görülmektedir. Yine bu doğrultuda öğrencilerin derse önem vermeme sebepleri arasında bu bulgular ortaklık göstermektedir.

Covid-19 pandemisinde meslek liselerinde uzaktan eğitimi araştıran Mulyanti vd. (2020) araştırmasında, uzaktan eğitim bağlamında Türkiye’deki özel okul ve devlet okulu olanaklarının ne derecede farklı olduğuna değinmiştir. Bu fark çalışmada elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin hazırbulunuşluk sorunları, öğrenciyle yakından iletişim kurabilme ve öğrencilerin eğitime önem vermemesi gibi etkenleri tetikleyebilir.

5.1.2. Covid-19 Sürecine İlişkin Deneyimler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu ana tema eğitim öğretim, sosyal yaşam – sağlık olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

5.1.2.1. Eğitim öğretim alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, eğitim – öğretimin verimliliğinin azalması, online seminerler – etkinlikler sayesinde farklı kişilerle iletişim kurabilme ve kişisel gelişimime vakit ayırmama imkân sağladı olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır.

Eşici vd. (2021), öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki kariyer ihtiyaçlarını ve psikososyal deneyimlerini nitel araştırma yöntemlerinin fenomenolojik deseni içinde incelemiştir. Araştırmadaki ilk tema, Covid-19 sürecinin öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine yöneliktir. İkinci tema, öğretmenlerin psikoloji, hizmetiçi eğitim ve altyapı konusunda hissettiği desteklere yöneliktir. Üçüncü tema, öğretmen ve okul psikolojik danışmanların mesleki yaşantılarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ele alındığında eğitim – öğretim verimliliğinin azalması bulunan sonuçlarla kıyaslandığında bir sebep olarak görülebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda baktığımızda, eğitimin verimliliği, bu etkiler ve hissedilen destekle ilgilidir. Uzaktan eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin öz yeterliliği için hizmetiçi eğitimlerin desteklenmesi gerekebilir. Mesleki yaşantılar ise dolaylı olarak öğretmenlerin farklı kişilerle iletişim kurabilmesini etkileyebilir.

5.1.2.2. Sosyal yaşam - sağlık alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, sosyal ortamlardan uzaklaşma, sosyal faaliyetlerin yapılamaması, hareketsiz yaşam tarzının ortaya çıkması, arkadaş - akraba ziyaretlerinin yapılamaması, iş - yaşam dengesinin bozulması ve harcamaların azalması olmak üzere 6 koddan oluşmaktadır.

Yıldırım (2021), okul öncesi eğitimin uzaktan eğitimde nasıl uygulandığı, ne tür etkinlikler yapıldığı, ne tür zorlukların aşılması gerektiği ve okul öncesi eğitimin sürdürülmesi için ne gibi önlemler alınması gerektiğini araştırmıştır. Katılımcılar, Covid-19 pandemisinin okul öncesi eğitim üzerinde çok sayıda olumsuz etkisi olduğunu ve eğitimi sürdürmek için sanat, fen ve matematik etkinlikleri düzenlediklerini ancak süreçte çok sayıda zorlukla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum bize çalışmada ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal faaliyetlerden uzaklaştığını göstermektedir. Bu durum, eğitimde ve hayatta yaşam tarzının ve buna bağlı harcamaların değiştiğini göstermektedir.

Plummer vd. (2021)'in araştırmasında tüm katılımcılar, pandemi sırasında öğretmenliği profesyonel kariyerlerinin en zorlu deneyimlerinden biri olarak tanımlamışlardır. Mevcut kaynaklara rağmen fakülte, öğrencilerle özgün bağlantılar kurmada, teknolojik kesintilere uyum sağlamada, öğrencilerin içeriği anlamasını değerlendirmede ve iş-yaşam dengesini yönetmede zorluklar çekmişlerdir. Bu sonuçlar iş ve yaşam dengesinin nasıl bozulduğunu destekler niteliktedir.

5.1.3. Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu ana tema ders verimliliği, öğrenci ile iletişim, zaman ve mekân, yeni sorumluluklar ve roller olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

5.1.3.1. Ders verimliliği alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, internet, tablet - bilgisayar veya sistemsel sorunlar, derse katılımı azaltıyor, öğrencinin adaptasyon sorunu, öğretmenin verimli olamama - adaptasyon sorunu, öğrenci performansının değerlendirilememesi, ders veriminin artması, öğretmen - öğrenci motivasyonu, basılı kaynak ihtiyacı azaldı, sınıf kontrolü - yönetimi başarılıydı ve öğrencilerin sınıfta kalmama, devamsızlık konularında esneklik sorunu olmak üzere 10 koddan oluşmaktadır.

Said vd. (2021) araştırmasında, Pakistan'daki Covid-19 salgını nedeniyle tamamen çevrimiçi derslere geçiş sırasında üniversite öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları analiz etmeyi başarmıştır. Üniversite öğretmenlerinin deneyimlerini yakalamak için yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımından faydalanarak nitel bir araştırma tasarımı kullanmıştır. Bulgular, altyapı sorunları, öğrencinin davranışsal sorunları ve öğrenci performansının değerlendirilmesindeki zorluklar gibi belirli faktörlerdir. Araştırmacıların ele aldığı tablet - bilgisayar veya sistemsel sorunlar ve öğrenci performansının değerlendirilememesi gibi problemler bu durumla eşleşmektedir.

Özdoğan ve Berkant (2020) fenomenolojik desene dayalı olarak yürüttüğü araştırmasında uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşler çoğunlukla zaman ve mekândan bağımsız olma, derslerin birçok kez izlenebilmesi, pandemi döneminde eğitim ihtiyacının karşılanabilirliği, hastalığın bulaşmasına yönelik korunma, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi ve teknolojik beceri geliştirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin genellikle belirtilen dezavantajları ise motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturmaları, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenin verimli olamama, adaptasyon sorunu, öğrenci performansını sağlıklı bir şekilde değerlendirememesi, öğretmen - öğrenci motivasyonu, devamsızlık konularında esneklik sorunu ile örtüşmektedir.

Arlinwibowo vd. (2020), okulların uzaktan eğitim sistemini uygulamak için hükümet politikalarına hızla katılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, her okuldaki katılım büyük ölçüde değişiklik göstermiştir. Buna göre ilk olarak, her okul hükümet genelgesini yorumlamış ve okulun durumuna göre uyarlamıştır. İkincisi, öğretmen yerel koşulları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak mevcut öğrenme tasarımını değiştirmiştir. Araştırmaya göre öğrenim tasarımındaki değişiklikler çok çeşitliydi çünkü öğrencilerin ihtiyaçları ve materyallerin karakteri çok yönlüydü. En çok zorlanılan durum ise, öğrenme ortamı oluşturmak ve adil değerlendirme planları yapmaktır. Öğretmenler, bilgi teknolojileri konusundaki sınırlı yeteneği nedeniyle içerik yapımında ve değerlendirmeyi planlamakta güçlük çekmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, katılımcıların meslek dersleri için aldığı önlemlerde bununla ilgilidir. Bakanlığın yönergeleri dışında öğretmenler, okuldaki öğrenci profiline göre bir

uygulama yürütmüştür. Buna ek olarak Özüdoğru (2021) ise, öğretmen adaylarının eğitimin sürdürülebilirliği ve esnek değerlendirme yaklaşımı gibi fırsatlardan çok pedagojik, teknolojik ve sosyal-duygusal zorluklar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

5.1.3.2. Öğrenci ile iletişim alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, öğrencilerle iletişim verimliydi ve öğrencilerle iletişim verimsizdi olmak üzere 2 koddan oluşmaktadır.

Erensayın ve Güler (2017), yaptığı çalışmada EBA’da bulunan materyalleri eğitim yazılımı değerlendirmesine göre incelemişler ve önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada öğretmenlerden ve uzmanlardan farklı branşlara ait EBA materyallerinin değerlendirilmesine yönelik elde edilen nitel bulgulardaki kodların %72’si olumlu iken %28’i olumsuz olarak bulunmuştur. Bu durum bize katılımcıların cevaplarında yer alan iletişimin verimi konusundaki zıtlığın bu ölçüde eşleştiğini göstermektedir.

Uzun vd. (2021), acil uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimde yaşanan sorunları ele almıştır. Çalışmada acil uzaktan eğitim programında yaşanan sorunlar odaklanma, öğrenme kayıpları, ödevler, ders kitapları, müfredat, ekipman sorunları, ekran süresi, donanım eksiklikleri, internet erişimi, bağlantı sorunları, devamsızlık, iletişim sorunları, beklentiler, ev koşulları, yetersiz aile desteği ve güvenlik sorunları kategorilerinde incelenmiştir. Ayrıca yüz yüze eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ise yüz maskeleri, sosyal mesafe, hijyen, uyum sorunları, sosyalleşme ve ebeveyn kategorileri altında toplanmıştır. Buradaki sorun ve dezavantajlar bize hem iletişim hem de genel sistem konusundaki eksikliği göstermektedir. Sorunun aslında uzaktan eğitimde değil genel olarak var olduğunu sergilemektedir. Uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntıların aslında yüz yüze eğitimde de olduğunu anlamaktayız.

5.1.3.3. Zaman ve mekân alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, ders - mesai saatlerinin fazla olması, ders zaman - mekân esnekliği yararlı ve zaman tasarrufu sağlaması olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır.

“İlkokul öğretmenleri Covid-19 Pandemisi sırasında çevrimiçi öğrenmeyi nasıl organize etti?” sorusuna cevap olarak Herwin vd. (2021), eş zamanlı öğrenme daha çok Zoom’a dayanmıştır. Daha esnek olduğu düşünüldüğü, hızlı yanıt verdiği, basit ve öğrencilerin akıllı telefonlarında çalıştırılması kolay olduğu için WhatsApp uygulaması aracılığıyla geri bildirim sağlanarak öğrenci anlayışının güçlendirilmesi yapılmıştır.

Buradaki sonuçlar doğrultusunda ders zaman - mekân esnekliği ve zaman tasarrufu sağlaması konusu ile örtüşmektedir.

5.1.3.4. Yeni sorumluluklar ve roller alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, ders için içerik üretme sorumluluğu yarattı, resmi evrak - rapor düzenleme süreçleri ve teknik hazırlık (bilgisayarı açma, dersi başlatma) vb. zaman alıcıydı olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır.

Johnson ve Orellana Arduiz (2022), bulduğu duygusal niteliklerde, sosyal eşitsizlik, öğretmen iş yükü, entelektüel alanın hegemonyası, öğretmen iş birliği, pedagojik yenilikler ve dijital öğrenme öne çıkıyor. Katılımcıların duyguları ile örtüşen bu durumlar sorumluluk ve resmi evrak düzenleme yükü ile ortaya çıkmış olabilir.

Bu bağlamda öğretmenlerin çevrimiçi öğretim için bulunduğu hazırlık düzeyi ve istekliliği ders başarısı için çok önemlidir. Bundan dolayı öğretmen bu alanda kurum tarafından desteklenmeli, vereceği dersin eğitim tasarımını nasıl yapacağı, nasıl etkileşim kuracağı, sınıfı nasıl yöneteceği ve kullanılacak teknolojilerin neler olduğu konusunda eğitim almalıdır (Çekerol, 2020). Teknik hazırlık sürecinin zaman alması ve içerik üretme sorumluluğu bu konudaki eğitimlerin gerekliliğini öne çıkarabilir.

Hermann vd. (2020), pandeminin bir sonucu olarak annelik ve öğretmenlik rollerinin, çevrimiçi öğrenmeye geçişle yoğunlaştığını söyler. Bunu görmek sorumlulukların sadece eğitimle ilgili olmadığı yönündedir. Ayrıca aile içi görevler de (annelik, babalık vb.) uzaktan eğitimin içindedir.

5.1.4. Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu ana tema olmak uzaktan eğitime ilişkin alınan eğitimler, teknolojik deneyim, derslere ilişkin sosyal deneyim, motivasyonel deneyim üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

5.1.4.1. Uzaktan eğitime ilişkin alınan eğitimler alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, uygulama eğitimleri (EBA, Zoom vb.) ve pedagoji - psikoloji eğitimleri olmak üzere 2 koddan oluşmaktadır.

Schuck ve Lambert (2020), öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ele almışlardır: Öğrenciler arasında kaynaklarda eşitsizlik, öğrencilerin evde destek ihtiyacı ve çevrimiçi öğretmenlik yapmak zorunda kalırken öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair değişiklikler öğretmenler ve ebeveynler arasındaki diyalogun daha fazla arttığını göstermektedir. Öğretmenliğin ne anlama geldiğini biz tekrar sorgularken pedagoji, androgoji ve psikoloji kavramları yeniden ele alınabilir.

5.1.4.2. Teknolojik deneyim alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, ekipman yetersizliği – verimsizliği, uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrendim, sistemsel sorunlar ve internet hız - kopma sorunları 4 koddan oluşmaktadır.

Said vd. (2021) araştırmasında, fiziksel sınıfların çevrimiçi öğrenme modundan daha etkili bir öğrenme şekli olduğunu belirtmiştir. Burada bahsettiği teknolojik altyapı zorlukları aşılsa çevrimiçi öğrenme modunun meslek liselerinde de daha etkili bir yapıya gelme olasılığı artar.

Tomczyk ve Walker (2021)'e göre teknik sorunlar için standart dışı çözümlerin kullanımı sağlanır, e-öğrenmenin etkinliğini artırmak için çözüm arayışları bulunur ve öğrencilerle / ebeveynlerle sorunlar iş istasyonlarının modernizasyonu ile sağlanırsa uzaktan eğitim için iyileştirme yapılabilir.

5.1.4.3. Derslere ilişkin sosyal deneyim alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, sosyal faaliyetler (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı, iş - staj faaliyetleri (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı ve online etkinlikler yapıldı olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır.

Jeong ve So (2020) çalışmasında, sınıfların sınırlı çevre koşullarındaki monotonluğu ve derslerin değerini yeterince yansıtmayan sınırlı eğitim içeriği bulmuş, çevrimiçi beden eğitimi derslerinde uzmanlık eksikliğinden kaynaklanan, ülke çapında uygulanan deneme-yanılma yöntemlerinin kullanıldığını görmüş ve buna göre öneri olarak aktif öğrenci katılımını teşvik etmek amacıyla değerlendirme süreçlerinin daha az resmi olmasını tavsiye etmiştir. Meslek liselerinde öğretmenlerin uğraştığı evrak yükü ve uzaktan eğitimdeki sınırlı iş – staj faaliyetleri daha esnek bir yapı ile çözülebilir.

5.1.4.4. Motivasyonel deneyim alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, görev - sorumluluk bilinci motivasyonumu yüksek tutuyordu, öğrencilerden kaynaklı motivasyon düşüklüğü, eğitim ortamından kaynaklanan motivasyon düşüklüğü, sağlık sorunları nedeniyle motivasyon düşüklüğü ve ders dışında eğitime zaman ayırmak motivasyonu düşürüyordu olmak üzere 5 koddan oluşmaktadır.

Prieto vd. (2021) personel ve öğrencilerin pandemi sırasındaki deneyimlerini rapor etmiştir. Prieto'nun araştırmasında sonuç olarak: Personel grubu arasında ortaya çıkan temel temalar (1) kişisel/profesyonel yaşam dengesinde değişiklik, (2) dijital platformlar aracılığıyla çevrimiçi öğrenme, (3) personelin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ilişkin algıları ve (4) gelecekle ilgili endişelerdir. Sonuç olarak, motivasyonu, sağlık sorunlarını etkileyen yaşam dengesinin değişimi, pandemiye yönelik endişe ve algıların etkilediği görülmektedir.

5.1.5. Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri ve İleriye Dönük Beklentiler Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu ana tema deneyim ve beklenti olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

5.1.5.1. Deneyim alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, deneme - öğrenme süreciydi, kaygı yaratan bir süreçti, psikolojik olarak yıpratıcı bir süreç ve süreçte alınan kararlar verimli uygulanamadı olmak üzere 4 koddan oluşmaktadır.

Prieto vd. (2021)'un araştırmasında personel grubu arasında ortaya çıkan yaşam dengesindeki değişiklik ve endişeler yaşanan sürecin kaygılı ve yıpratıcı olduğunu desteklemektedir. Çevrimiçi öğrenme, teorik kavramları sunmak için yararlı bir araç olmasına rağmen beceri eğitimi de dahil olmak üzere geleneksel eğitimin yerini alamadığı görülmektedir.

5.1.5.1. Beklenti alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, teknik ekipman ve ders materyalleri artırılmalı – sağlanmalı, derse aktif katılım sağlanmalı, sınıfta kalma - sınıf tekrarı olmalı, uzaktan eğitime öğretmenlerin hazırlık yapması gerekir, paydaşlarla etkili iletişim kurulmalı,

öğrencilerle ders öncesi materyaller paylaşılmalı ve ders anlatma ortamı uygun hale getirilmeli olmak üzere 7 koddan oluşmaktadır.

Aguliera ve Nightengale-Lee (2020) yaptığı çalışmasında, mevcut eğitim eşitsizlikleri ışığında, okulların kapanması ve acil uzaktan eğitime ani geçiş nedeniyle eşitsiz erişime daha fazla maruz kalan kentsel ve kırsal bağlamlarda yaşayan öğrencilerin ve ailelerin deneyimlerini anlamaya çalışmıştır. Bu bağlamda yerel topluluklardaki ailelerin bakış açılarını merkeze alan eğitimsel karar vermenin önemini vurgulamaktadır. Ailelerin bakış açısı uzaktan eğitime evden katılan öğrenciler (meslek lisesi öğrencileri) göz önünde bulundurulduğunda, paydaşlarla etkili iletişimin önemini ortaya çıkmaktadır. Bu sayede derse aktif katılım, ders ortamı bulma ve derse hazırlık sorunlarının büyük bir bölümü aşılabılır.

5.1.6. Web 2.0 Araç Deneyimleri Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu ana tema Web 2.0 uygulamalarını ve araçlarını kullanım amaçları ve EBA kullanım deneyimi olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

5.1.6.1. Web 2.0 uygulamalarını ve araçlarını kullanım amaçları alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, katılımcıların belirtmiş olduğu Zoom, EBA, Office programları, Microsoft Teams, Kahoot, Google Classroom, Cloud uygulamaları ve Quizlet gibi programları içerik üretmek ve kullanım kolaylığı olmak üzere 2 koddan oluşmaktadır.

Pala vd. (2017)'nin çalışmasında, göz izleme cihazıyla EBA web sitesinin kullanılabilirliği incelenmiştir. Görüşme verilerine göre, tasarımın ilk sürümü dikkate alındığında düzelme göstermesine rağmen, alan içeriklerinin yetersiz olduğu ve arama motorunun verimsiz çalıştığı bulunmuştur. Bu iki çalışmadaki bilgilere göre eğitimde dijital içerik üretimi öğretmenlerin iyi bir uzaktan eğitim süreci ve deneyimi için önemli olduğunu göstermektedir.

Kullanıcılar, birçoğu Web 1.0 olarak adlandırıldığı için bu araçlarla içeriğin pasif tüketicileriydi. Web 1.0'ın eksikliklerini gidermek ve daha etkin etkileşim ve iş birliğini sağlamak için eğitimde bloglar, wikiler, podcast'ler ve sosyal ağları etkin kullanmanın yolları araştırılmaya başlandı (Usluel & Mazman, 2009). Buna göre kullanıcılar artık

içerik üretebilir, paylaşabilir hale geldi. Pandemi süreci ise bunu hem hızlandırmış hem de bir zorunluluk haline getirmiştir.

Fatih projesini öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli açısından değerlendiren Altın (2014), Fatih projesinin eğitime katkısı olmadığını ve EBA web sitesi içeriklerinin öğretim programı ile uyuşmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın 2014 yılında yapılması bu durumu anlaşılabilir hale getirmektedir. Ancak günümüzde pandeminin etkisiyle bu durumun biraz daha iyileştiğini görebiliriz. Günümüzde öğretmenlerin artık bu araçlara daha olumlu baktığını anlayabiliriz.

5.1.6.2. EBA kullanım deneyimi alt temasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu alt tema, pandemi başlangıcında sistem yetersizdi, sonradan geliştirildi, hibrit eğitim modelinde kullanılmalı, öğrenciyle etkileşim açısından yararlı, verimsiz bir sistem, pandemi sonrasında kullanıma devam etmem, pandemi sonrasında kullanıma devam ederim, derse hazırlık aşamaları normal öğretim ile benzer, farklı materyal kullanım imkânı sağlıyor ve öğrenme süreci zaman alıcı olmak üzere 9 koddan oluşmaktadır.

Lise öğretmenlerinin EBA'dan yararlanma düzeylerini araştıran Güven ve Türker (2016), öğretmenlerin yarıdan fazlasının EBA'yı kullanmadığını belirtmiş. Sebep olarak ise büyük oranda okullardaki internet sorunlarını gerekçe gösterilmiştir. Bu bize verimsiz bir sistem olmasının gerekçelerini vermektedir.

Qamar vd. (2021) uzaktan eğitimin iletişim boşluğu, sınırlı teknik destek, dijital bölünme ve plansız müfredat teslimi gibi sınırlayıcı faktörlere rağmen, e-öğrenmenin zamanlamalarda esneklik, öğrencilerin iyileştirilmesi, öz yeterlilik, fakülte dönüşümü açısından faydalı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca hibrit (hem yüz yüze hem de online) olarak e-müfredat geliştirme imkânı da sağlanmıştır. Bu çalışmadaki katılımcıların da belirttiği gibi meslek liseleri için hibrit eğitimin daha uygun olduğu söylenebilir.

EBA'nın öğretmenler tarafından kullanım sıklığını araştıran Güvendi (2014), öğretmenlerin EBA'da en çok haberleri okuduklarını bulmuş. Ayrıca öğretmenlerin burada yaptığı en az şey dosya paylaşımında bulunmak olduğu görülmüş, yani öğretmenlerin siteyi bilgi paylaşmaktan çok bilgi almak için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin EBA'yı kullanım sıklığı olması gerekenin çok altında çıkmıştır. Bu da bize öğretmenlerin EBA kullanım sıklığının, kullanım amaçları hakkında ipucu verdiğini göstermektedir.

EBA'daki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerini ele alan Arslan (2016), öğretmenlerin EBA ile ilgili yeterince bilgilerinin olmadığını bulmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunluğu mevcut e-içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut içeriklerin derslerine girdikleri sınıfların seviyesine uygun içerikler olmadığını belirtmişlerdir. E-içerik yetersizliği meslek derslerinde pandemiye rağmen devam ettiği görülmüş. Bu da öğretmenlerin uzaktan eğitimde yetersiz kalmalarına veya ek olarak e-içerik üretmeye sebep olmuştur. Bu noktada öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öğretim becerileri e-içerik üretme ile doğrudan ilgilidir.

5.1.7. Kuramsal Temellerin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın temelini oluşturan Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı, Teknoloji Kabul Kuramı, Yeniliklerin Yayılması Kuramı ve Etkileşimsel Uzaklık Kuramı, görüşme sorularının oluşturma aşamasında da kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar ve hissettikleri anlamlar kuramsal temellerle desteklenir niteliktedir. Taslak aşamasındaki ilk görüşme soruları alanyazından elde edilen bilgilerle oluşturulmuş. Daha sonra pilot görüşmeler sonucu son şeklini almıştır. Fenomenolojik yapıya uygun görüşme soruları katılımcıların cevaplarını şekillendirebileceğinden dolayı, kuramsal temellerle desteklenmiştir.

Teknolojik, sosyal ve motivasyonel deneyimlerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların verdiği cevaplar artık öğrenci ve öğretmenlerin Web 2.0 sayesinde birer aktif rolde olduklarını göstermektedir. Bu da kullanımlar ve doyumlar kuramına göre izleyici konumunda olan öğrencilerin aktif birer katılımcı olduğu anlaşılabilir.

Uzaktan eğitime geçiş deneyimleri ve ileriye dönük beklentilerle beraber katılımcıların artık pandemi ile gelen yeniliği kabul ettiği ve geleceği buna göre kurguladıkları görülmektedir. Yeniliklerin yayılması kuramına göre artık meslek dersi öğretmenleri uzaktan eğitim için ikna olmuş, kararını vermiş ve uygulama aşamasına geçmiştir. Öğretmenlik mesleğinin anlamı, katılımcı öğretmenler tarafından farklı boyutlarla ele alınarak cevaplanmıştır. Katılımcıların hepsi özel sektör geçmişine sahip olduğu için geçmiş tecrübelerini öğretmenlikte kullanarak yenilikçi yaklaşımlar sunmuştur.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinde ders verimliliği, zaman – mekan kavramı çok sık geçmektedir. Etkileşimsel uzaklık kuramına göre az yapılandırma ve çok diyalogla öğretmenlerin bunu aşabildikleri anlaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin Web 2.0 deneyimleri ele alındığında Teknoloji Kabul modelindeki süreçler örtüşmektedir. “Kullanmaya karşı neden isteksiz davranmaktadırlar?”, “Bilişim teknolojisini kullanmayı reddetmelerine, direnç göstermelerine veya kabul etmelerine neler sebep olmaktadır?” gibi sorular Covid-19 ile beraber çoktan aşıldığı anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada, öğretmenlerin ekipman yetersizliği ve verimsizliğinden bahsettikleri görülmüştür. Mesela bilgisayar veya tablet yerine cep telefonundan ders anlatma eğitimde verimsizliğe yol açmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ekipman kullanımı yönünden maddi olarak desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek gerekli vergi indirimleri ve doğru ekipman kullanımı hakkında eğitimler sayesinde çözülebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin resmi evrak - rapor düzenleme süreçlerinde gereksiz zaman kaybettiği görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitimde dersler dışında düzenli aralıklarla okula geliyorlardı. Okula evrak - rapor düzenlemek ve imzalamak için gidiliyordu. Bu durum öğretmenlerin hem ders odağından uzak kalmasına hem de zaman ve motivasyon kaybına yol açıyordu. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı, bu evrakları düzenleme ve imzalama işini tamamen dijital hâle getirebilir. Mesela sınıf defterleri hazır şablonlar halinde dijital ortamdan e-imza ile doldurulabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin gözlemine göre öğrencilerin derse katılımının azaldığı görülmüştür. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilere sınıfta kalmama, devamsızlık konularında esneklik sağlamıştır. Bu durum hem öğrencilerin akademik başarısını düşürmüş hem de öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz olarak etkilemiştir. Liselerde uzaktan eğitimde

derse katılım zorunluluğu bulunmamaktaydı. Bu doğrultuda öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılımı zorunlu hâle getirilebilir. Ancak bunun yapılabilmesi için tüm öğrencilere gerekli internet, ekipman ve ortam desteği verilmesi gerekir.

- Bu çalışmada öğretmenlerin deneyimine göre EBA, başlangıçta yetersizdi fakat sonradan geliştirildiğine değiniliyor. Öğretmenler her ne kadar geliştirilse de uzaktan eğitimin EBA ile verimsiz olduğunu düşünüyor. Bu doğrultuda EBA'nın hibrit eğitim sistemi içinde daha verimli olacağı düşünülüyor.
- Bu çalışmada öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk sorunları, öğrencilerin eğitime önem vermemesi ve öğrenci profilinden kaynaklı iletişim sorunları olduğuna değinmiştir. Bu yüzden meslek liselerinin bu anlamda gelişimi için öğrencilerin puanla okula alımı bir ölçüt olabilir. Ayrıca okul aile birliğinin daha güçlü tutulması iletişim sorunlarına bir çözüm sunabilir.
- Bu çalışmada eğitim ortamından kaynaklanan motivasyon düşüklüğü ve öğretmenin verimli olamama - adaptasyon sorunu, eğitim – öğretimin verimliliğinin azalmasına neden olduğu görülmüştür. Bu duruma öğretmenin ev ortamı büyük ölçüde etki etmektedir. Bu durumda öğretmenin ev hali, evli ve çocuklu olup olmama durumu etki etmektedir. Bunun çözümü için öğrencilere EBA destek noktası sağlandığı gibi öğretmenlere de destek olucu imkanlar sunulması gerekebilir.
- Online seminerler – etkinlikler sayesinde farklı kişilerle iletişim kurabilme imkânı yakalayan öğretmenler, kendini geliştirmek adına Millî Eğitim Bakanlığı'nın devam ettirebileceği etkinliklere ve seminerlere katılabilir. Bu seminer ve etkinliklerin dijital ortamda olması katılımı artırabilir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel gelişimine vakit ayırmasına imkân sağlayabilir.
- Ders - mesai saatlerinin dengesiz olması, iş - yaşam dengesinin bozulmasına sebep olmuştur. Bu süreçte derslerin bazıları sabahken bazıları aynı gün akşam olabilmekteydi. EBA altyapısının yetersiz olmasından kaynaklanan bu sorun, altyapının güçlendirilerek veya alternatif diğer uygulamalar kullanılarak çözülebilir.

- Bu çalışmada öğretmenler, öğretmen - öğrenci motivasyonuna değinmiştir. Öğretmenlerin mesleği bir geçim kaynağı olarak görmesi ve bu konuda maddi kaygılar yaşaması motivasyonu düşürücü bir etki olarak görülmektedir. Başkalarının hayatlarına yarar sağlamak amacıyla işini yapan öğretmenlerin öğrencileri bu süreçte eğitimden uzaklaştığını görmesi de bir diğer motivasyon düşürücü etki olarak görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin maddi kaygılardan arındırılarak işine devam etmesi motivasyonu artırıcı bir etken olabilir.
- Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan internet, tablet - bilgisayar veya sistemsal sorunlar, ders için içerik üretme sorumluluğunun artması ve teknik hazırlık (bilgisayarı açma, dersi başlatma) süreçleri zaman alıcıydı. Bu yüzden öğretmenler için EBA’da tasarlanan hazır şablonlar ders içeriği üretme açısından faydalı olabilir. Ayrıca EBA’da yer alan zümre gruplarının yaygınlaştırılması ve sorunların orada tartışılarak çözülmesi sağlanabilir. Bu EBA’yı Blog sitesi gibi bir göreve iter ve bu durum da öğretmenlerin rahatça bilgi paylaşabileceği ve birbirlerine ulaşabileceği bir ortam haline getirir.
- Uzaktan eğitim sürecini yetersiz, verimsiz ve bundan dolayı olumsuz gören öğretmenler için hizmet içi eğitimler veya seminerler düzenlenebilir. Bu sayede olumsuz algının ve bilgi eksikliğinin yerini yüksek motivasyonlu öğretmenler yer alabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma İstanbul ili, Avcılar ilçesinde meslek lisesindeki meslek dersi öğretmenlerine yapılmıştır. Araştırmacılar çalışma gruplarını farklı kademedeki ilkokul, ortaokul veya diğer lise türlerinde deneyebilir. Ayrıca bu farklı kademeler içinde bulunan şehrin gelişmişlik düzeyi veya bir ilçe, köy okulu oluşu farklı deneyimleri ve yaşantıları ortaya çıkaracaktır. Bu araştırmanın yapıldığı şehrin altyapı düzeyi, sosyo - ekonomik durumu, çevre bağları katılımcının deneyimini direkt olarak etkilemiştir. Bu sayede başka ortamlardaki ve farklı okul düzeyindeki araştırmalar daha farklı yaşantı ve deneyimleri bize sunacaktır.

- Bu araştırma Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini ele almaktadır. İki yıllık bu sürecin ardından öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açısı, beklentileri, algıları ve düşünceleri değişmiş ya da olgunlaşmış olabilir. Ayrıca yeni yaşanan bir sürecin etkileri anında hissedilemeyecektir. Bunun için araştırmacılar, pandemi sürecinden sonraki dönemde bu etkileri daha iyi görebilir.
- Yapılan bu çalışmada, katılımcılardan veri toplama süreci iki ayda tamamlanmıştır. Bir sonraki çalışmalarda bu veri toplama süreci daha uzun bir süreye yayılarak katılımcıların iç dünyalarına ve deneyimlerine daha derinlemesine ulaşılabilir.
- Bu çalışmanın katılımcılarını meslek lisesi bölümlerinden biri olan ulaştırma bölümü öğretmenleri oluşturmuştur. Uzaktan eğitim için daha uygun dersleri olan bu bölüm dışında daha farklı bölüm öğretmenlerini kapsayan katılımcılarla yeni araştırmalar yapılabilir. Özellikle atölye ve el işçiliği gerektiren ayakkabılık, kuyumculuk, torna, el sanatları, uçak bakım vb. bölüm öğretmenleri, yeni katılımcılar olarak eklenmesi bize yeni deneyim ve yaşantılar sunacaktır.
- Meslek liselerinde olduğu gibi üniversitelerde de uygulama ağırlıklı meslek yüksekokulu ve yüksekokul bölümleri mevcuttur. Uzaktan eğitim sürecinde bu bölüm öğretim üyelerinin deneyimlerine ve yaşantılarına da odaklanılabilir.
- Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, öğrenci profilinden kaynaklı iletişim sorunları, öğrencilerin hazırbulunuşluk sorunları, öğrencilerin eğitime önem vermemesi ve iş - staj faaliyetlerinin (etkinlik, gezi vb.) yapılamaması gibi sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı bu sorunlar öğrenci ve idari temelli sorunlardır. Bu sorunların nedenini bulabilmek adına daha geniş kapsamlı nicel araştırma desenli bir araştırma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

19. Millî Eğitim Şûrası. (2014, 6.12.2014). *19. Millî Eğitim Şûrası Kararları*
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- Adıgüzel, C. O., & Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretim alan öğretmenlerinin bilgi gereksinimlerini karşılama kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 064-075.
<https://easiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/14832/14832.pdf?sequence=1>
- Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity [Article]. *Information and Learning Science*, 121(5-6), 461-468. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Akbaş, V., vd. (2016). Coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 339-357.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/269720>
- Aktaş, S. (2007). *Teknoloji Kabul Modeli İle Muhasebecilerin Bilgi Teknolojisi Kullanımına Yönelik Bir Uygulama* [Yüksek Lisans, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü]. Kocaeli.
- Alabay, A., & Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 27-29.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla fatih projesinin incelenmesi* [Yüksek Lisans, Başkent Üniversitesi]. Ankara.
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/63928/yokAcikBilim_10047868.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Anadolu Üniversitesi. (2021). *Uzaktan Eğitim*. Retrieved 14.10.2021 from <http://auosozluk.anadolu.edu.tr/index.php?r=site%2Findex#u>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011, 03/25). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of management education*, 24(1), 32-54.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105256290002400104?casa_token=sVIX3l7QCkEAAAAA:NvJ1I8SDVJ6x86TWZHI9lDsX6KsPYI9c28GiBDrulVQv7ljgSzZAZHc3He-QgOhj1Up7gYrkVIRq

- Arlinwibowo, J., vd. (2020). Distance learning policy in Indonesia for facing pandemic COVID-19: School reaction and lesson plans [Article]. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 98(14), 2828-2838.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85090133797&partnerID=40&md5=f15cbe8ca01c1b406f7f784f39942d54>
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı'ndaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği* [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Atterberry, T. (2020). *Education During Plagues and Pandemics: A Historical Perspective*. Gale In Context: Science. Retrieved 27.11.2021 from <https://blog.gale.com/education-during-plagues-and-pandemics-a-historical-perspective/>
- Aydın, M., vd. (2021). Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğreticilerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 94-126. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/64285/910592>
- Barbour, R. S., & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. *Research methods in the social sciences*, 1, 41-48.
- Bartlett-Bragg, A. (2006). Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.2265&rep=rep1&type=pdf>
- Baysal, E. A., & Ocak, G. O. (2021, Jun). Teachers' views on student misbehaviors during online courses [Article]. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 343-359. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.343>
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Bull, G. (2009). Tutor, tool, tutee: A vision revisited. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2), 89-94. <https://www.citejournal.org>
- Can, E. (2022). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları [Makaleler]. 6.
<https://doi.org/https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim*

Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(1), 74-109.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/60075/840233>

Christensen, L., vd. (2015). Research methods, design, and analysis (Global ed.).
Alabama: University of South Alabama.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.
<https://doi.org/10.1177/1558689807306132>

Çalışkan, H. (2015). *Öğretim Tasarımı* Retrieved 17.07.2022 from
<https://slideplayer.biz.tr/slide/2857303/>

Çekerol, K. (2020). *Çevrimiçi Eğitim: Öğretenler ve Öğretimi Etkileyen Faktörler* (1 ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çil, O. (2021). An educator's response to COVID-19: Preservice teachers' perspectives on flipped distance education [Article]. *IAFOR Journal of Education*, 9(2), 37-53. <https://doi.org/10.22492/ije.9.2.03>

Davis, F. D., vd. (1989). User Acceptance Of Computer Technology: A Comparison Of Two Theoretical Models. . *Management science*, 35(8), 982-1003.

Demir, K. (2006). Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi ve İnternette Ders Kaydı *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 367-391.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108337>

Durmuş, A. (2015). WEB 2.0 araçları ve eğitsel uygulamalar. Edt. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman ve Hatice F. Odabaşı). *Eğitimde Teknoloji Okumaları içinde*, 109-127.

Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(24).

Eniyimeslekler. (2020). *Meslek Öğretmeni Nedir? En iyi Meslekler*. Retrieved 15.06.2022 from <https://eniyimeslekler.com/meslek-ogretmeni-nedir-maaslari-kariyeri-ve-egitimleri/>

Erensayın, E., & Güler, Ç. (2017). EBA Platformundaki Ders Materyallerinin Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran*

Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 657-678.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1481507>

Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179832>

Eşici, H., vd. (2021, Apr). Teachers in COVID-19 period: Psychological effects, practices and career needs [Article]. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177. <https://doi.org/10.19128/turje.855185>

Fay, B. (1987). Critical Social Science: Liberation and Its Limits. *Ithaca, NY: Cornell University Press*.

Fenomen. (2022). *Fenomenoloji Nedir?* Retrieved 08.06.2022 from <https://www.fenomen.org/fenomenoloji/45-fenomenoloji.html>

Fraenkel, J. R., vd. (2012). How to design and evaluate research in education. In http://www.johnlpryor.com/JP_Digital_Portfolio/EDU_7901_files/EDU%207901%20Data%20Definitions.pdf

Goodyear, P., vd. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational technology research and development*, 65-72.

Güven, C., & Türker, A. (2016). Lise Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı EBA Projesinden Yararlanma Düzeyleri ve Proje İle İlgili Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1).

Güvendi, M. G. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği* [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12619/74765/EF_T0173.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hermann, M. A., vd. (2020). Policy, practice, and parenthood: a study of teacher mothers [Article]. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1834358>

Herwin, H., vd. (2021). How elementary school teachers organized online learning during the covid-19 pandemic? [Article]. *World Journal on Educational*

Technology: Current Issues, 13(3), 437-449.
<https://doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5952>

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational technology research and development*, 55(3), 223-252.

Huang, J., & Zhou, L. (2018, 2018/11/01/). Timing of web personalization in mobile shopping: A perspective from Uses and Gratifications Theory. *Computers in Human Behavior*, 88, 103-113.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.035>

Hung, S.-Y., & Chang, C.-M. (2005). User Acceptance Of Wap Services: Test Of Competing Theories. *Computer Standards & Interfaces*, 27(4), 359-370.

İlgaz, H. (2008). *Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı* [Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi]. Ankara.

Jeong, H.-C., & So, W.-Y. (2020). Difficulties of Online Physical Education Classes in Middle and High School and an Efficient Operation Plan to Address Them. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7279. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7279>

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları (Çev Ed. Demir, S. B). *Ankara: Eğiten Kitap*.

Johnson, F. N. M., & Orellana Arduiz, N. D. C. (2022). Emotions of Chilean physical education teachers in the context of pandemic: A case study [Article]. *Retos*, 43, 861-867. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.89801>

Joshi, A., vd. (2020). Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments [Article]. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 205-226.
<https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2020-0087>

Kavurgacı, Ş. (2020). *Merkez ve kenar bağlamında lise öğrencisi olmak (Fenomenolojik bir yaklaşım)* Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Karaman.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Khan, A. K. (2021). *Digital Technologies and the Barriers K-12 Teachers Face: A Phenomenological Study during a Global Pandemic* (Publication Number 28491507) [Ed.D., Long Island University, C. W. Post Center]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/digital-technologies-barriers-k-12-teachers-face/docview/2526810273/se-2?accountid=7181>

Kleiman, S. (2004). Phenomenology: To wonder and search for meanings. *Nurse researcher*, 11(4). <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211>

Küçük Kurt, M., vd. (2009). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Perspektifinden Üniversite Öğrencilerinin Medyaya Bakışı. *Selçuk İletişim*, 6(1), 37-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19019/200650>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.

McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007,

Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Investigation Of Teacher'S Opinions About Distance Education Processes Of Students Who Receive Special Education During The Covid-19 Pandemic Period [Article]. *Milli Eğitim*, 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2021). *Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Amacı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Retrieved 14.10.2021 from <https://mtegm.meb.gov.tr/www/misyon-ve-vizyonumuz/icerik/210>

Miles, M. B., vd. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.

Moore, M. (1989). Three Types Of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

Moore, M. G. (2013). *Handbook Of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Mulyanti, B., vd. (2020). Distance learning in vocational high schools during the covid-19 pandemic in West Java province, Indonesia [Article]. *Indonesian Journal of Science and Technology*, 5(2), 271-282. <https://doi.org/10.17509/ijost.v5i2.24640>
- Okur, M. (2021). Determination of the Metaphors Related to the Virus Concept of Pre-Service Science Teachers in the Pandemic Process by Using Phenomenological Method [Article]. *Journal of Turkish Science Education*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.36681/tused.2021.58>
- Orr, G. (2003). Diffusion of innovations, by Everett Rogers (1995). Retrieved January, 21. <http://meb.ai/UNqzCA>
- Özcan, S. (2020). *Kategorilerine göre öğretmenler tarafından en çok kullanılan web 2.0 araçları*. Retrieved 11.06.2022 from <https://www.egiteknoloji.com/wp-content/uploads/2020/04/Kategorilerine-G%C3%B6re-Web-2.0-Ara%C3%A7lar%C4%B1-v1.1.pdf>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). The Examination Of Stakeholders' Opinions On Distance Education During The Covid-19 Epidemic [Article]. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, Ö. (2017). Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Çerçevesinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Öğrencilerinin Twitter Kullanımı Üzerine Bir Analiz. *Intermedia International e-Journal ISSN: 2149-3669*, 4(6), 40-58. <http://intermedia.ticaret.edu.tr/index.php/intermedia/article/view/101/67>
- Özüdoğru, F. (2021). Turkish preservice teachers' experiences with emergency remote teaching: A phenomenological study [Article]. *Issues in Educational Research*, 31(1), 166-187. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85104201199&partnerID=40&md5=9e97d26232a5569e4dfbafab9cba137d>
- Pala, F. K., vd. (2017). Eğitim Bilişim Ağı Web Sitesinin Otantik Görevler ve Göz İzleme ile Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/396653>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Ed. & Trans. 3 ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Plummer, L., vd. (2021). Teaching Online during the COVID-19 Pandemic: A Phenomenological Study of Physical Therapist Faculty in Brazil, Cyprus, and The United States. *Education Sciences*, 11(3), 130. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci11030130>
- Prieto, D., vd. (2021, Nov). Academics' and students' experiences in a chilean dental school during the COVID-19 pandemic: A qualitative study [Article]. *European Journal of Dental Education*, 25(4), 689-697. <https://doi.org/10.1111/eje.12647>
- Qamar, K., vd. (2021). Challenges of e-learning faced by medical teachers and students during covid-19 pandemic [Article]. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 71, S3-S9. <https://doi.org/10.51253/pafmj.v71iSuppl-1.6191>
- Ray, A., vd. (2019, 2019/11/01/). Why do people use food delivery apps (FDA)? A uses and gratification theory perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 51, 221-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.05.025>
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of innovations. *New York*, 12.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of Innovations, New York: Free Press.
- Said, F., vd. (2021). An interpretative phenomenological analysis of challenges faced by the university teachers in Pakistan amid covid-19 [Article]. *Ijeri-International Journal of Educational Research and Innovation*(15), 260-272. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5256>
- Santos, J. M., vd. (2021). Online Distance Learning Amidst the Pandemic COVID-19 [Article]. *Ijeri-International Journal of Educational Research and Innovation*(15), 291-304. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5271>
- Schuck, R. K., & Lambert, R. (2020). “Am I Doing Enough?” Special Educators’ Experiences with Emergency Remote Teaching in Spring 2020. *Education Sciences*, 10(11), 320. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/320>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis. Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage Publications, Inc.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021). *Pandemi*. T.C. Sağlık Bakanlığı. Retrieved 14.10.2021 from <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>

Taylor, R. (1980). The computer in the school: Tutor, tool, tutee. *New York, NY: Teachers College Press*.

Taylor, R. P. (2003). Reflections on the computer in the school. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(2), 253-274.
<https://www.citejournal.org/volume-3/issue-2-03/seminal-articles/reflections-on-the-computer-in-the-school/>

Tomczyk, L., & Walker, C. (2021, Nov). The emergency (crisis) e-learning as a challenge for teachers in Poland [Article]. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6847-6877. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10539-7>

Ulusoy, A. (2003). Türkiye’de mesleki ve teknik öğretim için öğretmen yetiştirme uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Dergisi, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* (98-108). Ankara.

Ursavaş, Ö. F. (2014). *Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik davranışlarının modellenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
<http://acikerisim.erdogan.edu.tr/xmlui/handle/11436/73>

Usluel, Y. K., vd. (2008). A Structural Equation Model For ICT Usage In Higher Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(2), 262-273.
https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.11.2.262.pdf?casa_token=LgHh_FFhC8AAAAA:05qSNcTHdKhnnNSXA2eaUYMVu0nFT9wx9-u8254N_Di0ZIpNw2SCtH8mBURoq0kSzSQaxMeFo3OuUsyzmY7EWHBQGRGLFTKKp9ndXA9ArilJOLANx8A

Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2009, 2009/01/01/). Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 818-823.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.146>

- Uzun, E. M., vd. (2021). Examining first-grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning [Article]. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 13-38. <https://doi.org/10.22521/EDUPIJ.2021.103.2>
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 And A Research Agenda On Interventions. *Decision sciences*, 39(2), 273-315. https://www.docketalarm.com/cases/PTAB/IPR2014-00023/Inter_Partes_Review_of_U.S._Pat._6482520/09-25-2014-Petitioner/Exhibit-1048-Venkatesh_and_Bala_2008/
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204. https://www.jstor.org/stable/pdf/2634758.pdf?casa_token=8DAthLVS30gAAA-AA:Hk5zo_g8Nm6jkCx7Yl99GWD-5omuvEYnItSKKfKeyq8uUmWGiyZgUMmhsv_sT8-1MLaGmt_YrkWIrma6WqT4V4KnWlZD3hdRtc5Wcw29SeGtb1Gq7CY
- Viorica-Torii, C., & Carmen, A. (2013). The impact of educational technology on the learning styles of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 851-855. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813012275>
- Wikipedia. (2021). *Eğitim Bilişim Ağı*. Wikipedia. Retrieved 14.10.2021 from https://tr.wikipedia.org/wiki/EBA#cite_note-5
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2021, Sep). Preschool Education in Turkey During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study [Article]. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 947-963. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>
- Yıldırım, Ş., vd. (2018). Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Çerçevesinde Bir Sosyal Paylaşım Ağı İncelemesi: Facebook Örneği. *Intermedia International e-Journal*, 5(8), 42-65.
- Yılmaz, R., & Keser, H. (2015). İşlemsel uzaklık algısı ve uzaktan eğitim uygulamalarına yansımaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2),

37-59.

<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/47093/21920.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



EKLER

EK-1: Ulaşılan Ana Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)
Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı	Ekonomik şartlar	Özel sektöre göre daha rahat	4
		Maaş güvencesi	3
		Kurumlar arası geçiş	2
		Geçim kaynağı olan bir meslek	2
		Yaşam şartlarının sonucu	1
	Motivasyon	Başkalarının hayatlarına yarar sağlamak	4
		Heyecan verici bir deneyim	1
		Mesleğin saygınlığı	1
		Duygusal anlam ifade etmiyor	1
	Öğrenci iletişimi / etkileşimi	Öğrenci profilinden kaynaklı iletişim sorunları	2
		Öğrencilerin hazırbulunuşluk sorunları	2
		Öğrenciyle yakından iletişim kurabilme	2
		Öğrencilerin eğitime önem vermemesi	1
Covid-19 Sürecine İlişkin Deneyimler	Eğitim - öğretim	Eğitim – öğretimin verimliliğinin azalması	5
		Online seminerler – etkinlikler sayesinde farklı kişilerle iletişim kurabilme	1
		Kişisel gelişimime vakit ayırmama imkân sağladı	1
	Sosyal yaşam - sağlık	Sosyal ortamlardan uzaklaşma	2
		Sosyal faaliyetlerin yapılamaması	2
		Hareketsiz yaşam tarzının ortaya çıkması	2
		Arkadaş - akraba ziyaretlerinin yapılamaması	1
		İş - yaşam dengesinin bozulması	1
		Harcamaların azalması	1
Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimler	Ders verimliliği	İnternet, tablet - bilgisayar veya sistemsel sorunlar	20
		Derse katılımı azaltıyor	12
		Öğrencinin adaptasyon sorunu	11
		Öğretmenin verimli olamama - adaptasyon sorunu	9
		Öğrenci performansının değerlendirilememesi	8
		Ders veriminin artması	5
		Öğretmen - öğrenci motivasyonu	5
		Sınıf kontrolü - yönetimi başarılıydı	3
		Basılı kaynak ihtiyacı azaldı	2
		Öğrencilere sınıfta kalmama, devamsızlık konularında esneklik sorunu	2

Öğrenci ile iletişim	Öğrencilerle iletişim verimliydi	7
	Öğrencilerle iletişim verimsizdi	5
Zaman ve mekân	Ders zaman - mekân esnekliği yararlı	11
	Ders - mesai saatlerinin fazla olması	8
	Zaman tasarrufu sağlaması	5
Yeni sorumluluklar ve roller	Ders için içerik üretme sorumluluğu yarattı	8
	Resmi evrak - rapor düzenleme süreçleri	4
	Teknik hazırlık (bilgisayarı açma, dersi başlatma) vb zaman alıcıydı	4

Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimler	Uzaktan eğitime ilişkin eğitim aldı mı	Evet	4
		Hayır	2
	Uzaktan eğitime ilişkin alınan eğitimler	Uygulama eğitimleri (EBA, Zoom vb.)	4
		Pedagoji - psikoloji eğitimleri	1
	Teknolojik deneyim	Ekipman yetersizliği – verimsizliği	4
		Uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrendim	3
		Sistemsel sorunlar	1
		İnternet hız - kopma sorunları	1
	Derslere ilişkin sosyal deneyim	Sosyal faaliyetler (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı	5
		İş - staj faaliyetleri (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı	2
		Online etkinlikler yapıldı	1
	Motivasyonel deneyim	Görev - sorumluluk bilinci motivasyonumu yüksek tutuyordu	4
		Öğrencilerden kaynaklı motivasyon düşüklüğü	3
		Eğitim ortamından kaynaklanan motivasyon düşüklüğü	3
		Sağlık sorunları nedeniyle motivasyon düşüklüğü	1
		Ders dışında eğitime zaman ayırmak motivasyonu düşürüyordu	1

Teknolojik, Sosyal ve Motivasyonel Deneyimler	Uzaktan eğitime ilişkin eğitim aldı mı	Evet	4
		Hayır	2
	Uzaktan eğitime ilişkin alınan eğitimler	Uygulama eğitimleri (EBA, Zoom vb.)	4
		Pedagoji - psikoloji eğitimleri	1
	Teknolojik deneyim	Ekipman yetersizliği – verimsizliği	4

		Uzaktan eğitim araçlarını kullanmayı öğrendim	3
		Sistemselsel sorunlar	1
		İnternet hız - kopma sorunları	1
Derslere ilişkin sosyal deneyim		Sosyal faaliyetler (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı	5
		İş - staj faaliyetleri (etkinlik, gezi vb.) yapılamadı	2
		Online etkinlikler yapıldı	1
Motivasyonel deneyim		Görev - sorumluluk bilinci motivasyonumu yüksek tutuyordu	4
		Öğrencilerden kaynaklı motivasyon düşüklüğü	3
		Eğitim ortamından kaynaklanan motivasyon düşüklüğü	3
		Sağlık sorunları nedeniyle motivasyon düşüklüğü	1
		Ders dışında eğitime zaman ayırmak motivasyonu düşürüyordu	1
Web 2.0 Araç Deneyimleri	Kullanılan programlar - araçlar	Zoom	6
		EBA	5
		Office programları	5
		Microsoft Teams	2
		Kahoot	2
		Google Classroom	1
		Cloud Uygulamaları	1
		Quizlet	1
	Kullanım amaçları	İçerik üretmek	4
		Kullanım kolaylığı	2
EBA kullanım deneyimi		Pandemi başlangıcında sistem yetersizdi, sonradan geliştirildi	3
		Hibrit eğitim modelinde kullanılmalı	2
		Öğrenciyle etkileşim açısından yararlı	2
		Verimsiz bir sistem	2
		Pandemi sonrasında kullanıma devam etmem	2
		Pandemi sonrasında kullanıma devam ederim	1
		Derse hazırlık aşamaları normal öğretim ile benzer	1
		Farklı materyal kullanım imkânı sağlıyor	1
		Öğrenme süreci zaman alıcı	1

EK-2: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ: FENOMENOLOJİK YAKLAŞIM” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Anlamı keşfetmeye yönelik bu fenomenolojik araştırmanın amacı, meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik deneyimlerindeki anlamın özünü açıkça ortaya koymaktır. Çalışma, Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile meslek lisesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanılarak yaşadıkları fenomen ortaya çıkarılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel tarama yöntemlerinden fenomenolojik bir çalışma (*araştırmanın türü/türleri*) yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat DURALI' ye yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Murat DURALI

Adres :

Cep Tel :

E-posta :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3: GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Meslek lisesi öğretmenleri Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili hangi deneyimleri yaşadı?

Okul: _____ Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş): _____ Görüşmecisi No: _____

Giriş

Merhaba benim adım Murat Durali. Anadolu Üniversitesi, uzaktan eğitim anabilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Meslek lisesi öğretmenlerinin covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini öğrenmek istiyorum. Öğretmenlerle görüşme yapmamın sebebi pandemi sürecinde uzaktan eğitimi ve öğretimi tasarlayan ve yürüten bireyler olarak görmemdir. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların, uzaktan eğitimi öğretmenlerin gözüyle derinlemesine ele alarak uzaktan eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu nedenle sizin, pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinizi ve değerlendirmelerinizi öğrenmek istiyorum.

- * Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçları yazılırken görüşülen bireylerin isimleri rapora kesinlikle yansıtılmayacaktır.
- * Görüşmeye başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce veya sormak istediğiniz bir soru var mı?
- * İzin verirsiniz görüşme kaydedilecektir. Sizin için bunun bir sakıncası var mıdır?
- * Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceği tahmin edilmektedir. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1) Demografik Bilgiler

Yaşınız :
Cinsiyetiniz :
Mesleki deneyiminiz (yıl) :
Öğrenim durumunuz :
Öğretmenlik branşınız :
Görev yaptığınız il/ilçe/okul :
Medeni Durumunuz :
Çocuk Sayısı (Varsa) :

- 2) Öğretmen olmak sizin için ne anlam ifade ediyor? Buna bağlı olarak pandemi süreci mesleğinizi nasıl etkiledi?
- 3) Pandemi sürecinde yaşadıklarınızı ele alarak uzaktan eğitim sizin için ne anlam ifade ediyor?
- 4) Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşadığınız teknolojik, iletişimsel, sosyal ve motivasyonel deneyimleriniz nasıldı? Sizi bu süreçte güdüleyen faktörler nelerdi?
- 5) Uzaktan eğitimin sürdürülüş şekli size neler hissettirdi?
- 6) Uzaktan eğitim ile birlikte nasıl bir EBA deneyimi yaşadınız?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Murat DURALI

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Mesleki Geçmişi:

2020-... (Devam ediyor), Sivil Havacılık Öğretmeni, Mehmet Emin Horoz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul/Avcılar

2020, Teknik Personel, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, ÖTAG, Eskişehir

2019, Müşteri Temsilcisi, Türk Ekonomi Bankası, Eskişehir

2016-2017, Müşteri Temsilcisi, Comdata A.Ş., Eskişehir

Eğitim Geçmişi:

2022, Anadolu Üniversitesi, Uzaktan öğretim Tezli Yüksek Lisans (Tez Aşaması)

2022, Anadolu Üniversitesi, Sivil Havacılık Yüksek Lisans

2017, Erciyes Üniversitesi, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi, Havacılık Yönetimi Bölümü

2015, Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü

Yayınlar

Durali, M. & Özdamar, N. (2021). Havacılık Yönetimi lisans programı öğrenenlerinin genel profil analizi ile açıköğretim sistemine ilişkin memnuniyetlerinin ve bağlılıklarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* , 7 (2) , 64-86 . DOI: 10.51948/auad.854625