



**ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN
EĞİTİME İLİŞKİN DENEYİM VE
ÖZYETERLİLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

SERPİL YILMAZ

Eskişehir 2025

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN DENEYİM VE
ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Serpil YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Uzaktan Eğitim Programı

Danışman: Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Serpil Yılmaz'ın "Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyim ve Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi" başlıklı tezi 17/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Ana Bilim dalında Uzaktan Eğitim Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:	Doç. Dr. Buket Kip Kayabaş	
Üye	:	Prof. Dr. Elif Toprak	
Üye	:	Doç. Dr. Esra Pınar Uça Güneş	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN DENEYİM VE ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Serpil YILMAZ

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Uzaktan Eğitim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2025

Danışman: Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

Araştırmanın amacı, yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik deneyim ve özyeterlilik algılarının incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde meslek bilgisi seçmeli derslerini uzaktan eğitimle yürüten 11 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, uzaktan eğitimde giriş etkinliklerinin düzenlenmesi, uzaktan eğitimde gelişme etkinliklerinin düzenlenmesi, aktif katılımı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen öğretim yöntemleri ve etkinlikler, iletişim ve etkileşim, duyuşsal etkinlikler, olumsuz davranışların yönetimi, zaman yönetimi, teknoloji kullanımı, uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde yer verilen değerlendirme etkinlikleri, materyal seçimi, derse devam durumu, uzaktan eğitim sürecindeki yaşanan zorluklar, pandemi sırasında ve pandemi sonrasındaki değişimler, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlilikler ve uzaktan eğitime yönelik geliştirilmesi gereken yeterlilikler olmak üzere 15 tema oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, Açık ve uzaktan öğrenme, Uzaktan eğitim, Uzaktan eğitim özyeterlilik algısı

ABSTRACT

EXAMINATION OF INSTRUCTORS' EXPERIENCES AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS ON DISTANCE EDUCATION

Serpil YILMAZ

Department of Distance Education

Programme in Distance Education

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

The aim of the research is to examine the experiences and self-efficacy perceptions of instructors working in higher education towards distance education. Case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The participants of the study were determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The participants of the study consisted of 11 instructors who carried out vocational knowledge elective courses with distance education in the faculty of education of a state university in Turkey in the autumn semester of the 2024-2025 academic year. The data of the study were collected through semi-structured interviews. The data collected in the study were analysed by content analysis. In line with the findings of the research, 15 themes were formed: Organisation of introductory activities in distance education, organisation of progress activities in distance education, teaching methods and activities carried out to ensure active participation, communication and interaction, affective activities, management of negative behaviours, time management, use of technology, evaluation activities included in courses taught through distance education, material selection, course attendance, difficulties experienced in the distance education process, changes during and after the pandemic, self-efficacies for distance education and competencies that need to be developed for distance education. In line with research conclusions, various suggestions were presented for practitioners and researchers.

Keywords: Lifelong learning, Open and distance learning, Distance learning, Distance education self-efficacy perception

10/07/2025

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 çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal 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.

Serpil Yılmaz

(İmza)

10/07/2025

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....
(Signature)

Serpil Yılmaz

ÖN SÖZ

Uzaktan eğitim süreçlerinin günümüz dijital dünyasında yeri çok önemlidir. Hem erişilebilirlik açısından hem de eğitimde dijitalleşmenin sağlanması, mekândan ve zamandan bağımsız öğrenme süreçlerini desteklemesi bakımından yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitimin, geleceğin eğitiminde de önemli fırsatlar sağlayacağı düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin niteliğinin daha da artırılması açısından çeşitli boyutlarda iyileştirmeler ve geliştirme etkinlikleri önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitim etkinliklerinin daha etkili ve verimli gerçekleştirilmesi adına, eğitimcilerin bu alandaki yeterliliklerinin de üst düzeyde olması gereklidir. Bu çalışma ise, yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının yeterliliklerinin ortaya konması yoluyla mevcut durum analizi içermektedir ve araştırma sonuçları doğrultusunda bu alanda mesleki gelişim etkinliklere yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında bana yol gösteren, çalışmama önemli katkılar sunan, değerli bilgi ve deneyimiyle gelişmemi sağlayan ve beni cesaretlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan sayın hocalarım Prof. Dr. Elif TOPRAK ve Doç. Dr. Esra Pınar UÇA GÜNEŞ'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren, derin bilgi ve deneyimleriyle katkıda bulunan Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nın değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her anında benim yanımda olan, bana desteklerini her zaman gösteren annem Seher TURHAN, babam Hikmet TURHAN ve kardeşim Buket TURHAN TÜRKKAN'a teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım. Tez çalışmam boyunca anlayışla yardımcı olan, desteğini her zaman hissettiğim eşim Hasan Kayhan YILMAZ'a ve canım kızım Zeynep İpek YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Serpil YILMAZ

Temmuz 2025

10/07/2025

ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 10.05.2024

Protokol No: 731889

Tarih: 28.05.2024



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ
TEZ YAZARI:	Serpil YILMAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tez çalışmasının hazırlanması, yürütülmesi, verilerin analizi vb. aşamalarının herhangi birinde üretken yapay zekâ programlarından yararlanmadığımı 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)

Serpil Yılmaz

10/07/2025

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I have not used generative artificial intelligence programs at any stage of the preparation, execution, data analysis, etc. of this study

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

Serpil Yılmaz

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	vi
ÖN SÖZ	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	ix
DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE ..	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç.....	6
1.3 Önem	6
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar.....	8
2. ALANYAZIN	9
2.1. Uzaktan Eğitim Kavramı	9
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	11
2.1.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Uygulama Modelleri	14
2.1.3. Uzaktan Eğitimde Planlama	16
2.1.4. Uzaktan Eğitimde Öğrenme ve Öğretme.....	17
2.1.5. Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	18

2.1.6. Uzaktan Eğitimde Duyuşsal Özellikler	19
2.1.7. Uzaktan Eğitimde Etkileşim	19
2.1.8. Uzaktan Eğitim ve Teknoloji	20
2.1.9. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim	21
2.1.10. Acil Uzaktan Eğitim.....	22
2.1.11. Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri	24
2.2. İlgili Araştırmalar	29
3. YÖNTEM	46
3.1 Araştırma Modeli.....	46
3.2 Katılımcılar.....	46
3.3 Verilerin Toplanması.....	47
3.4 Verilerin Analizi.....	48
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	49
3.6 Etik Konular.....	49
4. BULGULAR.....	50
4.1 Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	50
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	87
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	91
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	96
5.1. Sonuç	96
5.2. Tartışma.....	98
5.3. Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	106
EKLER	122
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.1 Uzaktan Eğitimde Giriş Etkinliklerinin Düzenlenmesi	50
Tablo 4. 2 Uzaktan Eğitimde Gelişme Etkinliklerinin Düzenlenmesi.....	53
Tablo 4.3 Aktif Katılımı Sağlamaya Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Yöntemleri ve Etkinlikler	56
Tablo 4.4 İletişim ve Etkileşim.....	58
Tablo 4.5 Duyuşsal Etkinlikler.....	60
Tablo 4.6 Olumsuz Davranışların Yönetimi.....	63
Tablo 4.7 Zaman Yönetimi.....	65
Tablo 4.8 Teknoloji Kullanımı.....	67
Tablo 4.9 Uzaktan Eğitim Yoluyla İşlenen Derslerde Yer Verilen Değerlendirme Etkinlikleri.....	69
Tablo 4.10 Materyal Seçimi	72
Tablo 4.11 Derse Devam Durumu.....	75
Tablo 4.12 Uzaktan Eğitim Sürecindeki Yaşanan Zorluklar.....	79
Tablo 4.13 Pandemi Sırasında ve Pandemi Sonrasındaki Değişimler.....	83
Tablo 4.14 Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilikler.....	88
Tablo 4.15 Uzaktan Eğitime Yönelik Geliştirilmesi Gereken Yeterlilikler.....	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Uzaktan Eğitim Sistemleri.....	15
Şekil 2.2 Çevrimiçi Eğitimci Roller ve Yeterlilikleri	25
Şekil 4.1 Uzaktan Eğitimde Giriş Etkinliklerinin Düzenlenmesi	51
Şekil 4. 2 Uzaktan Eğitimde Gelişme Etkinliklerinin Düzenlenmesi.....	54
Şekil 4.3 Aktif Katılımı Sağlamaya Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Yöntemleri ve Etkinlikler	56
Şekil 4.4 İletişim ve Etkileşim.....	59
Şekil 4.5 Duyuşsal Etkinlikler.....	61
Şekil 4.6 Olumsuz Davranışların Yönetimi.....	64
Şekil 4.7 Zaman Yönetimi.....	66
Şekil 4.8 Teknoloji Kullanımı.....	68
Şekil 4.9 Uzaktan Eğitim Yoluyla İşlenen Derslerde Yer Verilen Değerlendirme Etkinlikleri.....	70
Şekil 4.10 Materyal Seçimi	73
Şekil 4.11 Derse Devam Durumu.....	76
Şekil 4.12 Uzaktan Eğitim Sürecindeki Yaşanan Zorluklar.....	80
Şekil 4.13 Pandemi Sırasında ve Pandemi Sonrasındaki Değişimler.....	85
Şekil 4.14 Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilikler.....	89
Şekil 4.15 Uzaktan Eğitime Yönelik Geliştirilmesi Gereken Yeterlilikler.....	93

1 GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Sorun

Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim alanında önemli dönüşümleri hızlandıran güçler olarak ortaya çıkmıştır ve küresel bağlantılar ve teknolojik ilerlemelerin bütünleşmesiyle belirginleşen bu paradigma değişimi, eğitim sistemlerinin çerçevesini yeniden tanımlamıştır (Rahimi ve Oh, 2024). Küreselleşmenin ve bağlantıların artmasının olumlu sonuçları arasında, ortak bir küresel çevreyi paylaştığımızın, farklı öğrenme yollarının, farklı bilme yollarının ve yeterliliği kabul etmenin farklı yollarının olduğunun daha fazla kabul edilmesi yer almaktadır (Dron & Anderson, 2023). Günümüz dünyasında yaşanan gelişmeler, hem neyin öğrenilmesi gerektiği hem de bu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusunda köklü değişiklikler gerektirmektedir (Voogt, Erstad, Dede ve Mishra, 2013). Ağ teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, eğitimi sunma yolları genişlemiştir ve bu doğrultuda öğrencilerin geleneksel olarak öğrenme ortamını deneyimleme biçimleri de değişmektedir (Howland ve Moore, 2002). Çevrimiçi erişim ve teknik iletişime olan ilginin küresel çapta artmasıyla birlikte, eğitim alanında dünya çapında uzaktan eğitime yönelik gereksinim ön plana çıkmıştır (St. Amant, 2007). Bu doğrultuda, 21. yüzyılın özellikleri ve küreselleşmenin etkisiyle uzaktan eğitime yönelik uygulamalar gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin mekân ve zaman olarak birbirinden ayrıldığı yapılandırılmış öğrenme biçimi olan uzaktan eğitim, günümüzün ihtiyaçlarına en hızlı yanıt veren eğitim modeli olarak nitelendirilmektedir (Gunawardena ve McIsaac, 2013).

İnsanların eğitim etkinliklerine, konferanslara ve çalıştaylara katılmak için işlerinden zaman ayırmaları zorlaştıkça, dersleri internet üzerinden sunma fikri daha cazip hale gelmiştir (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000). Günümüzde onlarca kamu ve özel kurum tarafından okullarda, üniversitelerde ve büyük şirketlerde uzaktan eğitim yoluyla dersler yürütülebilmektedir (Gunawardena ve McIsaac, 2013). Tüm mesleklerde giderek artan bir eğilim, profesyonel gelişim faaliyetlerini de uzaktan eğitim yoluyla sunmaktır (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000). Esnek internet teknolojileri, geleneksel eğitimin bazı bölümlerinin giderek daha fazla uzaktan verilmesine olanak sağlamıştır; özellikle 1990'lı yılların sonlarında uzaktan eğitim sunma imkânında yeni gelişmelere

tanık olunmuştur (Anderson, 1999). Programlamada esneklik, seyahat masraflarının ortadan kaldırılması ve internete erişimin iyileştirilmesi gibi durumlar uzaktan eğitimi cazip hale getirmektedir (Schardt, Garrison ve Kochi, 2002). Uzaktan eğitim derslerine artan talebin devam etmesi beklenmektedir ve uzaktan eğitim uygulamalarındaki sürekli büyümeyle birlikte, uzaktan eğitim derslerinde en uygun pedagojik stratejileri eleştirel bir şekilde incelemek önemli görülmektedir (Moore, Warner ve Jones, 2016).

Çevrimiçi teknolojilerle sunulan derslerin artması, yaygın erişilebilirlik, eş zamanlı olmayan öğrenme ve sanal sınıfta iletişim yollarının çeşitlenmesine yönelik fırsatlar sunmaktadır; öğrenciler artık sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle yüz yüze görüşmemekte, yüz yüze ortamlarda açık bir şekilde sağlanan sözlü talimatlar olmadan öğrenme görevlerini tamamlamaya yönelik daha fazla sorumluluğa sahip olmaktadır (Howland ve Moore, 2002). Modern eğitimin temel görevlerinden biri öğrencilerin kendi kendini eğitme ve bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanma becerilerinin geliştirilmesidir ve bu nedenle mezuniyetten sonra yeni bilgi edinilmesine katkıda bulunacak öğrenme araçlarının bulunması gerekli görülmektedir (Leleka ve Kapitan, 2021). Bu doğrultuda, öğrencilere öğrenme sorumluluğu vermesi bakımından uzaktan eğitim önemli bir uygulama olarak görülmektedir.

Küreselleşme ve teknolojiyle şekillenen paradigma değişimi, eğitimcilerin sistem içindeki rolünü kökten değiştirmiştir (Rahimi ve Oh, 2024). Nitelikli bir uzaktan eğitim uygulaması sadece nitelikli bilgi sunumu sağlamakla kalmaz, aynı zamanda her bir öğrencinin bir öğretmen aracılığıyla bu bilgiyle etkileşime girmesi için nitelikli bir kişisel deneyim sunar, böylece öğrenci bilgiyi kendi kişisel bilgisine dönüştürebilir; bu nedenle bu etkileşim dikkatli bir şekilde planlanmalı ve ustaca kolaylaştırılmalıdır (Moore, 1997a). Bu doğrultuda çevrimiçi derslerdeki etkileşim ve iletişim değişiklikleri, çevrimiçi öğrenme ortamları sağlamaktan sorumlu eğitimciler için önemli sonuçlar doğurmaktadır (Howland ve Moore, 2002). Eğitimcilerin konuları geleneksel ortamlarda öğretebilecekleri varsayıldığından, benzer yöntem ve teknikleri kullanarak uzaktan da öğretebileceklerine inanılmaktadır ancak bu durum uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimden farklılıkları nedeniyle mümkün görülmemektedir (Moore, 1997a). Bu durum ise, uzaktan eğitimde öğretmen rollerinin, yüz yüze eğitimden farklı olarak ele alınmasını gerektirmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının gelişip dönüştüğü yollardan biri de küresel veya ulusötesi üniversitelerin ortaya çıkması, çevrimiçi veya uzaktan eğitim ve kurumlar arası iş birliği ve iletişimin artmasıdır (Walker, 2009). Bu bağlamda, uzaktan eğitimde, özellikle yükseköğretimde değişime yönelik pek çok yeni ve önemli gücün varlığından söz edilmektedir (Moore, 1999). COVID-19 pandemisiyle birlikte, tüm eğitim kurumları fiziki olarak kapatılmış, eğitimin devamlılığını sağlamak için ise tüm eğitim kademelerinde acil uzaktan eğitim uygulamasına geçiş yapılmıştır (Bozkurt, 2020). COVID-19 pandemisi nedeniyle, yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları daha fazla artmıştır. Pandemi, yükseköğretim faaliyetlerinin çevrimiçi öğrenme platformları aracılığıyla yapılmasına yol açmıştır (Adedoyin ve Soykan, 2020). Pandeminin beraberinde getirdiği acil ve beklenmedik geçiş süreci öğretim elemanlarının yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişinde hazırlıksız yakalanmalarına neden olmuştur (Aydın, Atabay ve Aydın, 2021). Bu süreçte acil uzaktan eğitime geçişle birlikte, uygulama açısından çeşitli sorunlarla da karşılaşmıştır. Uzaktan eğitime ilişkin hem olumlu hem de olumsuz durumların yaşanması, yükseköğretim düzeyinde mevcut durumun ortaya konulması ve paydaş deneyimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır (Karakuş ve Turhan Türkkan, 2023).

Uzaktan eğitimin yükseköğretimde nitelik sorunlarına yol açmasının temel nedeni, geleneksel öğretim yaklaşımının teknolojik araçlarla sürdürülmesi ve eğitimcilerin öğretim tasarımı, etkileşim ve medya yönetimi gibi alanlarda eksiklikler yaşamalarıdır (Moore, 1997a). Bu doğrultuda, çok boyutlu bir yapı olan ve birden fazla yetkinlik gerektiren uzaktan eğitim, üniversiteleri geleneksel öğretim elemanı rollerini ve yetkinliklerini yeniden düşünmeye zorlamaktadır (Abdous, 2011). Yükseköğretim düzeyindeki öğretim elemanlarının uzaktan öğrenme ortamlarında gerçekleştirmesi gereken görevler çerçevesinde öğretmen rollerini açıklığa kavuşturmak gerekli görülmektedir (Alvarez, Guasch ve Espasa, 2009). Buradan yola çıkılarak, yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları açısından öğretim elemanlarının yeterliliklerinin geleneksel yeterliliklerden farklılık içerdiği ve bu yeterliliklerin açığa kavuşturulmasına yönelik bir ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitimdeki rollerini açıklamanın zorluklar barındırdığı belirtilmektedir (Alvarez, Guasch ve Espasa, 2009). Bu açıdan, yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliliklerine yönelik bir araştırmanın alan yazını ve uygulama açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

COVID-19 pandemisiyle birlikte yükseköğretimde derslerin uzaktan ve çevrimiçi yürütülmesine yönelik uygulamalar artmış ve pandemi sonrasında da uzaktan ve çevrimiçi eğitime yönelik eğilimler devam etmektedir (Yıldırım ve Madsar, 2022). Pandeminin başlangıcında acil uzaktan eğitim uygulamalarıyla birlikte öğretim elemanları bu konuda yeterlilikleri incelenmeden derslerini çevrimiçi ortamda yürütmeye başlamışlardır ve daha çok deneme-yanılma yoluyla uygulamaların gerçekleştirilmesi söz konusu olmuştur (Hisarkaya, 2024). Gelecekte yükseköğretim düzeyinde derslerin uzaktan ve çevrimiçi ortamda yürütülmesi ya da hibrit öğretim etkinliklerinin devam edeceği konuşulmaktadır (Yurtsever, Tarhan ve Tecim, 2021). Bu bağlamda, yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerinin iyi düzeyde olması beklenmektedir (Korkutan ve Uzun, 2024). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterlilikleri, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını, öğrenmeye katılımlarını ve başarılarını etkilemektedir (de Juana-Espinosa vd., 2023; Paliwal ve Singh, 2021). Yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliliklerini araştırmak, eğitimin niteliğini ve etkinliğini artırmak için gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Liesa-Orus, Lozano Blasco ve Arce-Romeral, 2023; Simsek, Kucuk ve Kose Biber, 2021).

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterlilikleri, öğrenme ve öğretme materyallerini nasıl sundukları, öğrenci katılımını nasıl sağladıkları, ders içeriğini nasıl şekillendirdikleri gibi boyutları kapsamaktadır (Farmer ve Ramsdale, 2016). Bu yeterliliklerin araştırılması, öğretim elemanlarının öğrencilere ulaşmada verimliliği arttırmaya ve öğrencilere nasıl ulaşacaklarını anlamaya yardımcı olabilir. Bu durum ise, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve motivasyonlarını doğrudan etkileyebilecektir (Çakır ve Akıncan, 2021). Bunun yanı sıra, uzaktan eğitim, teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmayı gerektirdiğinden (Albrahim, 2020), öğretim elemanlarının teknolojik yeterlilikleri, öğrencilerin öğrenme materyallerine erişimini, çevrimiçi etkileşimi ve dersin işlenişini önemli derecede etkileyecektir (Tabata ve Johnsrud, 2008). Teknolojik yeterliliklere yönelik incelemeler yapılması da öğretim elemanlarının dijital araçları daha etkili kullanmalarını sağlayabilir ve öğrenme sürecini zenginleştirerek öğrencilerin memnuniyetlerini arttırabilir (Martin, Polly, Coles ve Wang, 2020).

Uzaktan eğitimde etkileşim, yüz yüze etkileşimden farklı nitelikler taşımaktadır (Bernard vd., 2009). Uzaktan eğitimde yüz yüze iletişim ve etkileşimin yerini dijital

iletişim almaktadır. Öğretim üyelerinin çevrimiçi ortamda etkili iletişim ve etkileşim kurma becerileri, öğrencilerin öğrenmeye katılımlarını arttırmak açısından önemlidir (Zacharis, 2009). Ayrıca, uzaktan eğitim, sürekli gelişen bir alan olduğundan, öğretim elemanlarının yenilikçi ve öğrenen merkezli öğretim yöntemlerine uyum sağlamaları gereklidir (Czerkowski & Lyman III, 2016). Bunun yanı sıra, öğrenenlerin ihtiyaçları, uzaktan eğitim bağlamında çok daha çeşitlidir (White, 2005). Bu bağlamda, uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının eğitim teknolojileri, pedagojik yaklaşımlar ve alan bilgisi gibi konularda sürekli gelişim içinde olmaları ve yeni beceriler kazanmaları önemli görülmektedir (Alexiou-Ray ve Bentley, 2015). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmalarını öneren çalışmalar bulunmaktadır (Şeren, Tut ve Kesten, 2020; Öztürk, 2020; Avcı ve Güven, 2021; Çakır ve Akıncan, 2021; Çok ve Günbatar, 2020).

Uzaktan öğretim literatüründe eksik olan konuların anlaşılması, araştırmacıların ve uygulayıcıların yükseköğretimdeki uzaktan eğitim aracılığıyla derslerini yürüten öğretim elemanları için programlar ve destek mekanizmaları geliştirmelerine yardımcı olmak açısından kritik öneme sahiptir (Baran, Correia ve Thompson, 2011). Yakın gelecekte, kurumların dönüşümü ve eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasının ön planda olacağı; bu süreçte geçmişteki başarılar ve başarısızlıkların ise önemli dersler sunacağı düşünülmektedir (Moore, 2023). Çoğu kurumda sağladıkları programların niteliğini değerlendirme, eğitim sunum sistemlerini değerlendirme ve kaynak kısıtlamaları dahilinde mümkün olan en iyi öğrenme programlarını sunmak amacıyla değişiklikler yapma yönünde güçlü bir eğilim de bulunmaktadır (Moore, 1999). Uzaktan eğitim yaygın olarak uygulanmakla kalmayıp aynı zamanda akademik araştırmaların konusu olarak görülmektedir (Holmberg, 1980). Buradan yola çıkılarak, uzaktan eğitimin niteliğini belirlemeye ve arttırmaya yönelik yapılan araştırmaların, bu konuda yaşanan sorunlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerinin incelenmesinin de bir gereksinim olduğu söylenebilir.

Küreselleşme ve dijital teknolojilerin hızlı gelişimiyle birlikte yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamaları önemli ölçüde yaygınlaşmıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi süreciyle beraber öğretim elemanları, hazırlıksız bir şekilde açık ve uzaktan eğitim süreçlerini yürütmek durumunda kalmış, bu da öğretim sürecinde çeşitli pedagojik,

teknik ve iletişimsel sorunları beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim, sadece teknolojik bir dönüşüm değil, aynı zamanda öğretim elemanlarının rollerinde, yeterliliklerinde ve öğretme yaklaşımlarında da değişimi zorunlu hale getirmiştir. Ancak, alan yazını incelendiğinde, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik algılarını, bu dönüşüm sürecinde ne ölçüde hazır olduklarını ne tür deneyim ve zorluklar yaşadıklarını ve uzaktan eğitim uygulamalarına nasıl yaklaştıklarını ortaya koyan araştırmaların daha çok acil uzaktan eğitim süreciyle ilgili olduğu ve pandemi dönemine yönelik olduğu görülmüştür. Pandemi sonrasında yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının deneyim ve yeterliliklerini araştıran araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin algılarının incelenmesi hem mevcut uygulamaların niteliğini değerlendirmek hem de gelecekteki eğitim planlamalarına ışık tutmak açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2 Amaç

Araştırmanın temel amacı, yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlilik algılarının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde gerçekleştirdikleri etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?
- Yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterliliklerine ilişkin algıları nasıldır?
- Yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri yeterlilikleri nelerdir?

1.3 Önem

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yeterliliklerini incelemek, gelişmiş öğrenme ve öğretme stratejilerine ve heterojen öğrenci kitlesinin gereksinimleriyle uyum sağlanmasında yol gösterici olabilir. Bunun yanı sıra, uzaktan eğitim süreçlerinin, geleneksel yüz yüze eğitimden farklı özelliklere sahip olması ve bu bağlamda, ders materyalleri, etkileşim yöntemleri ve öğrenme-öğretme süreçlerinin dijital ortamda yeniden düzenlenmesini gerektirmesi açısından öğretim elemanlarının pedagojik teknolojik ve iletişimsel yeterliliklerinin incelenmesi, öğretim sürecinin niteliğini

arttırmaya yönelik yöntem ve stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilecektir. Bu kapsamda, öğretim elemanların kendi yeterliliklerinin mevcut durumuna odaklanabilir ve eğitimin niteliğini arttırmak için gelişim gösterme çabasına girebilirler. Buradan yola çıkılarak, bu araştırmanın gelecekteki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin teknolojik bağlamdaki yeterliliklerinin incelenmesi, uzaktan eğitimde teknolojinin en verimli şekilde kullanılmasını sağlamak için bir yol olabilir. Bu nedenle araştırma, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde sahip olması beklenen yeterliliklerine ilişkin mevcut durumu incelemesi bakımından önem taşımaktadır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim kapsamında iletişim ve etkileşim becerilerinin araştırılması, çevrimiçi iletişimin niteliğini ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde arttırmak için bir fırsat yaratabilir. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşime yönelik mevcut durumun incelenmesi, sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi açısından da önem taşımaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerini tanımaları, öğrenme profilleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğrencilere destek sağlamaları oldukça önemlidir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliliklerinin incelenmesi, öğretim elemanlarının yenilikçi öğrenme yöntemlerini ve öğrenme yönetim sistemlerini nasıl kullanacaklarına, öğrenen odaklı bir yaklaşım geliştirmelerine olanak sağlaması bakımından da önem arz etmektedir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliliklerinin incelenmesi, mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek açısından eğitim sürecinin niteliğini arttırabilir ve hizmet içi eğitim programlarının, öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesini sağlayabilir. Bu durum ise öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliliklerini geliştirmelerine ve bu sayede öğrencilerin öğrenme yaşantılarının niteliğinin daha da artmasına fırsat oluşturabilir.

Yükseköğretim kurumları, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerini dikkate alarak bu alanda etkili stratejik planlamalar yapabilirler. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliliklerinin araştırılması, yükseköğretim düzeyinde öğretim süreçlerini iyileştirmeye yönelik yeni politika ve uygulamaların geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Bunun yanı sıra, yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarına yönelik gelişim fırsatları sunmalarını da sağlayabilir. Bu açılardan, yükseköğretim

düzeyinde öğretim elemanlarının yeterliliklerinin incelenmesi önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretim elemanları, görüşmelerde yer alan sorulara verdikleri yanıtlarda yansız olarak düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

- Araştırmanın katılımcı grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Türkiye’de bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan ve uzaktan eğitim yoluyla ders yürüten öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.
- Bu araştırmanın veri toplama aracı görüşme yöntemi ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim, bireysel öğrenenin ve onu destekleyen bir organizasyonun bilişsel ve/veya psikomotor ve duyuşsal alanlardaki öğrenme-öğretme etkinliklerini kapsayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Holmberg, 1995). Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve-veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir. (Aydın, 2011, s.26; Keegan, 1986 s.20; Moore, 1973, s.661; Peters, 1988, s.95; Simonson vd, 2006, s.31)

Özyeterlilik Algısı: Öz yeterlilik algısı, bir kişinin belirli bir karşılaşmada ulaşabileceği performans düzeyi veya türüne ilişkin değerlendirmeleridir (Cervone, 2000).

Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlilik Algısı: Bir eğitimcinin, uzaktan eğitimle ilgili sahip olduğu bilgi, beceri ve tutuma ilişkin değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili araştırmalara ve bu araştırmaların sonuçlarına değinilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim Kavramı

1980'lerin ortalarına kadar uzaktan eğitimin tanımları, eğitimcilerin bireysel öğrencilere posta sistemi aracılığıyla gönderilen basılı materyalleri tasarladıkları ve öğrencilerin de eğitimlere ödevlerini geri gönderdikleri yazışmalı derslerin bir sonucu olarak görülmekteydi ve uzaktan eğitimin bu erken tanımları, 1990'larda uzaktan eğitimi dönüştüren ses, görüntü ve bilgisayar teknolojilerini kapsamamaktaydı (Anderson, 1999). Uzaktan öğrenme, öğretme kavramı Dünya Bankası (The World Bank) sözlüğünde (1996, s. 64), "Radyo veya televizyon gibi uzaktan eğitim araçlarıyla öğretim" olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim çok eski olmayan yeni bir kavramdır ve Sanayi Devrimi ile ilişkili teknolojinin, özellikle ulaşım ve iletişimin gelişmelerine kadar 150 yıl öncesine kadar uzanmaktadır; öğretmen, öğrenci ve öğrenme grubunun ayrılmasıyla karakterize edilmekte ve geleneksel eğitim kapsamındaki kişilerarası iletişim, teknoloji aracılığıyla sağlanan bir iletişim biçimiyle değiştirilmektedir (Keegan, 2002). Uzaktan eğitim, bir öğrenci ve öğretmenin öğrenme sürecinin büyük bir kısmında farklı yerlerde ikamet ettiği resmi bir öğrenme deneyimini ifade etmektedir (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000). Uzaktan eğitim kavramı Simonson (2009) tarafından ise şu şekilde tanımlanmaktadır: *"Öğrenme grubunun ayrı olduğu ve öğrenenleri, kaynakları ve öğretmenleri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı örgün eğitim"* (Akt: Simonson ve Seepersaud, 2019).

Uzaktan eğitim, çok çeşitli medya araçları aracılığıyla çok sayıda izleyiciye hizmet eden çok çeşitli programları ifade etmek için kullanıldığından çok sayıda anlama sahiptir; uzaktan eğitimin en iyi bilinen tanımı muhtemelen Keegan tarafından yapılmıştır; Keegan, uzaktan eğitimin birçok tanımından temel unsurları bir araya getirmiştir (Schlosser ve Anderson, 1994). Uzaktan eğitimin tanımının temel unsurlarını şu şekilde sıralanabilir (Keegan, 1980, s.10):

- Öğretmen ve öğrencinin ayrılması, uzaktan eğitimi yüz yüze ders vermekten ayırır
- Eğitim örgütünün etkisi, onu özel çalışmadan (private study) ayırır

- Öğretmen ve öğrenciyi birleştirmek ve dersin eğitim içeriğini yürütmek için, genellikle basılı, teknik medyanın kullanılması
- Öğrencinin bundan faydalanabilmesi veya hatta diyalogu başlatabilmesi için iki yönlü iletişimin sağlanması
- Öğretici ve sosyalleşme amaçlı ara sıra toplantılar yapma olanağı
- Endüstriyel bir eğitim biçimine katılım

Uzaktan eğitimin iki ana bileşeni vardır: Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme. Uzaktan öğretim, eğitim kurumunun uzaktaki öğrenciye öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretim deneyimleri tasarlama, geliştirme ve sunma çabaları olarak ele alınmaktadır, yani öğretim tasarımcıları uzaktan öğretime odaklanırken, öğrenciler öğrenmeden sorumludur (Simonson ve Schlosser, 2009).

Uzaktan eğitim, modern bir eğitim biçimidir; uzaktan eğitimin özü, eğitim sürecinin gerçek zamanlı olarak uzaktan uygulanmasıdır ve uzaktan eğitim, derslerin yürütülme yöntemi bakımından tam zamanlı eğitim sürecinden farklıdır (Leleka ve Kapitan, 2021). Uzaktan eğitim günümüzde, “öğrenci ve öğretmenin zaman ve mekanda ayrı olduğu eğitim biçimleri için genel bir terim” olarak tanımlanmaktadır (Schneller ve Holmberg, 2014). Uzaktan eğitimin geleneksel kurumlara yerleştirilmesiyle, uzaktan eğitimin kişisel bir eğitim olarak kavramı, sanal sınıflarda sosyal etkileşime odaklanmayla değiştirilmiştir (Moore, 2023). Uzaktan eğitimin oluşumu, benimsenmesi ve uygulanmasında birçok faktör rol oynamaktadır ve bu faktörler şu şekilde sıralanabilir (Saba, 2003):

- Küresel sosyal ve ekonomik gelişmeler
- Endüstriyel ve endüstri sonrası örgütsel yapılar
- Öğretim materyallerinin üretimi ve sunumunda rol oynayan medya nitelikleri
- Çeşitli türlerdeki öğrenci nitelikleri ve medya nitelikleriyle etkileşimleri
- Öğretme ve özel ders verme ile öğrenme topluluklarının oluşumuyla ilgili sayısız faktör
- Algılama, bilgi işleme, biliş, motor davranış ve duygusal durumlardaki bireysel farklılıklar
- Sanal gerçeklik tabanlı tele-daldırma ve tele-varlık gibi ortaya çıkan dijital medyadaki niteliklerin çeşitliliğinin artması

Dijital cihazların yaygınlaşması ve eğitim kurumlarının büyük çoğunluğunun bir tür yerleşik uzaktan eğitim programına sahip olmasıyla, bir tür uzaktan eğitim ana akımına girmiştir ve sanal sınıf yirmi birinci yüzyılda uzaktan eğitimin baskın modeli haline gelmiştir (Moore, 2023). Günümüzde uzaktan eğitim, web tabanlı olarak yürütülmektedir ve öğrenciler açısından zaman, mekân ve bütçe açısından esneklik ve çeşitli fırsatlar sağlamaktadır (Garrison, Schardt & Kochi, 2000). Uzaktan eğitim, aşağıdaki özelliklerle karakterize edilen bir eğitim biçimidir (Keegan, 1996, s.50):

- Öğrenme süreci boyunca öğretmen ve öğrencinin yarı kalıcı olarak ayrılması (bu, onu geleneksel yüz yüze eğitimden ayırır);
- Bir eğitim kuruluşunun hem öğrenme materyallerinin planlanması ve hazırlanmasında hem de öğrenci destek hizmetlerinin sağlanmasındaki etkisi (bu, onu özel çalışma ve kendi kendine eğitim programlarından ayırır);
- Öğretmen ve öğrenciyi birleştirmek ve dersin içeriğini taşımak için teknik medyanın -baskı, ses, video veya bilgisayar- kullanımı;
- Öğrencinin diyalogdan faydalanabilmesi veya hatta başlatabilmesi için iki yönlü iletişimin sağlanması (bu, onu eğitimde teknolojinin diğer kullanımlarından ayırır); ve
- Öğrenme süreci boyunca öğrenme grubunun yarı kalıcı olarak yer almaması, böylece insanlara genellikle gruplar halinde değil de bireyler olarak eğitim verilmesi, öğretimsel ve sosyalleşme amaçları için yüz yüze veya elektronik ortamda ara sıra toplantılar yapılması olasılığı.

2.1.1. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan eğitimde, eğitim veren kişi, kişiler veya kurumlar, öğrencilerinden yer veya zaman veya her ikisi açısından ayırdır ve uzaktan eğitim oldukça yüksek düzeyde öz motivasyon, öz yönlendirme ve öz disiplin gerektirdiğinden, uzaktan eğitim çocuklardan çok yetişkin öğrencilere uygundur; birçok ülkede uzaktan eğitim yöntemleri, yetişkinlerin kampüs dışı yerlerdeki yüksek ve sürekli eğitim ihtiyacını karşılamak için üniversiteler tarafından kullanılmaktadır (Moore, 1987). Uzaktan eğitim, geleneksel yükseköğretim kurumlarında yaşanan kontenjan kısıtlamasına yönelik sorunları, eğitim düzeyi, yaş sınırı gibi engelleri ortadan kaldırması bakımından önem teşkil etmektedir ve bireylere istedikleri yaşta, zamanda ve mekânda öğrenme fırsatı ve esnekliği açısından fırsatlar sunmaktadır (Kip Kayabaş, 2017). Uzaktan eğitim bağlamında, mekân ve zaman

açısından uzaklığı ortadan kaldırmak için, etkileşim ortamları ve araçları aracı olmaktadır (Genç Kumtepe, Toprak, Öztürk, Tuna Büyükköse, Kılınç ve Aydın Menderis, 2019). Uzaktan eğitim, aşağıdaki özelliklere sahip olan bir dizi eğitim stratejisi olarak ele alınmaktadır (Holmberg, 1980, s.107):

- İlke olarak öğrenme, öğrencilerin ve öğretmenlerin şahsen buluşması ve herhangi bir sınıf içi öğretim olmadan gerçekleşir. Uzaktan eğitimin genel özelliği, sürekli olmayan iletişime (non-contiguous communication) dayanmasıdır, ancak bu, tamamlayıcı yüz yüze oturumlar olmaması demek değildir.
- Sözü edilen sürekli olmayan iletişim, bir yandan kendi kendine öğrenen bir bireyde önceden hazırlanan bir ders, yazılı, sesli ve görüntülü medya araçları aracılığıyla gerçekleşirken diğer yandan öğrenciler, öğretmenler ve destekleyici kuruluşun diğer temsilcileri, yani uzaktan eğitim olanaklarını düzenleyen okul veya üniversite arasında sistematik iki yönlü iletişim de gerçekleşmektedir.
- Uzaktan eğitimin her zaman iki yönlü iletişimin bir bileşeni olması nedeniyle, teorik olarak önceden hazırlanmış bir ders de olmayabilir ancak bunun için ise, bireysel iletişimlerde öğretmenlerin öğrencileri, üzerinde çalışılacak yazılı metinlere yönlendirmeleri gerekir. Bu istisnai bir uygulamadır ve önceden hazırlanan ders, genellikle çalışmanın temelini oluşturur.

Uzaktan eğitim uzun zamandır bağımsız çalışma ve önceden paketlenmiş öğrenme materyallerinin teslimi ile ilişkilendirilmiştir (Anderson ve Garrison, 1995). Uzaktan eğitim sürecini karakterize etmek için üç temel kriter olduğu belirtilmektedir; bu kriterlerden ikisi aslında birincisinin sonucudur, ikinci ve üçüncüsü mantıksal olarak birincisinden kaynaklansa da, uzaktan eğitim sürecini açıklamak için gereklidirler ve bu kriterler şu şekilde açıklanmaktadır (Garrison ve Shale, 1987):

- Uzaktan eğitim, eğitim iletişiminin çoğunluğunun öğretmen ve öğrenci(ler) arasında sürekli olmayan bir şekilde gerçekleştiğini ima eder.
- Uzaktan eğitim, eğitim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla öğretmen ve öğrenci(ler) arasında iki yönlü iletişimi içermelidir.
- Uzaktan eğitim, gerekli iki yönlü iletişimi sağlamak için teknolojiyi kullanır.

Uzaktan eğitime yönelik teorik değerlendirmeler şu şekilde ele alınabilir ve bu değerlendirmeler genel olarak uzaktan eğitimi tanımlayan ve öğrenmeye yönelik öğretim yaklaşımlarına açıklık getiren güçlü bir teoriyi temsil etmektedir (Holmberg, 1997):

- Uzaktan eğitimin iki bileşen ögesi vardır ve bu ögeler, öğrenme materyalinin önceden oluşturulmuş sunumu ile aracılı öğrenci-öğretmen etkileşimidir.
- Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden faydalanamayan veya faydalanmak istemeyen bireysel öğrencilere hizmet eder.
- Uzaktan eğitim, tekrarlayan (recurrent) ve yaşam boyu öğrenmenin, öğrenme fırsatlarına özgür erişimin ve eşitliğin aracıdır.
- Bilişsel bilgi ve bilişsel becerilerin edinimi ile ilgili tüm öğrenmeler ve duygusal öğrenme ve bazı psikomotor öğrenmeler uzaktan eğitim tarafından etkili bir şekilde sağlanır. Uzaktan eğitim, meta bilişsel yaklaşımlara ilham verebilir.
- Uzaktan eğitim, bireysel bir etkinlik olarak derin öğrenmeye dayanır. Öğrenme, sürekli olmayan araçlar (non-contiguous means) tarafından yönlendirilir ve desteklenir. Öğretim ve öğrenme, genellikle önceden üretilmiş derslere dayanan aracılı iletişime dayanır.
- Uzaktan eğitim davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve diğer öğrenme biçimlerine açıktır.
- Kişisel ilişkiler, çalışma isteği ve öğrenciler ile onları destekleyenler (eğitmenler, danışmanlar vb.) arasındaki empati, uzaktan eğitimde öğrenmenin merkezinde yer alır. Empati ve aidiyet duyguları, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu teşvik eder ve öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.
- Uzaktan eğitim, öğrencilerin kendi konumlarını araştırmaya, eleştirmeye ve belirlemeye teşvik edildiği bir şekilde düzenlenebilir ve yürütülebilir. Bu nedenle kavramsal öğrenmeye, problem öğrenmeye ve gerçek akademik amaçlara hizmet eder.

Maliyet tasarrufu uzaktan eğitime yatırımı teşvik etse de, uzaktan eğitimin sınıf uygulamalarını sorgulama ve farklı bakış açılarını eğitim söylemine dâhil etme potansiyeli taşıdığı ileri sürülmektedir (House-Peters, Del Casino Jr ve Brooks, 2019). Uzaktan eğitim, diğer tüm teknik-sosyal gelişmeler gibi tarihsel olarak, bir zamanlar yeni olan sistemleri geliştiren, test eden ve uygulayanların düşünce ve davranış kalıplarında oluşmuştur. Uzaktan eğitimde pedagojilerin evrimi üç belirgin nesle ayrılmış olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Dron, 2011): Davranışçı/bilişselci (behaviorist/cognitivist), sosyal yapılandırmacı (social constructivist) ve bağlantıcı (conectivist). Bu isimlendirmelere yönelik yansıtımlar sonrasında bu nitelendirmeler şu

şekilde ele alınmaktadır (Dron ve Anderson, 2023): Nesnelci (objectivist), öznelci (subjectivist) ve karmaşıkçı (complexivist). Nesnelci paradigma, öğrenmenin nesnel gerçeklik ve belirlenmiş hedefler doğrultusunda gerçekleştiğini savunur; davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar bu paradigmayı destekler. Öznelci paradigma, bilginin bireyin önceki deneyimleri ve sosyal etkileşimleriyle öznel olarak inşa edildiğini kabul eder; bilişsel ve sosyal yapılandırmacı modeller temel alınır. Karmaşıkçı paradigma, bilginin bireyler, çevre ve dijital ağlar arasında dağıtılmış ve sürekli dönüşen bir süreçle ortaya çıktığını savunur; öğrenme etkileşimlerle birlikte gelişen, planlanamayan bir olgudur (Dron ve Anderson, 2023).

Bu üç mevcut paradigmanın ötesinde, açık ve uzaktan eğitim pedagojilerinin yeni modelleri ortaya çıkmaktadır. Bu paradigmalardan en önemli üçü olarak görülen paradigmlar şu şekilde belirtilmektedir (Dron ve Anderson, 2023): Veri Odaklı Pedagoji: Teoriden Bağımsız Bir Paradigma, Holoji: Kültürel Bir Paradigma, Brikolagoji: Teoriden Bağımsız Bir Paradigma. “Veri odaklı” pedagojiler, tarafsız değil amaç odaklıdır; makineler genellikle bilinmeyen yollarla belirli çıktılar üretmek üzere eğitilmekte ve bu çıktılar yalnızca notlar veya belgelerle sınırlı kalmayıp, öğretmen tarafından belirlenen hedeflerin ötesine geçecek şekilde de yönlendirilebilmektedir. Kültürel paradigma, öğrenmenin yalnızca birey veya yakın çevresiyle sınırlı olmadığını, bireyin çok katmanlı ve birbirine bağlı kültürlerle ait olma ve katkı sunma biçimleriyle şekillendiğini kabul etmektedir. Brikolagoji bakış açısına göre pedagojik yöntemler ve paradigmlar, farklı bağlamlarda en uygun şekilde seçilip bir araya getirilmesi gereken birçok araçtan sadece biri olarak görülmektedir (Dron ve Anderson, 2023). Uzaktan eğitimdeki pedagojik dönüşüm, eğitimcilerin bu ortamlarda etkili olabilmeleri için farklı bilgi, beceri ve duyuşsal özelliklere sahip olmalarını gerektirir. Nesnelci, öznelci ve karmaşıkçı paradigmların her biri, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarını farklı biçimlerde şekillendirebilir; özellikle karmaşıkçı yaklaşım, öğretmenin belirsizlikle başa çıkma, dijital ağları yönetme ve etkileşim temelli öğrenmeyi destekleme yeterliğini ön plana çıkarabilir.

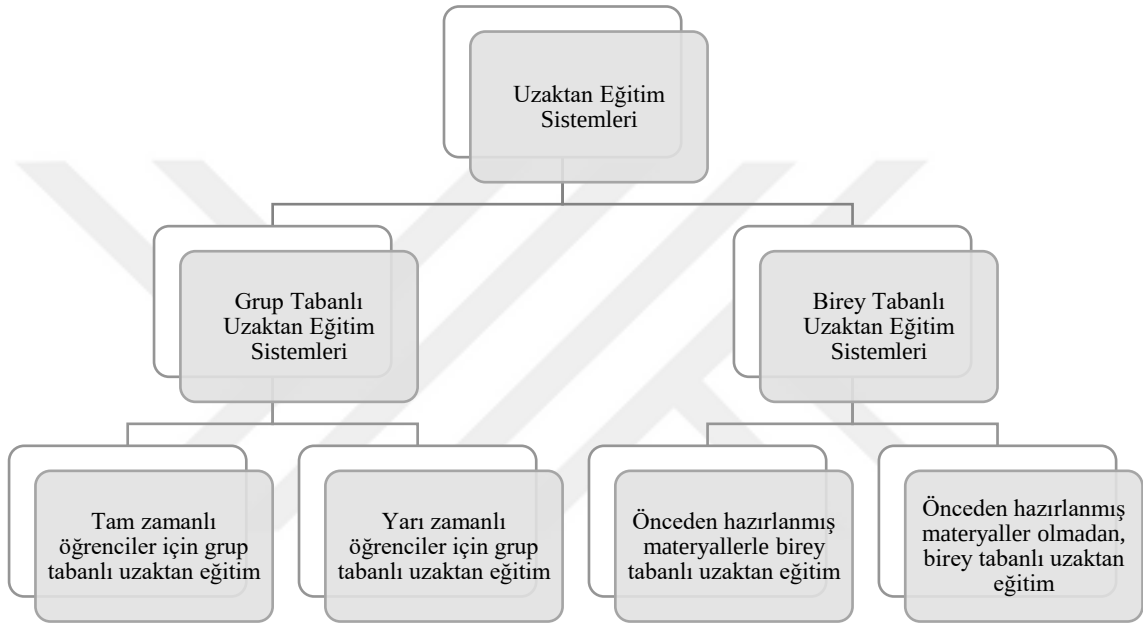
2.1.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Uygulama Modelleri

Uzaktan eğitim sistemleri, grup tabanlı uzaktan eğitim sistemleri ve bireysel öğrencilere yönelik sistemler aracılığıyla devam etmektedir. Grup tabanlı sistemler, tam zamanlı öğrenciler için sistemler ve yarı zamanlı öğrenciler için sistemler olarak ikiye ayrılırken,

bireysel öğrencilere yönelik sistemler en iyi şekilde önceden hazırlanmış öğrenme materyallerine dayalı olarak veya önceden hazırlanmış materyaller sağlamayarak iki şekilde ele alınmaktadır (Keegan, 2002).

Şekil 2.1

Uzaktan Eğitim Sistemleri (Kaynak: Keegan (2002)'den uyarlanmıştır)



Öğretim amaçları için sanal sınıflar, iki yönlü sesli iki yönlü video (genellikle ‘video konferans’ olarak adlandırılır) veya iki yönlü sesli tek yönlü video olabilir. Uzaktan eğitimin grup tabanlı biçimleri hem didaktik hem de lojistik açıdan birey tabanlı sistemlerden belirgin şekilde farklıdır (Keegan, 1998).

Grup tabanlı uzaktan eğitim ve öğretim, öğretmen ve öğrencileri eş zamanlı ses, görüntü veya uydu bağlantılarıyla çeşitli coğrafi konumlarda uzak sınıflar ağına bağlar. Tam zamanlı veya yarı zamanlı öğrenciler için olabilir. Bu iki uzaktan eğitim biçimi, uzaktan eğitimde araştırma ve sanal ve uzaktan eğitimdeki derece programlarının yönetimi için önemli bir çerçevedir. Grup tabanlı sistemler ve birey tabanlı sistemlerin farklı boyutları, alanın zenginliğini ve karmaşıklığını gösterir ve bilim insanlarının bireyleri veya öğrenci gruplarını eğitmenin temel didaktik ve yönetim farklılıklarını gösteremediği yerlerde karışıklık ortaya çıkabilir (Keegan, 1998).

2.1.3. Uzaktan Eğitimde Planlama

Uzaktan eğitim süreçlerinde ders planlamasına, ders hedefleri ve açık, spesifik öğrenci çıktılarıyla başlanmalıdır ve çevrim içi ders planlamasına başlamadan önce dersin uygunluğu, kurumsal destek, öğrenci talebi ve çevrim içi öğretim kararının alınmış olması gibi temel varsayımlar göz önünde bulundurulmalıdır (Johnson-Curiskis, 2006). Uzaktan eğitim planları, bir eğitimci olarak etkinliğinizi artırmanıza ve buna karşılık dahil olan herkes için başarılı ve tatmin edici bir deneyim yaratmanıza yardımcı olabilir ve uzaktan eğitim planları, iyi yapılandırılmış bir öğretim programının üzerine yerleştirilen bir şeffaflık olarak nitelendirilmektedir (DuCharme-Hansen ve Dupin-Bryant, 2005).

Okullarda, üniversitelerde ve kurumsal eğitimlerde yaygın olan beş düzeyde Web kullanımı önerilmekte ve bu düzeyler, temel ara sıra kullanımdan gelişmiş sürekli kullanıma kadar bir sürekliliği temsil etmektedir. Bunlar şunlardır (Harmon ve Jones, 1999): (1) bilgilendirici, (2) tamamlayıcı, (3) temel, (4) toplumsal ve (5) yoğun etkileyen. Son seviyede, dersler yüz yüze yapılmamaktadır ve tüm ders içeriği ve ders etkileşimleri çevrimiçi gerçekleşir. Bu bağlamda, günümüzde bu düzeyde uzaktan eğitim etkinliklerinin sıklıkla yapıldığı söylenebilir. Çevrimiçi eğitimin genel bir teknoloji planı içinde değerlendirilen uygulamalardan biri olacağını akılda tutmak önemlidir; çevrimiçi eğitimle ilgili olmayan yönetim veya diğer öğretim alanlarıyla (istatistiksel yazılım, dijital araştırma ekipmanı, kütüphane veri tabanları) ilgili diğer uygulamalar kampüsün genel olarak teknolojik alt yapısının bir parçasıdır (Picciano, 2015).

Uzaktan eğitim planları, altı odak alanı birleştirerek çevrimiçi eğitimcilerle çevrimiçi öğrenme başarısı için bir yol haritası sunar ve bu altı alan ölçme (assessment), rehberlik (guidance), topluluk oluşturma (building community), iletişim (communication), insanlaştırma (humanizing) ve değerlendirmeyi (evaluation) içerir. Uzaktan eğitim planları, bu alanların her birinde öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan çevrimiçi eğitim stratejilerini birleştirmeye yardımcı olabilecektir (DuCharme-Hansen ve Dupin-Bryant, 2005). Uzaktan eğitimde planlamaya yönelik şu önerilerde bulunmaktadır (Willis, 1998):

- Uzaktan eğitim, paradan tasarruf etmekle değil, erişimi artırmakla ilgilidir.
- Hiçbir şeyi varsaymayın; kararları tanımlanabilir sorunlara ve somut müşteri ihtiyaçlarına dayandırın.
- İyi planların asla bitmediğini fark edin.

- Planlama ve program uygulaması akademik liderlik tarafından başlatılmalıdır.
- Varsayımları paydaşlarla paylaşın.
- Geleneksel olmayan sorunlara geleneksel olmayan yollarla yaklaşın.
- Kütüphane, bilgisayar hizmetleri ve medya hizmetleri dahil olmak üzere kampüs içi kuruluşlarla stratejik ittifaklar geliştirin.
- Küçük vaat edin, büyük teslim edin.

2.1.4. Uzaktan Eğitimde Öğrenme ve Öğretme

Öğrenenler, insan veya insan olmayan kaynaklarla etkileşim halindeyken bilgilerini oluştururlar ve öğrenmeye katılımı kaynaklar ve sosyal etkileşimlerle bütünleştiren çevrimiçi derslerin öğrenmeyi geliştirme olasılığı çok daha yüksektir (Koszalka ve Ganesan, 2004). Bir bilgisayar konferansının eğitim ortamı olarak hizmet edebilmesi için, yönlendirilmemiş, düşüncesiz, rastgele fikir alışverişleri ve fikir dökümlerinden daha fazlası olması gerekir; üst düzey öğrenme, uyumsuzluk ve sorunların keşif, bütünleştirme ve test yoluyla çözüldüğü sistematik ve sürekli eleştirel söylem gerektirir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001).

İnternet tabanlı çevrimiçi öğrenme, bilgi, öğretim ve öğrenme olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır (Koszalka ve Ganesan, 2004):

- Bilgi, bir mesaj akışını sunmak için kullanılabilen temel gerçek veya veri birimidir. Bu mesaj akışı, öğretim amaçları için kullanılabilir veya kullanılmayabilir.
- Öğretim, prosedürleri veya öğrenme aktivitelerini yönlendirmek amacıyla özel olarak seçilen, organize edilen ve sıralanan bilgidir.
- Öğrenme öğeleri, bilginin gelişimini desteklemek için katılımcıları özellikle aktif bilişsel işleme dahil eder.

Düşünme ve bilgi inşası düzeyleri, eğitimdeki sunum yöntemleri boyunca öğrenme süreci hedefleridir; daha yüksek düzeyli öğrenme, bir sorgulama topluluğunda ortaya çıkar (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Bunun yanı sıra, uzaktan öğrenmede öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemli olduğuna inanılmaktadır (Moore, Warner ve Jones, 2016). “Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar”, öğrenci motivasyonu ve öğrenme stratejilerinin birleşiminden ortaya çıkar. Öğrenciler, öğrenmeye yönelik üç farklı yaklaşımın farklı

derecelerini kullanırlar (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005): derin, yüzeysel ve başarı yaklaşımları

- Öğrenmeye yönelik derin bir yaklaşımda, materyal anlam arayışında benimsenir ve sindirilir.
- Yüzeysel öğrenme, asgari gerekli çıktıları elde etmek için en az çabayı kullanır. Yüzeysel öğrenenler, öğrenmeyi özümsemektense görevi tamamlamaya motive olurlar.
- Öğrenmeye yönelik başarı yaklaşımları, öğrenmeyi göstermenin dışsal ödülüne yönelik bir yönelimle yansıtılır. Başarı yönelimi stratejileri, en yüksek notlarla sonuçlanacak etkinliklere odaklanır.

Öğretim ve öğrenmeye elverişli bir çevrimiçi ortam yaratmak için çeşitli faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Eğitim sürecinin bir parçası olarak hafife alınan uygulamaların çoğu, eğitim sınıf dışına çıkarıldığında ortadan kalkar. Bu süreçleri ders içinde ele almanın yaratıcı yolları, eğitim deneyiminin öğretmenler ve öğrenciler için başarılı olup olmadığını belirleyecektir (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000).

2.1.5. Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yükseköğretimde, öğrenci değerlendirmeleri hakkında etkili geri bildirim, özellikle ilk yılda, kendi kendini düzenleyen öğrencilerin gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır ve uzaktan öğrenmede ödev geri bildirimi genellikle öğrenci çalışmalarını değerlendirmekten sorumlu çok sayıda öğretmene verilen standart puanlama kılavuzları tarafından desteklenmektedir (Chetwynd ve Dobbyn, 2011). Uzaktan öğrenme değerlendirmesi, öğrencilerin web tabanlı öğrenme süreçlerini izleyip değerlendiren ve bu süreçte öğrenme kalitesini artırmayı amaçlayan faaliyetler bütünü olarak görülmektedir ve bu değerlendirme, öğrencilere geri bildirim sağlayarak öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, öğretmenler için de öğretimlerini iyileştirme konusunda bir referans işlevi görmektedir (Ming-Li ve Dan, 2010). Uzaktan eğitimde sınavlar çevrimiçi olarak veya belirli sınav merkezlerinde yapılabilir; bu sınavlar eş zamanlı ya da eş zamansız şekilde uygulanabilir; öğrenci başarısını değerlendirmek için ödev ve projeler kullanılabilirken, öğrenme sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi uzaktan eğitimin önemli bir unsuru olarak nitelendirilmektedir (Kaya ve Tan, 2014).

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin iki temel yaklaşımı biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmedir (Kaya ve Tan, 2014). Biçimlendirici değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin çevrim içi öğrenme davranışlarına, değerlendirme standartlarına ve yöntemlerine dayalı olarak zamanında analiz ve geri bildirim sağlamaktır ve bu yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesini ve düzenlemesini desteklemeye odaklanan öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak nitelendirilmektedir (Ming-Li ve Dan, 2010).

2.1.6. Uzaktan Eğitimde Duyuşsal Özellikler

Web tabanlı uzaktan eğitimde etkin öğrenme için öğretmenlerin düzenli geri bildirim vermesi ve öğrencilerin motive olup sorumlulukla aktif katılım göstermesi gereklidir (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmen arasındaki fiziksel ayrılık, izolasyon hissi yaratarak öğrencinin öğrenme algısını ve başarısını olumsuz etkileyebilir; özellikle yüz yüze eğitime alışkın olan bazı öğrenciler, çevrim içi ortamda öğrenemeyeceklerine inanarak içsel bariyerler oluşturabilir ve bu önyargı, yaşadıkları zorlukları haklı çıkarır gibi görünerek öğrenme süreçlerini daha da olumsuz etkileyebilir (Moore, 2014). Çevrimiçi derslerde olumlu tutum sergileyen öğrenciler özyönetim gibi yapılandırmacı özellikler göstermekte, olumsuz tutum sergileyen öğrenciler ise öğrenme sürecinde daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaktadır; bu bağlamda öğrencilerin beklenti ve stratejilerinin çevrimiçi ders deneyimlerini önemli ölçüde etkilemektedir ve bu nedenle öğretmenler farklı öğrenme ihtiyaçlarını tanıyarak desteklemelidirler (Howland ve Moore, 2002). Öğrencilerin bu süreçte rahat hissetmeleri önemlidir ve öğrenciler sanal öğrenme alanında kendilerini ne kadar aşına hissedersen o kadar başarılı olabilirler (Moore, 2014).

2.1.7. Uzaktan Eğitimde Etkileşim

Etkileşim, bir eğitim deneyiminin merkezinde görülür ve çevrimiçi öğrenme çalışmasında birincil odak noktasıdır (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Çevrimiçi sınıflar, senkron yapıları nedeniyle öğrenci/öğrenci etkileşimlerinde ve öğrenci/öğretmen etkileşimlerinde durumsal bir fark yaratmaktadır; bilgisayar aracılı iletişim, bazı öğrenciler için alışılmadık bir sınıf etkileşimi biçimi sunar ve öğrenme süreci ve öğrenme ortamları üzerinde çok çeşitli etkiler oluşturabilir (Howland ve Moore, 2002). Çevrimiçi derslerde öğrenciler etkileşim yoluyla yavaş yavaş bir varlık ve kimlik oluştururlar ve

sınıftaki diğer üyeler tarafından bir şekilde tanınır hale gelirler (Anderson ve Simpson, 2007). Beklentiler memnuniyeti ve performansı etkilediğinden, uzaktan eğitim sınıflarında öğrenci-öğrenci etkileşimi ile ilgili öğrenci beklentilerini belirlemek önemli görülmektedir (Moore, Warner ve Jones, 2016).

Çevrimiçi öğrenmede etkileşime odaklanma, sürdürülebilir eğitim iletişimini desteklemek için yeni teknolojilerin potansiyelinden ve özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Öğrenciler, derse belirli beklentilerle gelir ve etkileşimli derslerde yapıcı, ders odaklı iletişim ile temel bilgilerin paylaşılmasını beklerler; zamanla birbirlerinin çevrimiçi kimliklerini tanır, güven ortamında fikir alışverişi ve tartışma gelişir (Anderson ve Simpson, 2007). Öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentilere özel olarak bakmanın yanı sıra, uzaktan eğitim derslerine kayıtlı öğrencilerin özellikleri hakkında daha fazla bilgi toplamak sağduyulu olabilir (Moore, Warner ve Jones, 2016). İster çevrimiçi ister yüz yüze veya her ikisinin bir karışımı olsun, bir eğitim deneyiminin amacı, tanımlanmış öğrenme çıktılarına ulaşmak için eğitim deneyimini yapılandırmaktır; bu bağlamda, etkileşim daha yapılandırılmış ve sistematik olmalıdır (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Çevrimiçi eğitimde öğrenciler yalnızca eğitmeninden değil, birbirlerinden de öğrenmek istediklerinden, akran iletişimi ve etkileşim sürecin vazgeçilmez bir parçasıdır; bu nedenle eğitimciler, çeşitli iletişim araçlarını entegre ederek öğrenci etkileşimini ve aktif öğrenmeyi desteklemelidirler (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000). Çevrimiçi öğrenmede sosyal etkileşim ve aidiyet önemli olsa da, bu tek başına anlamlı öğrenme için yeterli değildir; etkileşimin bilişsel olarak derin, amaçlı ve yapılandırılmış olması gerekir ve bu nedenle, öğretimsel liderlik ve nitelikli söylem yoluyla bilişsel gelişimi destekleyen etkileşim türlerine odaklanmak, çevrimiçi eğitimin etkinliği açısından kritik öneme sahiptir (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Uzaktan eğitimin geçmişi, öğrenmenin sosyal boyutlarının yanı sıra bireysel, içsel süreçlerinin de derinlemesine araştırılması gerektiğini göstererek gelecekteki uygulama ve çalışmalara önemli dersler sunmaktadır (Moore, 2023).

2.1.8. Uzaktan Eğitim ve Teknoloji

Uzaktan eğitim, kitaplardan internete kadar çeşitli araçlarla mümkün hâle geldiği için, birçok yazar bu eğitimin tarihini baskın teknolojiler üzerinden tanımlamaktadır; oysa yüz yüze eğitim de kara tahtalardan elektronik tahtalara kadar teknolojiye en az uzaktan

eğitim kadar bağımlı olmasına rağmen, tarihi genellikle bu araçlar üzerinden değerlendirilmemektedir (Dron ve Anderson, 2023). Uzaktan eğitimde, yalnızca dikkat çekici çevrimiçi öğeler eklemek yerine, öğrenme hedefleriyle uyumlu ve anlamlı tasarım ilkeleri kullanılmalıdır ve bu bağlamda başarılı bir çevrimiçi ders için, ders felsefesi, öğrenme beklentileri ve kullanılan dijital araçların tutarlı bir şekilde bütünleştirilmesi gerekmektedir (Koszalka ve Ganesan, 2004). Yeni öğretim teknolojileri, pasif öğrenme geleneklerini sorgulatarak zaman ve mekân sınırlarını aşan işbirlikçi öğrenme toplulukları oluşturma imkânı sunmaktadır; internet sayesinde mümkün hale gelen bu sürdürülebilir topluluklar, yükseköğretimde daha etkili ve katılımcı bir eğitim modelini desteklemektedir (Garrison ve Akyol, 2009).

Uzaktan öğrencilere sunulan öğrenme deneyiminin doğası, web tabanlı iletişim biçimlerinin etkisiyle değişmektedir (Anderson ve Simpson, 2007). Yükseköğretimde teknoloji kullanımı, eğitim hedefleri doğrultusunda şekillendirilmelidir; aksi takdirde yanlış yönlendirilmiş girişimler dirençle karşılaşabilir; bu nedenle, öğretim teknolojisinin başarılı entegrasyonu için net bir çerçeve ve varsayımlar gereklidir (Garrison ve Akyol, 2009). Uzaktan eğitim süreçlerinde, öğrenci, eğitmen, kurum ve içerik arasındaki iletişim, çeşitli teknolojiler aracılığıyla sağlanmaktadır ve bu bağlamda, öğrencilerin, eğitmenlerin ve kurumun teknolojilere ilişkin belirli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması gerekli görülmektedir (Uça Güneş, 2014).

2.1.9. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim

Yükseköğretim kurumlarının yaşam boyu öğrenme süreçlerindeki rolünün giderek artması küresel bilgi toplumunun bir eğilimidir (Carlsen, Holmberg, Neghina ve Owusu-Boampong, 2016). Çevrimiçi eğitimin hızla yaygınlaşması, erişilebilir yükseköğrenimin ne olması gerektiği, nasıl sunulması gerektiği ve kime hizmet etmesi gerektiği konusunda tartışmaları beraberinde getirmektedir (House-Peters, Del Casino Jr ve Brooks, 2019). Bununla birlikte, uzaktan eğitim yeni bir olgu değildir; 1800'lerden beri yükseköğretim kurumları, uzaktan eğitim yoluyla öğretimin erişilebilirliğini genişletmek için çalışmaktadır (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000). Yükseköğretim kurumları, erişilebilir ve maliyet açısından da verimli olmak bakımından kendilerini dönüştürmek durumunda kalmışlardır (Garrison ve Anderson, 1999).

Çevrimiçi öğretim ve öğrenmenin giderek daha popüler bir uzaktan eğitim deneyimi olarak ortaya çıkması, yükseköğretili çağdaş, ilgili ve erişilebilir öğretimin ne

olması gerektiği, nasıl sunulması gerektiği ve kime hizmet etmesi gerektiği konusunda bir tartışmaya sürüklemiştir (House-Peters, Del Casino Jr ve Brooks, 2019). Uzaktan eğitim, esnek yapısıyla çeşitli engelleri olan bireyler için yükseköğretime erişim imkânı sunarak fırsat eşitliği sağlayabilmekte ve belirli toplulukların özel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmektedir, ancak dijital uçurum ve internet erişimindeki eşitsizlikler, bu potansiyelin tam anlamıyla gerçekleşmesinin önünde önemli engeller oluşturmaktadır (House-Peters, Del Casino Jr ve Brooks, 2019). Uzaktan eğitim etkinlikleri oldukça karmaşık bir yapı içermektedir ve uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için nitelikli bir planlama, yönetim kontrolü ve mükemmel iletişime ihtiyaç duyulmaktadır (Schlosser ve Anderson, 1994). Bu bağlamda, yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim süreçlerine yönelik sorun ve ihtiyaçların belirlenerek düzenlemeler yapılması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Yükseköğretim kurumları eleştirel düşünce ve söylemi teşvik eden sürekli iletişim yoluyla anlamlı öğrenmeyi ve bilgi gelişimini desteklemelidir ve eğitimde odak, ne düşünüldüğünden çok, düşünme biçiminin nasıl geliştirileceğinde olmalıdır (Garrison ve Anderson, 1999).

2.1.10. Acil Uzaktan Eğitim

Küresel pandemi, sadece ciddi bir halk sağlığı acil durumu değil, aynı zamanda politik, ekonomik ve sosyal bir acil durumdu ve bu süreçte eğitim de acil bir mesele haline gelmiş ve bununla birlikte eğitim teknolojileri de acil bir hizmet olarak ön saflarda konumlandırılmıştır (Williamson, Eynon ve Potter, 2020). Bu doğrultuda, COVID-19 pandemi sürecinin başlamasıyla birlikte, dünya çapında her yaş grubundan yaklaşık bir buçuk milyar öğrenci yüz yüze eğitimden uzaktan eğitim faaliyetlerine geçmiştir ve acil uzaktan eğitim adı verilen bu eğitimsel yanıt, pandeminin getirdiği eğitimsel olumsuzluğa hızlı ve olumlu bir yanıt vermiştir (Sezgin, 2021). 2020 yılının başlarında tüm dünyada etkili olan COVID-19 salgınıyla birlikte acil uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır ve Türkiye'deki üniversiteler de bu durumda kendi imkânlarını kullanarak hızla kendi uzaktan eğitim uygulamalarını başlatmışlardır (Durak ve Çankaya, 2020). COVID-19 salgını ilan edildiğinde, birçok yükseköğretim kurumu kurumsal olarak çevrimiçi eğitimi başlatmaya ve yürütmeye hazırlıksızdı ve birçok öğretim elemanı ve öğrenci, aşına olmadıkları ve hazırlıksız oldukları bir ders sunum modeliyle karşı karşıya kalmıştır (Robson ve Mills, 2022). COVID-19 pandemi durumu birçok yükseköğretim kurumunu hızlı tempolu ve çoğunlukla yapılandırılmamış bir acil uzaktan eğitim sürecine itmiş ve

böylesine benzeri görülmemiş bir bağlamda, teknolojinin eğitim sürecine nasıl aracılık ettiğini ve öğretmenlerin ve öğrencilerin pandeminin getirdiği değişimi nasıl deneyimlediklerini anlamamanın gerekliliği ön plana çıkmıştır (Oliveira, Grenha Teixeira, Torres ve Morais, 2021).

Acil uzaktan eğitim, pandemi ve kriz dönemleri açısından bir fırsat olarak karşımıza çıkarken uygulama sürecinde çeşitli sorunlarla da karşılaşmıştır. Acil uzaktan eğitim sürecinde, düşük sosyo-ekonomik bölgelerde dijital araçlara erişim eksikliği ve teknik yetersizlikler önemli sorunlara yol açmıştır ve ayrıca, kurumsal destek eksikliği, hazırlıksız yakalanma ve duygusal stres gibi sorunlar hem öğrenciler hem de akademisyenler için zorluk oluşturmuş, bu durum ise, yükseköğretim kurumlarının kriz öncesi için acil uzaktan eğitime geçişle ilgili planlamalar yapması önerilmiştir (Battal, 2025). Yükseköğretimdeki öğretim elemanları bu süreçte ani değişimin zorluğu ve planlanmamış doğasıyla birlikte duygusal olarak stres yaşamışlar, internet bağlantısına yönelik alt yapı eksiklikleri, öğrenci-öğretmen ve akran etkileşiminin eksikliği ve dijital uçurum nedeniyle yetersiz kaynaklar ve erişim gibi durumlar nedeniyle de öğrencilerin motivasyonu olumsuz etkilenmiştir (Kamisli ve Akinlar, 2023). Uzaktan eğitim, uzmanlık gerektiren bir planlama ve tasarım süreci olup, COVID-19 döneminde hazırlıksız başlanan acil uzaktan eğitim ile arasında önemli farklar bulunmaktadır; bu doğrultuda süreçte yaşanan sorunların belirlenerek giderilmesi ve hem eğitimciler hem de öğrencilerin uzaktan eğitimin prensiplerini bilerek hareket etmesi önerilmektedir (Babacan ve Dogru Yuvarlakbas, 2022). Buradan yola çıkılarak, pandemide ve depremde acil uzaktan eğitimde yaşanan durumlar da göz önünde bulundurularak kriz anlarında uzaktan eğitim süreçlerine hem eğitimciler hem de kurumlar hazırlıklı olmak adına planlamalar yapmalıdırlar. Bu duruma yönelik uygulama ve politikalar düzeyinde şu önerilerde bulunmaktadır (Manca ve Delfino, 2021):

- Güvenebileceğiniz sağlam bir ortak okul kültürüne sahip olmak, acil durumlarda hızlı tepki vermeyi kolaylaştırır.
- Hem uzman hem de acemi öğretmenlerden oluşan profesyonel uygulama topluluklarının oluşturulmasını teşvik etmek, eğitimcilerin teknolojik çözümlerin benimsenmesi ve uygun şekilde kullanılması yoluyla bir eğitim acil durumuyla başa çıkmaya hazırlanmasına yardımcı olabilir.

- Okul ve aileler arasındaki iş birliği, acil durumlarla başa çıkmak için önemli bir faktör olarak görülmelidir.

2.1.11. Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri

Yeterlilik kavramı, sözlükte “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi”, “görevini yerine getirme gücü, yeterlik”, “bir işi yapabilecek yetenekte olma” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, ty). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ise yeterlik kavramını “bir işi etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak ele almaktadır (MEB, 2017, s. ii) ve bu doğrultuda öğretmen yeterliliği kavramını da “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2017, s.4). Bu doğrultuda, uzaktan eğitime yönelik yeterlilikler ise eğitimcilerin uzaktan eğitime ilişkin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak ele alınabilir. Uzaktan eğitime yönelik eğitimcilerin sahip olması beklenen yeterlilikler farklı sınıflandırmalar ve boyutlarla ele alınmaktadır. Örneğin Farmer ve Ramsdale (2016), uzaktan eğitime yönelik öğretmen yeterliliklerini topluluk ve internet etiğine özel yeterlilikler, aktif öğretmenlik özel yeterlilikleri, öğretim tasarımı özel yeterlilikler, araçlar ve teknolojiye özel yeterlilikler ve liderlik ve öğretim özel yeterlilikleri olmak üzere beş boyutta sınıflandırmışlar ve bu yeterliliklere yönelik yeni oluşan, gelişmekte olan ve uzman olmak üzere üç düzeyde aşamalandırmışlardır. Martin, Budhrani, Kumar ve Ritzhaupt (2019) ise, teknik yeterlilikler, öğrenmeye isteklilik, “insanlar nasıl öğrenir” bilgisi, içerik uzmanlığı, öğretim tasarımı ve öğrenci öğrenmesini değerlendirme olmak üzere altı boyutta ele almışlardır. Uzaktan eğitime yönelik eğitimcilerin yeterlilikleri, eğitimde dijitalleşmeyle birlikte değişim göstermektedir ve bu roller ve yeterlilikler Şekil 1’deki gibi de ele alınabilmektedir (Ní Shé, Farrell, Brunton, Costello, Donlon, Trevaski ve Eccles, 2019):

Şekil 2.2

Çevrimiçi Eğitimci Roller ve Yeterlilikleri (Kaynak: Ní Shé vd., 2019)

Yönetsel	• Zamanı ve dersi yönetme; liderlik özelliklerini gösterme, kurallar ve düzenlemeler oluşturma; etkili yönetim ve idari prosedürleri izleme; öğretim ve idari ekibin geri kalanıyla iletişimi sürdürme
Pedagojik	• Teknolojiye uygun pedagojik yaklaşımı kullanma farklı eğitim biçimlerini organize etme ve teşvik etme; öğrenci katılımını organize etme ve kolaylaştırma; konuyu bilimsel, sosyal ve kültürel olgularla ilişkilendirme; edinilen öğrenci bilgisini doğrulama; öğrenmeyi kolaylaştırmak için sanal bir sınıf kullanma; işbirlikçi, aktif, yapıcı, yansıtıcı ve gerçek öğrenmenin yönlerini uygulama
Sosyal	• Samimi bir öğrenme ortamı sağlama; çatışmaları dostane bir şekilde çözme; istenmeyen davranışlardan kaçınma; bilgi kolaylaştırıcısı olarak hareket etme; öğrenme ortamlarını iyileştirme; öğrencileri desteklemek için mesajlar gönderme; öğrenci etkileşimleri ve iletişimleri hakkında geri bildirim ve teşvik sağlama; sınıf/ders/üniversite derecesi koordinatörünü ilerleme ve ortaya çıkabilecek olası sorunlar hakkında bilgilendirme
Teknik	• Multimedya içerikleri geliştirme ve bunları e-öğrenme ortamlarına uyarlama, temel platformların, kaynakların ve sanal araçların özelliklerini kullanma konusunda teknik prosedürlerde beceri; öğrencilere teknoloji konusunda destek sağlama
Ölçmeci	• Öğrencilerin çalışmalarını belirlenmiş kriterlere göre ölçme; bireysel ve grup ilerlemesini izleme; bireysel ve grup performansını değerlendirme.
Kolaylaştırıcı	• Öğrenmeyi bireysel öğrencilere göre kişiselleştirme; yaratıcılığı teşvik etme; farklı öğrenci türlerine saygı gösterme ve öğrenciye göre uyarlama yapma
Alan Uzmanı	• Öğrenmeyi kolaylaştırmak için içerik alanında güncel kalma; içerik ve öğrenme çıktılarıyla uyumlu kaynakları seçme ve kullanma
Öğretim Tasarımcısı	• Dijital materyalleri, öğrenme ve değerlendirme aktivitelerini ve ders içeriklerini tasarlama ve geliştirme. İlgili teknik becerilere sahip olma
Araştırmacı	• Sınıf içi öğretim konusunda araştırma yapma; araştırma bulgularını yorumlama ve öğretime entegre etme
Değerlendirmeci	• Dersi/Programı değerlendirme

Uzaktan eğitimde eğitimcinin rolü, bireysel öğreticilikten çıkıp, dijital ağlar aracılığıyla birbirine bağlı sanal gruplarda öğrenmeyi sosyal bir aktivite olarak yönetmeye dönüşmüştür (Moore, 2023). Eğitimciler, fiziksel olarak mevcut olmayan öğrenciler için yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmeli ve öğrenciler ders materyaline katılmak ve onu özümsemek için öğrenme davranışlarını değiştirmelidir (Schardt, Garrison ve Kochi, 2002). Eğitimcilerin, çevrimiçi bir ortamda eğitim vermenin dinamik ve akışkan bir süreç olduğunu ve belirli bir dönem içinde bile muhtemelen birçok yineleme alacağını anlamaları önemlidir, bu bağlamda çevrimiçi ortam esnek olabilir ve öğretime yaklaşım biçimini tamamen değiştirme fırsatı sunabilir (Moore, 2014). Uzaktan eğitimde öğretim ve öğrenmenin ayrık olması nedeniyle, eğitimcilerin iletişimlerini daha dikkatli ve bilinçli yapılandırmaları gerekmektedir; bu süreç, yüz yüze eğitime göre daha ayrıntılı, maliyetli ve zaman alıcı olup, içerik uzmanlarının yanı sıra medya, eğitim teknolojisi ve yetişkin eğitimi uzmanlarının iş birliğini gerektirmektedir (Moore, 1987). Uzaktan eğitimin tarihi, her öğrencinin farklı olduğunu kabul ederek, eğitimcilerin geleneksel sınıf odaklı yaklaşımlardan uzaklaşıp, bu çeşitliliği ele almak için de iyi test edilmiş öğretim tasarımı ve iletişim teknolojilerini kullanmaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Moore, 2023).

Çevrimiçi eğitimin yaygınlaşmasıyla, öğrencilerin geleneksel öğrenme algıları ile çevrimiçi platformdaki uygulamaları arasındaki boşluğu kapatarak hem eğitimci iş yükünü artırmadan hem de öğrenme deneyimi kalitesini düşürmeden onları nasıl aktif tutacağımız sorusu önem kazanmaktadır (Howland ve Moore, 2002). Çevrimiçi ders eğitimcileri, öğrencilerinin kampüste ders verdikleri öğrencilerden ne kadar farklı olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Moore, Warner ve Jones, 2016). Bir öğretmenin bir sınıfa öğrenci-öğrenci etkinlikleri dahil etmeyi seçmesi durumunda, bunun gönüllü olması önerilmektedir; öğrenci-öğrenci etkileşimini isteyen ve bundan faydalanan bazı öğrencilere katılma fırsatı sunulmalıdır; ancak, öğrenci-öğrenci etkileşimi istemeyen öğrenciler için, bu etkinliklere katılmaya zorlanmaması önerilmektedir (Moore, Warner ve Jones, 2016). Senkron derslerde çözülmesi gereken en temel sorunun motivasyon olduğu belirtilmekte, senkron derslerde öğrencilerinin çok azının derste olmak isteyebileceği ve herkesin katıldığı zaman ilginin sürdürülmesinin

gerçekten zor olduğu düşünülmektedir (Dron ve Anderson, 2023). Çevrimiçi derslerde, içeriğin açık ve mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ile ilgili aktivite ve alıştırmaların kullanılması kalitenin temelini oluşturmaktadır, zira eğitimci fiziki olarak bulunmadığında öğrencilerin hedeflerden sapmadan önemli noktalara odaklanması bu sayede sağlanabilir (Garrison, Schardt ve Kochi, 2000). Bu açıdan, uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya ve öğrenenleri aktif kılmaya odaklanan etkinliklerin yapılması önemli görülmektedir. Öğrenci değerlendirmesi, uzaktan eğitimde etkili öğretmen davranışlarını belirlemek için kritik öneme sahiptir, çünkü kampüsteki iyi bir öğretmenin uzaktan da iyi olacağı anlamına gelmeyebilir ve bu nedenle öğretim üyelerinin gelişimi sağlanmalıdır (Moore, 1997b).

Uzaktan eğitimin, hazırlık, sunum ve katılım olmak üzere üç aşaması vardır ve bu aşamalar şu şekilde ele alınabilir (Moore, 2001):

- Hazırlık aşamasında öğretmenler, belirli bir öğrenciye özel olmasa da yüzlerce öğrenciye hitap edecek şekilde, öğrenme hedefleri belirleyip içeriği düzenleyerek, öğrenci etkileşimini teşvik ederek ve öğrenmeyi değerlendirerek derse önceden hazırlanır.
- Uzaktan eğitimin sunum aşamasında, öğretmen bilginin ham maddesini senkron veya asenkron teknolojiler kullanarak öğrencilere sunar; özellikle kaydedilmiş sunumlar, içeriğin daha iyi düzenlenmesi ve yapılandırılması için zaman tanıdığından genellikle daha etkili olabilir.
- Katılım aşamasında, hazırlanan ve sunulan bilgiler her bir öğrenci tarafından ele alınır ve kişisel bilgiye dönüştürülür; “sunulan” şey bilgi değildir, çünkü yalnızca her birey kendi yolunda bilgi üretebilir, her birey yeni bilgileri kendi bireysel bilgi yapılarına entegre ederek, önceki deneyim ve algılarına dayanarak bunu gerçekleştirir.

Kurumdan kuruma değişmekle birlikte, yükseköğretim kurumlarında genellikle öğretim elemanlarının ders hazırlığı, sunumu, kolaylaştırıcılığı, öğrenci takibi, değerlendirme, danışmanlık ve ek görevler üstlenmesi beklendiğinden, bu durum hem öğretim üyeleri hem öğrenciler hem de yöneticiler için ciddi bir stres kaynağı olabileceği ve uzaktan eğitim süreçlerinde bu durumlarla başa çıkabilmek için üzerinde düşünülebilecek çeşitli önerilerde bulunulmuştur (Moore, 2001):

- İeriğinizi hazırlarken, bir öğrencinin makul bir şekilde harcayabileceği zamanı hesaba katacak şekilde dzenlediğinizden emin olun ve öğrencilerin ayıracakları zaman hakkındaki varsayımınız ne olursa olsun, bunu öğrencilere bildirin.
- İçeriği ğrenme hedefleri etrafında düzenleyin ve hedeflere ulaşmayı test etmek için ödevler verin. Uzaktan öğrenenin aktif olup olmadığını ve iyi iş çıkarıp çıkarmadığını bilmenin tek güvenilir yolu yazılı ödevlerin niteliğidir.
- İçeriği sunarken, tüm bilgilerin internet üzerinden iletilmesi gerekmediğini ve ses-görüntü paketinin faydalarını göz önünde bulundurun. Bir sunum, ses veya video kaydı gibi araçlarla sunulabilir. Bu tür materyaller, mümkünse, yüksek üretim değerlerine sahip olmalıdır.
- İeriğinizin bir kısmını veya çoğumuz gibi tamamını Web’de metin olarak sunsanız da düzen, yazı tipi ve renk şemaları gibi ayrıntılara dikkat edin.
- Yazma konusunda uzmanlık geliştirin- sadece yazma değil, “eğitici” yazma: kişisel, anekdotsal, teşvik edici, bilgilendirici, vb. yetkili ama otoriter değil.
- Öğrenci motivasyonuna ve ğrenci olmanın duygusal boyutuna dikkat edin; katılım aşamasında, her bir öğrenciyle sempatik kişilerarası ilişkiler kurmaya ve öğrenciler arasında dostça ilişkiler kurmaya çalışın.
- Öğrencilerin öğrenmelerine aktif olarak katılmalarını sağlayın; bunun için, sorular sormak (yönlendirilmiş veya retorik); bireysel veya grup analizi için sorunları veya konuları sunmak; öğrencileri ödevleri kişisel deneyimlerle cevaplamaya teşvik etmek ve grup tartışmaları veya grup öz değerlendirmeleri düzenlemek gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Eğitimde etkileşimi artırmak için, öğretmenlerin sadece bilgi aktarmak yerine, öğrencilerin aktif katılımını ve birbirleriyle etkileşimini teşvik eden bir yaklaşım benimsemeleri önerilebilir ve bu, öğrencilere soru sorarak, onların bilgi üretimine odaklanarak ve sosyal etkileşim fırsatları sunarak gerçekleştirilebilir, böylece öğrenme motivasyonu ve sosyal bağlar güçlenir.
- Özellikle, her bireyin haftalık bir dev üretmesini ve yayınlaması istenebilir, bu sayede ilerlemeleri izlenebilir ve gerektiğinde müdahale edilebilir; ayrıca her öğrencinin bu dev gönderilerinin her birine yorum yapması, soru sorması veya ekleme yapması istenebilir.

- Çok fazla müdahale etmeyin, bağımsız öğrenme ve akran katılımı kültürünü oluşturun, bununla birlikte, özel yardıma ihtiyacı olduğunu düşünülen herhangi bir bireye özel bir e-posta ile müdahale edilebilir.
- Öğrenciler farklı özyönetim seviyelerindedir ve bazıları diğerlerinden daha fazla kişisel ilgiye ihtiyaç duyabilir, talep edebilir ve bunu alamadıklarında kızgınlık hissedebilirler; bu durum bir sorun olarak görülmemeli, öğretmen veya öğretim kurumu tarafından uğraşılacak güçlü bir enerji olarak görülmelidir.
- Bu kolay değildir: Kuruluşunuzun hazırlık ve sunum aşamalarında uzman desteği sağlamasını sağlamaya çalışın ve yoğun kişisel desteğe ihtiyaç duyan çok sayıda öğrenciniz varsa, katılım aşamasında öğretim yardımcılarını almaya çalışın.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar, yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar ve ilgili araştırmaların değerlendirilmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Bağcı (2024) tarafından gerçekleştirilen “öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler konusunda öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Araştırma, 105 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları doğrultusunda, demografik özelliklerden yaş faktörü açısından öğretim elemanlarının ölçek toplam puanları arasında bir ters ilişki olduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyim açısından ise, 0-10 yıl deneyime sahip öğretim elemanları ile 11-20 yıl deneyime sahip öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçları doğrultusunda ise, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde başarılı olabilmeleri için iletişim becerisi, pedagojik yetkinlikler ve ölçme ve değerlendirme becerisine yönelik yeterliliklere sahip olması gerektiği vurgulandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının kurumsal destek ve teknolojik okuryazarlık kategorilerine ilişkin çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluğu doğrudan etkilediği yönünde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluğun yüksek olmasında

geçmişte alınan eğitimler, çevrimiçi öğretim ortamlarındaki deneyimler, çevrimiçi öğretime karşı motivasyon ve tutum ve teknolojiye yatkınlık durumlarının olduğu belirtilmiştir.

Korkutan ve Uzun (2024) tarafından gerçekleştirilen “öğretim üyelerinin uzaktan eğitim öz yeterlik ve yarar algılarının değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğretim üyeleri üzerine ampirik bir çalışma” başlıklı araştırmada, öğretim üyelerinin uzaktan eğitim öz yeterlikleri ve kullanım yarar algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmaya gönüllü olarak katılan 33 öğretim elemanından toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim üyelerinin uzaktan eğitim öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek, yarar algı düzeylerinin ise orta seviyede olduğu; uzaktan eğitim öz yeterlik algısının öğretim üyelerinin sosyo-demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak uzaktan eğitim yarar algısının bu özelliklere göre kısmen farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim üyelerinin uzaktan eğitimdeki öz yeterlik algıları ile yarar algıları arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özer ve Kılıç Çakmak (2024) tarafından gerçekleştirilen “uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması” başlıklı araştırmada, öğretim elemanlarının acil durum uzaktan öğretim sürecine/süreçlerine hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 163 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, acil durum uzaktan öğretim süreci göz önünde bulundurularak öğretim elemanlarının verdiği cevaplar ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçeğin “eğitim-öğretim”, “sistem tasarımı” ve “yönetim süreçleri” olarak üç faktör toplam 29 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

Bahar ve Koç (2023) tarafından gerçekleştirilen “Çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi (ÇEYÖAÖ)” başlıklı çalışmada, akademik personelin çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 172 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmada, verilerin analizi kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör

analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tek boyuttan oluşan 10 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, akademik personelin yanı sıra öğretmenlerin de çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını belirleme sürecinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Baran, Taşlıbeyaz ve Kayalar (2023) tarafından gerçekleştirilen “öğretim elemanlarının teknoloji öz yeterlik düzeylerine göre teknoloji ve uzaktan öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi” başlıklı çalışmada, öğretim elemanlarının teknoloji öz yeterlik düzeyleri belirlenmesi ve bu düzeye göre öğretim elemanlarının dijital ve uzaktan eğitim okuryazarı olmaları için gerekli ihtiyaçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, bir üniversitedeki 16 farklı fakültede görev yapmakta olan 243 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Araştırmada, teknoloji öz-yeterlik ölçeği aracılığıyla veriler toplanmış ve hangi dijital ve uzaktan eğitim eğitimlerini tercih ettikleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının açık ders materyallerinin kullanımı, paylaşımı ve etkili canlı ders süreçleri konuları üzerinde yoğunlaştıkları ve ölçek puanı yüksek olan katılımcıların, senkron/asenkron ders sürecinde etkileşimli ve nitelikli bir öğretim ortamı oluşturabilecekleri eğitimleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Özkaya, Duran ve Demirci (2023) tarafından gerçekleştirilen “çevrimiçi eğitim uygulamasının İİBF öğretim üyeleri üzerine etkileri” başlıklı çalışmada, üniversitelerin iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde (İİBF) görevli olan ve çevrimiçi eğitim uygulaması ile ders vermiş öğretim üyelerinin pandemide çevrimiçi eğitim sürecinden nasıl etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, 24 öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çevrimiçi eğitimin büyük çoğunlukla niteliksiz ve verimsiz bir eğitim olarak değerlendirildiği, asli yöntemden ziyade ikincil-destekleyici bir yöntem olması gerektiği, öğrencilerle ve diğer öğretim üyeleriyle iletişimin önemli oranda azaldığı ve büyük oranda çevrimiçi eğitimde ders anlatım yöntemlerinde değişikliğe gidilmek zorunda kalındığına yönelik görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, derse devam zorunluluğunun olmaması, öğrenci performanslarını doğru ve sağlıklı şekilde ölçme ve değerlendirmenin mümkün olmaması, sınav denetiminin yapılamaması, ödevlerde kopyalama yapılması gibi sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir. Ayrıca,

teknolojik donanım eksikliği, internet bağlantı sorunlarının varlığı ve üniversitelerin çevrimiçi eğitim platformlarında teknik aksaklıkların yaşanmasından dolayı verimli ders ortamının oluşturulamadığı ve çevrimiçi eğitim sürecinin bilimsel çalışmaları niceliksel olarak azalttığı, öğretim üyelerinde motivasyon kaybına yol açtığı ve daha çok özel hayata zaman ayrılmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Salar, Özçınar, Kara, Vatansever, Kısaç ve Kutluhan (2023) tarafından gerçekleştirilen “Pandemi deneyimi sonrasında öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşleri: Pamukkale Üniversitesi örneği” başlıklı çalışmada, öğretim elemanlarının, öğrenme süreçlerindeki dijital dönüşüme ilişkin görüşleri ve algıları incelenmiştir. Araştırmaya, 329 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın verileri, çevrimiçi anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının, dijital üniversitelerin özellik ve nitelikleri konusunda farkındalığa sahip oldukları, yükseköğretimin dijital dönüşümünü, eğitimin geleceği açısından önemli bir süreç olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının dijital ders materyali hazırlama, öğrenme yönetim sistemi ve canlı ders sistemi kullanımı gibi konularda kendilerini yeterli hissettikleri ancak etkileşimli ders materyali hazırlama ve eğitim destek sisteminin farklı bileşenlerini kullanma noktasında desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Ağırtaş ve Çavuş (2022) tarafından gerçekleştirilen “Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim dönemindeki dijitalleşme durumlarının incelenmesi” başlıklı çalışmada, öğretim elemanlarının Covid-19 dönemindeki dijitalleşme durumları incelenmiştir. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesindeki 201 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının dijitalleşme durumları yaş değişkenine göre farklılık/değişim gösterdiği; 31 – 40 yaş aralığındaki öğretim elemanlarının sosyal yaşamda teknolojiyi kullanma düzeylerinin, 40 yaş ve üstündeki öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları birim değişkeni incelendiğinde Turizm fakültesindeki öğretim elemanlarının teknolojiyi eğitimde kullanma durumları BESYO, Eğitim, İİBF, Veterinerlik, Fen ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin diğer fakültelerde görev yapan

akademisyenlere göre geride kalmaları da ayrıca üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğu belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının durumları unvan değişkenine göre incelendiğinde, öğretim elemanı/okutman olanlar profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, araştırma görevlisi/uzman olan kişilere göre dijitalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu; araştırma görevlisi olan kişilerin dijitalleşme düzeyleri profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi olan kişilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu olan öğretim elemanlarının doktora mezunu olanlara göre dijitalleşme düzeylerinin, teknolojiyi eğitimde kullanma düzeyleri ve sosyal yaşamda teknolojiyi kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada genel olarak, öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde dijitalleşme durumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ak, Gökdaş, Öksüz ve Torun (2021) tarafından gerçekleştirilen “uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi” başlıklı çalışmada, çevrimiçi olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim eğitimcilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve yarar algılarına etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, yarı deneysel araştırma yöntemlerinden kontrol grupsuz ön test-son test modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu eğitici eğitimi oturumlarının tümüne katılan 139 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algısı ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, ilişkili örneklemeler için t-testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ve yarar algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Akıncan ve Çakır (2021) tarafından gerçekleştirilen “uzaktan eğitim sürecinde görev alan öğretim elemanlarının performanslarını arttırmaya yönelik görüş ve öneriler” başlıklı çalışmada, uzaktan eğitim kalitesinin arttırılmasında büyük öneme sahip öğretim elemanlarının deneyimlerinden faydalanarak öğretim elemanlarının performanslarını arttırmaya yönelik görüş ve önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma kapsamında yer alan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada, yedi öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uzaktan eğitim

sürecinden çeşitli nedenlerle derslere katılımın az olması, öğrencilerin etkileşime geçme konusunda isteksiz davranmaları ve yaşanan teknik sorunlar ders işleme sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması, ders materyali hazırlama hazırlama konusunda yaşanan sıkıntılar, dijital ortamda gerçekleştirilen ölçme değerlendirme sınavlarının objektifliği, uygulamalı derslerin verimliliği, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan diğer problemler arasındadır. Ayrıca, araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde iletişimsel mesafeye dikkat ettikleri ve bu mesafeyi azaltmaya çalıştıkları ödevlendirme yöntemine başvurdıkları, ödevlendirme yöntemini sadece değerlendirme amaçlı değil öğrenciler arası iletişimi kuvvetlendirmek adına da kullandıkları belirlenmiştir.

Aydın, Atabay ve Aydın (2021) tarafından gerçekleştirilen “Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğrencilerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi” başlıklı çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde yer alan uzaktan öğrencilerin mevcut yeterliliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, tarama araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, pandemi sürecinde uzaktan eğitim etkinlikleri yürüten 302 öğretmen ve öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, uzaktan öğrencilerin yeni teknolojik araçları kullanma, derslerinde hedeflere uygun öğretim etkinlikleri gerçekleştirme, ders sürecini planlama, uzaktan iletişim kanallarını kullanarak ders anlatımında uygun yöntemleri kullanma ve uzaktan öğrencilerin kendi alanlarındaki güncel gelişimleri takip ederek mesleki gelişimlerine katkıda bulunma konusunda ortalama düzeyde yeterli oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, uzaktan öğrenciler, yürüttükleri derslerde gerek öğrencilerle olan iletişimleri gerekse derslerinde içerik kullanımlarında etik kurallara uyma ve bulundukları kurumlara karşı sorumluluklarını bilme konusundaki yetkinliklerinin üst düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, dersin kazanımlarını sağlama konusunda uygun değerlendirme araçlarını ve uygun alternatif ölçme tekniklerini kullanmada kendilerini yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir.

Karadag, Su & Ergin-Kocaturk (2021) tarafından gerçekleştirilen “COVID-19 salgını sırasında yükseköğretimde uzaktan eğitim kapasitesi, öğretim üyelerinin uyumu ve öğrenci memnuniyeti göstergelerinin çok düzeyli analizleri” başlıklı çalışmada, COVID-19 salgını sırasında Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime ilişkin öğrenci memnuniyetini etkileyen öğrenci, öğretim üyesi (öğretim üyelerinin uzaktan eğitime uyumları) ve kurumsal (üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri)

değişkenler arasındaki ilişkiler hiyerarşik doğrusal modelleme kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada çalışma grubu, 30 üniversiteden 14962 öğrenci ve 3631 akademisyenden oluşmaktadır. Sonuçlar, uzaktan eğitim kapasitesi daha yüksek olan üniversitelerin daha yüksek memnuniyet puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Hiyerarşik doğrusal modelleme analizi, memnuniyet puanlarındaki değişimin %43'ünün üniversitelerden kaynaklandığını göstermiştir. İkinci hiyerarşik doğrusal modelleme analizi, öğrencilerin genel memnuniyet puanı varyansının %44'ünün üniversite özellikleri (Seviye 2: uzaktan eğitim kapasitesi ve öğretim üyelerinin uzaktan eğitim sistemlerini kabulü ve kullanımı) faktörleriyle açıklanabileceğini göstermiştir. Dolayısıyla, %43 olarak hesaplanan üniversite faktörünün %44'ünün (öğrencilerin genel memnuniyet puanları içerisinde hesaplanan) uzaktan eğitim kapasitesi ve öğretim üyelerinin uzaktan eğitim sistemlerini kabulü ve kullanımından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Zorluoğlu, Devecioğlu ve Sayın (2021) tarafından gerçekleştirilen “uzaktan eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi: Covid-19 pandemi süreci” başlıklı çalışmada, pandemi sürecinde eğitim fakültesinde görev yapan ve derslerini uzaktan eğitim aracılığıyla yürüten eden öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, betimsel araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve 35 öğretim elemanından oluşmuştur. Araştırma verileri, çevrimiçi anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerine yönelik betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının büyük bir kısmının Adobe Connect programına hakim olduğu, Adobe Connect programının uzaktan eğitimde kullanılmasının kısmen yeterli olduğu, uzaktan eğitimin uygulanmasındaki en büyük engelin altyapı yetersizlikleri olduğu, uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci açısından kısmen verimli olduğu, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunluğunun sözel anlatımdan oluştuğu, uzaktan eğitim ders sürelerinin yeterli olduğu, öğretim elemanlarının öğrencilerle etik ihlaller yaşayabileceklerini düşünmeleri sebebiyle ders içeriklerini paylaşmak istemedikleri, öğrencilere ders esnasında söz hakkı tanındığı, zorunlu uzaktan eğitim sonrasında takviye eğitimler yapılabileceği, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmelerin gerçeği kısmen yansıttığını düşündükleri ve öğrencileri ödev yoluyla değerlendirmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Duman (2020) tarafından gerçekleştirilen “salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, uzaktan eğitim sürecini öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında yer alan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 28 öğretmen adayının araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, görüşmeler aracılığıyla toplanmış olup, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; uzaktan eğitim süresinde derslerin öğrenme-öğretme süreci, uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirme süreci, uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları, uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ve öğretmen adayının iletişimi, uzaktan eğitim sürecine yönelik öneriler şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları arasında, uzaktan eğitim sürecinde derslerin genellikle aynı ve benzer yöntemlerle sürdürüldüğü, derslerde çoğunlukla öğretim elemanı tarafından anlatım yöntemi ve soru- cevap tekniğinin tercih edildiği; bu durumun ise uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğretmen adayının etkileşimini olumsuz etkilediği, uzaktan eğitimde değerlendirme genellikle ödevlere dayalı olarak gerçekleştirildiğine yönelik durumlar yer almaktadır. Uzaktan eğitimi genel olarak olumlu değerlendirilse de yine de yüz yüze eğitimle birlikte kullanılması gereken bir sistem olarak düşünüldüğü belirtilmiştir.

Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) tarafından gerçekleştirilen “COVID-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi” başlıklı çalışmada, COVID-19 pandemisi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin acil uzaktan eğitime geçişte yaptıkları çalışmaları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, üniversitelerin acil uzaktan eğitim sürecinde görevli kişilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri bir çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemleri Moodle ve ALMS’dir. Üniversiteler tarafından en çok kullanılan canlı ders yazılımlarının Big Blue Button ve Perculus olduğu görülmüştür. Yükseköğretim Kurulu’nun derslerin senkron işlenmesini tavsiye etmesine rağmen tüm derslerini senkron olarak yürütebilen üniversite sayısının az olduğu belirlenmiştir. Üniversitelerin yaklaşık yarısı öğrencilerin ders devam takibini yaptığı, uzaktan eğitime hazırlık sürecinde öğretim elemanlarının eğitiminin en çok zorlanılan durum olduğu belirtilmiştir.

Sayan (2020) tarafından gerçekleştirilen “COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” başlıklı çalışma, örgün eğitim yapan kurumlarda Covid-19 nedeniyle, ansızın geçiş yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğretim elemanı gözüyle değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir eğitim fakültesi ve sağlık bilimleri fakültesinde görev yapan ve uzaktan eğitim aracılığıyla derslerini yürüten öğretim elemanlarından veri toplanmıştır. Araştırmada, 45 soruluk bir anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma, tarama araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının, teknolojik destek ve kullanılan yazılım konularında sorunlar yaşadıkları, akademisyenlerin uzaktan eğitim konusunda bireysel bir çaba sergilemedikleri, çevrimiçi ders yürütmeyi sevmedikleri ve bu bağlamda kaygı yaşadıkları, çevrimiçi derslere motive olmadıkları, öğrencileri de motive edemedikleri ve öğrencilerle iletişim kuramadıkları, derse düzenli olarak hazırlandıkları ve derste aktif bir şekilde öğretim gerçekleştirdikleri, uygulamalı eğitimlerde çevrimiçi dersleri yararlı bulmadıkları ve yüz yüze derslerdeki verimi alamadıklarına yönelik görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Makda (2025) tarafından gerçekleştirilen “dijital eğitim: yükseköğretimde sanal öğretimin manzarasının haritalanması – bibliyometrik inceleme” başlıklı çalışmada, önceki yayınların temel araştırma eğilimlerini ve gelecekteki araştırmalar için odak alanlarını ortaya çıkarmak için yükseköğretim sektöründe sanal öğretimin bir incelemesi sunulmuştur. Araştırmada, anahtar konuları, temaları, yazarları, kaynakları, makaleleri ve mevcut işbirliklerini belirlemek için bibliyometrik bir analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, 2012-2023 yılları arasında Scopus veri tabanında taranan makaleler incelenmiş ve VOSviewer kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, 2635 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, sanal öğretimin, bilgiyi demokratikleştirmeye yardımcı olduğu için sürdürülebilir eğitim yönünde bir hareket olarak ele alındığı belirlenmiştir. Analiz, sanal öğretimle ilgili araştırma konusunun çok yönlü doğasını vurgulayarak altı ayrı ancak birbiriyle bağlantılı tematik kümeyi ortaya koymuştur: teknoloji destekli öğretim, eğitmen gelişimi, liderlik, politika ve yönetim, öğrenci perspektifleri ve deneyimleri, teknoloji altyapısı, uzaktan ve web tabanlı öğrenmede müfredat tasarımı ve sunumu.

Khodabandelou, Chaharbashloo, Ghaderi, Zeinabadi ve Karimi (2024) tarafından gerçekleştirilen “Çevrimiçi öğretim ortamlarında üniversite öğretim görevlilerinin rolleri

ve yeterlilikleri üzerine sistematik bir inceleme” başlıklı çalışmada, yükseköğretim bağlamındaki çevrimiçi eğitmen rolleri ve yeterlilikleri üzerine 11 yıllık araştırmanın (2010-2020) sistematik bir incelemesi gerçekleştirilmiştir. Çalışma, çevrimiçi öğretim ve öğrenme ortamlarında yükseköğretim eğitmenlerinin rollerini ve yeterliliklerini sınıflandırmayı amaçlamıştır. Araştırmada dokuz büyük veri tabanından 43 makale seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda, 13 rol ve 8 yeterlilik kategorisi ortaya çıkarılmıştır. İletişim, geliştirme ve yönetim en iyi çevrimiçi eğitmen rolleri olarak belirlenmiştir. "Planlama, tasarım ve organizasyon", "etkileşim" ve "değerlendirme" en iyi çevrimiçi eğitmen yeterlilikleri olarak bulunmuştur. Ayrıca, zaman eğilimi analizi iletişim ve geliştirmenin en tekrarlayan roller olduğunu göstermiş ve yeterlilikleri belirlemek için iki yaklaşım bulunmuştur.

Lowenthal ve Lomellini (2023) tarafından gerçekleştirilen “erişilebilir çevrimiçi öğrenme: eğitim teknolojistlerinin ve öğretim üyelerinin bilgi ve becerilerinin ön araştırması” başlıklı çalışmada, öğretim görevlilerinin ve eğitim teknoloji uzmanlarının erişilebilir çevrimiçi dersler ve öğretim materyalleri tasarlamak için nasıl hazır oldukları araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, eğitim teknoloğu ve öğretim elemanlarının erişilebilir ders ve öğretim materyalleri oluşturma konusundaki bilgi ve becerilerini araştırmaktır. Bu keşifsel çalışmada 95 eğitim teknolojisti, yöneticisi ve engelli erişim personeliyle görüşülmüştür. Araştırma sorularını yanıtlamak için üç kısa anket kullanılmıştır: Eğitim teknolojisi anketi; yönetici anketi; ve engellilik kaynağı anketi. Çalışmada, bu profesyonellerin erişilebilir dersler ve öğretim materyalleri oluşturmada öğretim görevlileri ve eğitim teknolojistlerinin bilgi ve becerilerine ilişkin bakış açılarına yönelik inceleme sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretim üyelerinin erişilebilir materyalleri seçme ve oluşturma konusundaki bilgi ve becerilerinin “ortalamanın altında” seviyesinden biraz daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu ankete katılanlar, erişilebilir materyallerin seçilmesi/oluşturulması/değerlendirilmesi konusunda en iyi uygulamalar konusunda eğitim almanın, yasa ve standartlar hakkında bilgi sahibi olmanın, öğrenmede evrensel tasarım ilkelerinin uygulanmasının ve engelli öğrencilerin erişilemeyen materyallerle yaşadıkları deneyimleri gerçekten anlayabilmek için empati eğitimine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır.

Mulla, Munir ve Mohan (2023) tarafından gerçekleştirilen “çevrimiçi öğretimde öğretim üyelerinin algılarını ve zorluklarını anlamak için keşifsel bir çalışma” başlıklı

araştırmada, öncelikle mevcut literatürün sistematik bir incelemesi gerçekleştirilmiş, ikinci aşamada ise paydaşların çevrimiçi dersler tasarlama ve sunma konusunda birkaç yıllık deneyimlerine ilişkin düşüncelerinden yararlanılarak öğretim üyelerinin Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye ilişkin bakış açıları analiz edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmeyle ilgili mevcut literatürün ağırlıklı olarak öğrenciye özgü zorluklara odaklandığını, ancak Birleşik Arap Emirlikleri'nde çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırmada öğretim üyelerinin özel zorluklarını ele alan yayınlanmış çalışmaların hala yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırmada 15 öğretim üyesiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek nitel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, ortaya çıkan en kritik temaların öğrencilerin beklentileri, kültür, algı, pedagoji ve teknoloji boyutlarına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Trevisan, De Rossi, Christensen, Knezek ve Smits (2023) tarafından gerçekleştirilen, “Covid-19 salgını sırasında öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretim yeterliliklerini şekillendiren faktörler” başlıklı çalışmada, pandemi kısıtlamaları çevrimiçi öğretime geçişi zorlarken fakülte yetkinliklerini şekillendiren faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri, anketler aracılığıyla toplanmıştır. Pandeminin iki farklı evresinde, yani hızlanma evresinde ve yaklaşık on iki ay sonraki durağan evresinde anlık anketler yapılmıştır. Anketler, COVID-19 salgınının iki evresinde öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretim algılarının iç (örn. heves ve kararlılık) ve dış (örn. destek) faktörlerini sorgulayarak, olgunun acil duruma ilk müdahalenin değerlendirilmesinin ötesinde izlenmesine olanak sağlamıştır. Sonuçlar, çevrimiçi öğrenmeyi teşvik etmek için farklı eğilim kalıplarını ve teknolojik imkanların çeşitli kullanımlarını ortaya çıkarmıştır. Bu örüntülerin zaman içinde farklılık gösterdiği de tespit edilmiş ve pandeminin farklı aşamalarında çevrimiçi öğretim için yetkinliklerin geliştirilmesini mümkün kılan veya engelleyen koşulların altı çizilmiştir. Bu bulgular arasında, COVID-19 salgını boyunca içsel güvenin kurumsal desteğe doğru bir değişim olması ve bunun çevrimiçi öğretime devam etme niyetlerinin güçlü bir öngörücüsü olması, önemli bir sonuç olarak nitelendirilmiştir.

Kordrostami ve Seitz (2022) tarafından gerçekleştirilen “Fakülte çevrimiçi yeterliliği ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye duyuşsal katılımı” başlıklı çalışmada, çevrimiçi bir sınıfta öğrencilerin (akranları ve eğitmenleriyle) duyuşsal katılımını artırmada eğitmenin rolüyle ilgili literatürdeki boşluk ele alınmıştır. Bu araştırma, 18

aylık bir süre boyunca bir devlet üniversitesindeki bir işletme fakültesinde yürütülen çevrimiçi öğretim üzerine bir çalışmanın parçasıdır. Mevcut araştırma, pazarlama bölümündeki öğrencilerin ihtiyaçlarını araştırmak için bu örnekteki pazarlama öğrencilerinin verilerine odaklanmıştır. Araştırmada, veri toplamak için anket kullanılmış ve 115 öğrencinin katılımıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada, öncelikle eğitmen yeterliliğinin çevrimiçi dersleri tasarlama ve kolaylaştırmadaki etkisi incelenmiş, bunun yanı sıra eğitmen çevrimiçi yeterliliğinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin kalitesine ilişkin izlenimleri üzerinde dolaylı bir olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu ilişkinin öğrencilerin akranları ve eğitmenleriyle iletişim yoluyla sınıfa nasıl katıldıkları tarafından aracılık edildiği de belirlenmiştir. Bu araştırma, eğitmenin duyuşsal katılım becerilerinin öğrencilerin kalite algılarının pazarlanmasına katkıda bulunan bir etken olarak etkisini ortaya çıkarmıştır.

Jung, Omori, Dawson, Yamaguchi ve Lee (2021) tarafından gerçekleştirilen “acil çevrimiçi öğretimde yansıtıcı uygulayıcılar olarak öğretim görevlileri: bir otoetnografi” başlıklı çalışma, COVID-19 salgını sırasında Japonya’nın Tokyo kentinde bulunan bir üniversitedeki beş öğretim üyesinin acil çevrimiçi öğretim deneyimini, otoetnografik yöntemi benimseyerek kayıt altına almayı ve anlamayı amaçlamıştır. Araştırmada, 10 haftalık bir akademik dönem boyunca tutulan yedi haftalık otobiyografik yansıtıcı günlüklerin analizi, öğretim üyelerinin dersler sırasında bir dizi sorunla, özellikle öğrenciyle ilgili ve teknolojiyle ilgili sorunlarla karşılaştığı ortaya konulmuştur. Öğretim üyelerinin sorunlarla karşılaştıklarında, yüz yüze sınıf içi öğretimdeki geçmiş deneyimleri gibi referansları kullandıkları, daha fazla çevrimiçi öğretim deneyimine sahip öğretim üyelerinin, sorunları çözmek için diğer referansları harekete geçirmede daha uyumlu ve esnek oldukları belirlenmiştir.

Sims ve Baker (2021) tarafından gerçekleştirilen “COVID-19 üniversite geçişinde derslerin çevrimiçi formata geçirilmesi sırasında öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime ilişkin algıları” başlıklı çalışmada, pandemi döneminde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime ilişkin algıları ve üniversiteye geçişten duydukları memnuniyet incelenmiştir. Bir üniversitede gerçekleştirilen bu durum çalışması 183 öğretim üyesinin 2020 bahar döneminde derslerinin çevrimiçi ortama hızlı bir şekilde geçirilmesine ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri, anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretim üyelerinin genel olarak ders kalitesinin aynı kaldığını,

öğrencilerin katılımlarının ve performanslarının pandemi sırasında azaldığını ve geçişten duyulan memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur.

Cutri ve Mena (2020) tarafından gerçekleştirilen “Çevrimiçi öğretime yönelik öğretim üyelerinin hazır olma durumunun eleştirel bir şekilde yeniden kavramsallaştırılması” başlıklı çalışma, bütünlük bir literatür taraması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, çevrimiçi öğretim için öğretim üyelerinin hazır bulunuşluğuna ilişkin geleneksel kavramsallaştırmaları incelenmiş, bütünlük literatür taramasında bir teorik çerçeve oluşturulmuş ve bu bağlamda kullanılan yöntemler ve bulgular sunulmuştur. Araştırmada, 2002-2018 yılları arasında gerçekleştirilen, ERIC, Scopus, Web of Science, Science Direct, and Social Science veri tabanlarında taranan 44 çalışma incelenmiştir. Araştırmada, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretmeye hazır olmasıyla ilişkili duygusal boyutlar ve kimlik bozulması temaları ortaya çıkarılmıştır. Analizden, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretme deneyimlerini üreten ve kısıtlayan yapısal ve kültürel güçler belirlenmiştir.

Davidson (2019) tarafından gerçekleştirilen “Gelecekteki çevrimiçi öğretim görevlisi yeterlilikleri: Öğrenci perspektifleri” başlıklı çalışmada, çevrimiçi öğretim görevlilerinin on yıl sonra ihtiyaç duyabileceği yeterlilik ve yeteneklere ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel bir betimsel çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışmaya, en az bir çevrimiçi derse katılmış 500 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamada anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaya çıkan kategoriler ve alt kategorilerin incelenmesinden dört ana tema ortaya çıkmıştır. Gelecekteki çevrimiçi derslerde başarı için en kritik özelliğin, öğretim üyesi iletişimi (çevrimiçi ve kişilerarası) olduğu belirlenmiştir. Teknik ve bilgisayar becerileri, özellikle mümkün olan en etkili iletişimi sağlamak için görsel, işitsel ve diğer multimedya araçlarını kullanma ihtiyacı da kritik bir özellik olarak belirlenmiştir. Çeşitlilik artmaya devam edeceğinden, gelecekte öğretim üyeleri için öğrencilere karşı sabır da önemli bir nitelik olarak görülmektedir. Sabırla ilgili olarak, gelecekteki çevrimiçi öğretim üyelerinin sınıf gereksinimleri, programları ve iletişim biçimleri konusunda esnek olmaları gerekli görülmüştür.

Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından gerçekleştirilen “öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretmeye hazır olma durumlarına ilişkin algılarının incelenmesi” başlıklı çalışmada, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemi hakkındaki

tutumları ve çevrimiçi olarak güvenle öğretim yapma yeteneklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Tarama araştırması olarak yürütülen çalışmada, elektronik ortamda veriler toplanmıştır. Araştırmaya, 205 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ders tasarımı, ders iletişimi ve teknik yeterlilikler için öğretim elemanları önem algısını bu alanlardaki yeteneklerini derecelendirdiklerinden daha yüksek derecelendirmişlerdir; buna karşın zaman yönetimi için yeteneklerine ilişkin algıları, önemine ilişkin tutumlarından daha yüksek olmuştur. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin algıları için cinsiyet, çevrimiçi öğretim yılı ve sunum yöntemi açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca, çevrimiçi öğretim yeteneği açısından çevrimiçi öğretim yılı ve sunum yöntemi açısından da anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

McGee, Windes ve Torres (2017) tarafından gerçekleştirilen “deneyimli çevrimiçi eğitmenler: çevrimiçi öğretimle ilgili inançlar ve tercih edilen destekler” başlıklı çalışmada, çevrimiçi öğretim becerilerinin gelişimini en iyi şekilde destekleyen 11 kurumsal stratejiyi belirlemeye yönelik uzman çevrimiçi eğitmenlerin Delphi çalışmasından elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu çalışmada modifiye edilmiş Delphi metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmada, Uygulamalı Bilimler, İşletme, Güzel Sanatlar, Sosyal Bilimler ve Teorik Bilimler alanlarından uzmanlarla Delphi çalışması yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, en çok önemli görülen alanın eğitim, dış destekler ve uzun süreli deneyim boyutları olduğu belirlenmiştir.

Wingo, Ivankova ve Moss (2017) tarafından gerçekleştirilen “çevrimiçi öğretime ilişkin öğretim üyelerinin algıları: teknoloji kabul modelini bir düzenleme çerçevesi olarak kullanarak literatürü incelemek” başlıklı çalışma, bir düzenleme çerçevesi olarak TAM2 yapılarını kullanarak, 1995 ve 2015 yılları arasında yayınlanan öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretimi hakkında 67 ampirik çalışmanın sentezinin sonuçlarını sunmaktadır. Bu doğrulanmış model, öğretim üyelerinin çevrimiçi ders sunumu için teknolojinin kullanıcı dostu ve kullanım kolaylığı hakkındaki algıları ile çevrimiçi öğretimin genel deneyimi hakkındaki araştırmaları anlamak için bir mercekle sağlamıştır. Bu incelemedeki çalışmalar, öğretim üyeleri arasında çevrimiçi derslerde öğrenci başarısına yönelik algıladıkları engeller, çevrimiçi eğitmenler olarak imajları hakkındaki belirsizlik, teknik destek ihtiyaçları ve çevrimiçi derslerde makul iş yükü ve yönetilebilir sınıf kayıtları istekleri konusunda endişeleri ortaya koymuştur.

Schmidt, Hodge ve Tschida (2013) tarafından gerçekleştirilen “üniversite öğretim üyeleri çevrimiçi öğretim becerilerini nasıl geliştirdiler?” başlıklı çalışmada, eğitimcilerin çevrimiçi öğretmeyi öğrenirken yaşadıkları deneyimleri ve geçirdikleri süreçlerin anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde odak grupları kullanan temel nitel bir yaklaşım dikkate alınmıştır. Araştırmanın verileri bir akademik yıl boyunca toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme aracılığıyla belirlenmiştir. Katılımcılar, bir eğitim fakültesindeki çeşitli program alanlarından ve deneyim seviyelerinden gelen çevrimiçi ders eğitmenlerinden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, birçok öğretim üyesinin çevrimiçi öğretim kariyerlerine ani bir başlangıç yaptığı, çoğunun bölüm yönetimi tarafından çevrimiçi öğretim yapmaları istendiği veya derslerinin çevrimiçi olduğu söylendiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ilk çevrimiçi öğretim deneyimine hazırlanmanın katılımcılar için zorlayıcı olduğu, çevrimiçi öğretimi öğrenme sürecinde, çevrimiçi öğretimin yalnızca öğretim değil, aynı zamanda çevrimiçi ders tasarlamak olduğunu anladıkları saptanmıştır. Ayrıca, en deneyimli çevrimiçi eğitmenlerin bile, çevrimiçi öğretme yetenekleri açısından kendilerini henüz yeterli görmedikleri ve yüz yüze derslere göre çevrimiçi derslerine çok daha fazla zaman harcadıkları belirlenmiştir.

Bailey ve Card (2009) tarafından gerçekleştirilen “çevrimiçi öğretim için etkili pedagojik uygulamalar: deneyimli eğitmenlerin algısı” başlıklı fenomenolojik çalışmanın amacı, deneyimli ve ödüllü Güney Dakota e-öğrenme eğitmenlerinin etkili pedagojik uygulamaları nasıl algıladıklarını belirlemektir. Araştırmada, deneyimli, ödüllü Güney Dakota e-öğrenme eğitmenleriyle birebir görüşmeler yapılarak çevrimiçi öğretim için etkili pedagojik uygulamaların ne olduğu keşfedilmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları, Güney Dakota Yönetim Kurulu E-Öğrenme Ödülü’nün sahiplerinden oluşmaktadır. Araştırma, 15 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, etkili çevrimiçi öğretim için sekiz etkili pedagojik uygulama ortaya çıkarılmıştır: İlişkileri geliştirme, katılım, zamanında olma, iletişim, organizasyon, teknoloji, esneklik, yüksek beklentiler.

Bolliger ve Wasilik (2009) tarafından gerçekleştirilen “yükseköğretimde öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretim ve öğrenmeden memnuniyetini etkileyen faktörler” başlıklı çalışmada, ilk olarak, çevrimiçi ortamda öğretim görevlisi memnuniyetini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve doğrulanması; ikinci olarak, çevrimiçi ortamda algılanan

öğretim görevlisi memnuniyetinin nicel bir öz bildirim ölçüsünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örnekleme, bir devlet üniversitesinde ders veren tüm çevrimiçi eğitimcilerden (122 kişi) oluşmuştur. Kurumdaki tüm çevrimiçi eğitimcilerle e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve çalışmaya katılmaya davet edilmişlerdir. Çalışma hakkında bilgi verilmiş ve üniversitenin ders yönetim sisteminin bir parçası olan çevrimiçi öğretim görevlisi memnuniyet anketiyle araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamdaki memnuniyetini etkileyen üç faktörün olduğunu göstermiştir: öğrenciyle ilgili, öğretim elemanı ile ilgili ve kurumla ilgili faktörler.

Darabi, Sikorski ve Harvey (2006) tarafından gerçekleştirilen “uzaktan öğretim için doğrulanmış yeterlilikler” başlıklı çalışmada, uzaktan eğitim eğitmen yeterliliklerini belirlemek ve doğrulamak için Uluslararası Eğitim, Performans ve Öğretim Standartları Kurulu (IBSTPI) metodolojisini kullanılmıştır. Araştırmada, 10 yıllık uzaktan eğitim literatürü incelenmiş ve 20 yeterlilikten oluşan bir liste sunulmuştur. Bu liste, 18 konu alanı uzmanı tarafından incelenmiştir. Konu alanı uzmanlarının geri bildirimleri ve yorumları, yeterlilikler için geliştirilen performans ifadeleriyle birlikte analiz edilmiş ve bunun sonucunda bir uzaktan eğitim eğitmeninin öğretim faaliyetlerini tanımlayan 54 görev ifadesi ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra bu görevler, 148 eğitmen tarafından önem, performans sıklığı ve her göreve harcanan göreceli zaman algısı açısından derecelendirilmiştir. Görev analizi, karşılık gelen orijinal yeterliliklere geri bağlanan 17 en sık gerçekleştirilen görevin bir listesiyle sonuçlandırılmıştır.

Williams (2003) tarafından gerçekleştirilen “Yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim programlarına ilişkin roller ve yetkinlikler” başlıklı çalışmada, yükseköğretimde uzaktan eğitimde ihtiyaç duyulan rollerin ve yeterliliklerin belirlenmesi, bu yeterliliklerin öneminin derecelendirilmesi ve sonuçların beş yıl önce yapılmış bir yeterlilik çalışmasının sonuçlarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada 13 rol ve 30 genel yeterlilik ile role özgü yeterlilikler belirlenmiştir. Lider/değişim ajanı ve eğitmen rolleri uzaktan eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması için önemli olarak ortaya çıkmıştır. Kişilerarası ve iletişimle ilgili beceriler tüm rollerde gerekli görülmüştür.

Schoenfeld-Tacher ve Persichitte (2000) tarafından gerçekleştirilen “Uzaktan eğitim dersleri veren öğretim üyelerinden beklenen farklı beceriler ve yeterlilikler”

başlıklı çalışmada uzaktan eğitim programları kapsamında uzaktan verilen dersleri veren öğretim elemanlarından beklenen farklı beceriler ve yeterlilikler çözümlenmiştir. Araştırmada, uzaktan eğitim dersi vermek için öğretim elemanlarının şu yeterliliklere sahip olması gerektiği belirlenmiştir: Seçilen sunum teknolojisinin kullanımında uzmanlaşmak, daha öğrenci merkezli dersler tasarlamak, öğrencilerden sözel olmayan geri bildirim olmadığında öğretime uyum sağlamak ve ders vermeden içeriklerini iletme yöntemleri geliştirmek. Bir üniversitede doktora düzeyinde uzaktan eğitim dersleri veren altı öğretim üyesine öğretim deneyimleri ve bu deneyimlerin yüz yüze öğretimden nasıl farklı olduğu hakkında anket uygulanmıştır. Altısının da birincil sunum sistemi olarak interneti kullanmakta olduğu, ancak her biri (a) senkron ve asenkron araçların kullanımı ve (b) dersin tasarımı, geliştirilmesi ve sunumundan kimin sorumlu olması açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin bu ortamda öğretim sonucunda edinmeleri gereken beceriler ve yeterliliklere ilişkin algılarının büyük ölçüde değiştiği ve öncelikli olarak öğretim tasarımı stratejileri ve uzaktan eğitim teorileri hakkındaki önceki bilgilerinden etkilendiği saptanmıştır.

Thach ve Murphy (1995) tarafından gerçekleştirilen “Uzaktan eğitim profesyonelleri için yeterlilikler” başlıklı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’daki uzaktan eğitim profesyonellerinin rolleri ve yeterlilikleri belirlenmiştir. Araştırmada, 103 uzaktan eğitim uzmanından oluşan bir örneklem belirlenmiş ve bu bilgilerle ilgili algıları, değiştirilmiş iki turlu bir Delphi sürecinde araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, uzaktan eğitim için bir yeterlilik modeli içermektedir. Çalışmada, on yeterlilik belirlenmiştir: kişilerarası iletişim, planlama becerileri, iş birliği/takım çalışması becerileri, İngilizce yeterliliği, yazma becerileri, organizasyon becerileri, geri bildirim becerileri, uzaktan eğitim alanı bilgisi, temel teknoloji bilgisi ve teknolojiye erişim bilgisi.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve etik konulara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayın veya az sayıda birkaç olayın uygun gelebilecek herhangi bir yöntemle ayrıntılı bir biçimde incelenmesidir; durum çalışmasında temel amaç, olayı, olabildiğinde bütün yönleriyle anlamaktır (Punch, 2005). Bu çalışmada da bir üniversitede derslerini uzaktan eğitimle yürüten öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik deneyim ve özyeterlilik algıları, araştırmanın durumunu oluşturmaktadır.

Durum çalışmaları, bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört farklı şekilde ele alınmaktadır (Yin, 2003). Bu çalışmada ise, bütüncül tek durum deseni ele alınmıştır. Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi vardır. Bu çalışmada Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi analiz birimi olarak ele alınmıştır. Bütüncül tek durum deseninde kendine özgü durumların ayrıntılı analizi yapılır. Bu çalışmada da meslek bilgisi seçmeli derslerini uzaktan eğitim aracılığıyla yürüten bir eğitim fakültesinde bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik deneyim ve özyeterlilik algıları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

3.2 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda genellikle amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanılmasının amacı, seçilen bireylerin veya grupların deneyim(ler)inin anlaşılmasını artırmak veya teori ve kavramlar geliştirmektir (Devers ve Frankel, 2000). Amaçlı örneklemede araştırmacılar, merkezi olguyu öğrenmek veya anlamak için bireyleri ve yerleri kasıtlı olarak seçerler (Creswell, 2012). Ölçüt örnekleme ise, önem açısından önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan katılımcıları belirlemek ve seçmek amacıyla kullanılır (Palinkas, Horwitz, Green vd., 2015). Ölçüt örneklemede, bilgi açısından zengin olma olasılığı olan durumların ve önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların ele alınması söz konusudur (Patton, 2002). Bu araştırmada, zengin

veri elde etme olasılığı olan ve araştırmanın sorularını yanıtlamaya yönelik ölçütleri taşıyan katılımcılar seçilmesi amaçlandığından, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, ölçüt olarak eğitim fakültesinde görev yapıyor olmak, meslek bilgisi seçmeli derslerini uzaktan eğitimle yürütüyor olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde meslek bilgisi seçmeli derslerini uzaktan eğitimle yürüten 11 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcılar, Alman Dili Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Temel Eğitim Ana Bilim Dallarında görev yapmaktadırlar. Katılımcılardan 1’i Profesör Doktor, 4’ü Doçent Doktor, 3’ü Doktor Öğretim Üyesi, 2’si Araştırma Görevlisi Doktor ve 1’i Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların yaşları 34 ile 63 arasında değişmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleri 11 yıl ile 35 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların hiçbirisi uzaktan eğitime yönelik bir hizmet içi eğitim almamıştır. Katılımcıların tamamı COVID-19 pandemisinden bu yana çevrimiçi ders tecrübesine sahiptir. Katılımcılar, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde eğitim fakültelerinde mesleki seçmeli dersleri çevrimiçi olarak yürütmektedir. Eğitim fakültelerinde meslek bilgisi seçmeli dersleri kapsamında, Açık ve Uzaktan Öğrenme, Çocuk Psikolojisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitim Hukuku, Eğitim Antropolojisi, Eğitim Tarihi, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Proje Hazırlama, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Karakter ve Değer Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Mikro Öğretim, Müze Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim ve Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersleri yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Araştırmanın katılımcıları da, bu dersler arasından çalışma ve uzmanlık alanlarına yönelik olarak en az bir ders yürütmektedirler.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden belirlenmiş sorularla birlikte görüşme

sırasında esnek davranarak yan ve alt sorularla derinlemesine bilgi toplamasına olanak tanıyan bir veri toplama tekniğidir (Türnüklü, 2000). Bir katılımcıyla sohbet şeklinde yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, neden ve nasıl sorularının da yer aldığı açık ve kapalı uçlu sorular birlikte kullanılır; görüşmenin süresi ise genellikle yorgunluğu azaltmak amacıyla en fazla bir saat olarak sınırlandırılır (Adams, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara önceden belirlenmiş bir çerçeve dahilinde hareket ederken, görüşme sürecinde ortaya çıkabilecek yeni ve ilgili konuları keşfetme esnekliği sunar (Adeoye-Olatunde ve Olenik, 2021). Bu araştırmada, katılımcılardan derinlemesine bilgi toplamak ve görüşme esnasında ek açıklama ve soruların sorulma fırsatını kullanmak açısından yarı yapılandırılmış görüşmelerle verilerin toplanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında, alan yazınındaki uzaktan eğitime yönelik yeterlilikleri inceleyen kuramsal araştırmalardaki (Farmer ve Ramsdale, 2016; Martin, Budhrani ve Wang, 2019; Ní Shé vd., 2019) boyutlar göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formunda, öncelikle kişisel bilgilerin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan 18 soru bulunmaktadır. Görüşme formu EK-1’de sunulmuştur. Görüşmeler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında çevrimiçi ortamda video konferans aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, genellikle metin temelli nitel verileri (gözlem, görüşme kayıtları, günlükler veya belgelerden elde edilen verileri) indirgeme ve bu verilerden desenler veya temalar gibi temel anlamları ortaya çıkarma süreci olarak ele alınmaktadır (Patton, 2002). İçerik analizinde temel amaç, nitel verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır ve bu bağlamda öncelikle veriler kodlanır ve sonrasında temalar oluşturularak bulgulara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler önce yazıya dökülerek transkript edilmiştir. Daha sonra görüşme transkriptleri, MAXQDA 12 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte, elde edilen yazılı dökümler üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Çıkarılan kodlar arasından ilişkili olanlar, alt temalarda bir araya getirilmiştir. İlişkili alt temalardan ise temalar oluşturulmuştur.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda inanılrlık ve onaylanabilirlik için araştırmacı önyargılarını azaltma, aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme, katılımcıların ayrıntılı tanımı, güvenilebilirlik için araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanımına yönelik çalışmaların yapılabileceği belirtilmektedir (Başkale, 2016). Bunun yanı sıra, ayrıntılı betimleme ve raporlaştırma (Creswell, 2013) ile kayıtların teknik kalitesi ve transkriptlerin niteliği (Peräkylä, 1997) gibi önlemler de alınması önerilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, araştırmacı kendi eğilim ve deneyimlerini nitel verilerin analizi ve yorumlaması üzerinde etki oluşturmamasına dikkat etmiştir. Temsil edilebilirliği kontrol için amaçlı örnekleme yöntemiyle katılımcılar belirlenmiştir. Ayrıntılı betimlemeler için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur. Ayrıca katılımcılarla ilgili etik ilkeler göz önünde bulundurularak ayrıntılı bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama süreçleri ve verilerin analizi süreci detaylı olarak açıklanmaya çalışılarak ayrıntılı rapor oluşturulmuştur. Kayıtların teknik kalitesi açısından uygun dijital araçlar kullanılmış ve ses kayıtlarının transkriptleri kontrol edilerek bu konuda da titiz olunmaya çalışılmıştır.

3.6 Etik Konular

Bilimsel araştırmalarda etik konusunda, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak ve yeterli bilgilendirme sonrası katılmaları ile, elde edecekleri kazanımlardan daha büyük bir risk taşımamaları esas alınarak her iki etik ilkeye de özen gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu doğrultuda, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmadıkları sorulmuş, tüm katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları onamı alınmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilmeden de bu durum tekrar teyit edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma raporunu yazarken katılımcıların görev yaptıkları kurumların isimleri ve kendi isimlerine yer verilmemiş olup, katılımcılara kodlar verilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik izin alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen araştırma sorularının yanıtlanması için elde edilen verilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında, yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar ve yaşantıları bağlamında yeterliliklerinin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Bunun için, uzaktan eğitim süreçlerinde gerçekleştirdikleri etkinlik ve düzenlemelerin neler olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri görüşlerinden yola çıkılarak, öncelikle, uzaktan eğitimde giriş etkinliklerinin düzenlenmesi, uzaktan eğitimde gelişme etkinliklerinin düzenlenmesi, aktif katılımı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen öğretim yöntemleri ve etkinlikler, iletişim ve etkileşim, duyuşsal etkinlikler, olumsuz davranışların yönetimi, zaman yönetimi, teknoloji kullanımı, uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde yer verilen değerlendirme etkinlikleri, materyal seçimi, derse devam etkinlikleri, uzaktan eğitim sürecindeki yaşanan zorluklar, pandemi sırasında ve pandemi sonrasındaki değişimler bağlamında gerçekleştirilen uygulamalar incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan temalara yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

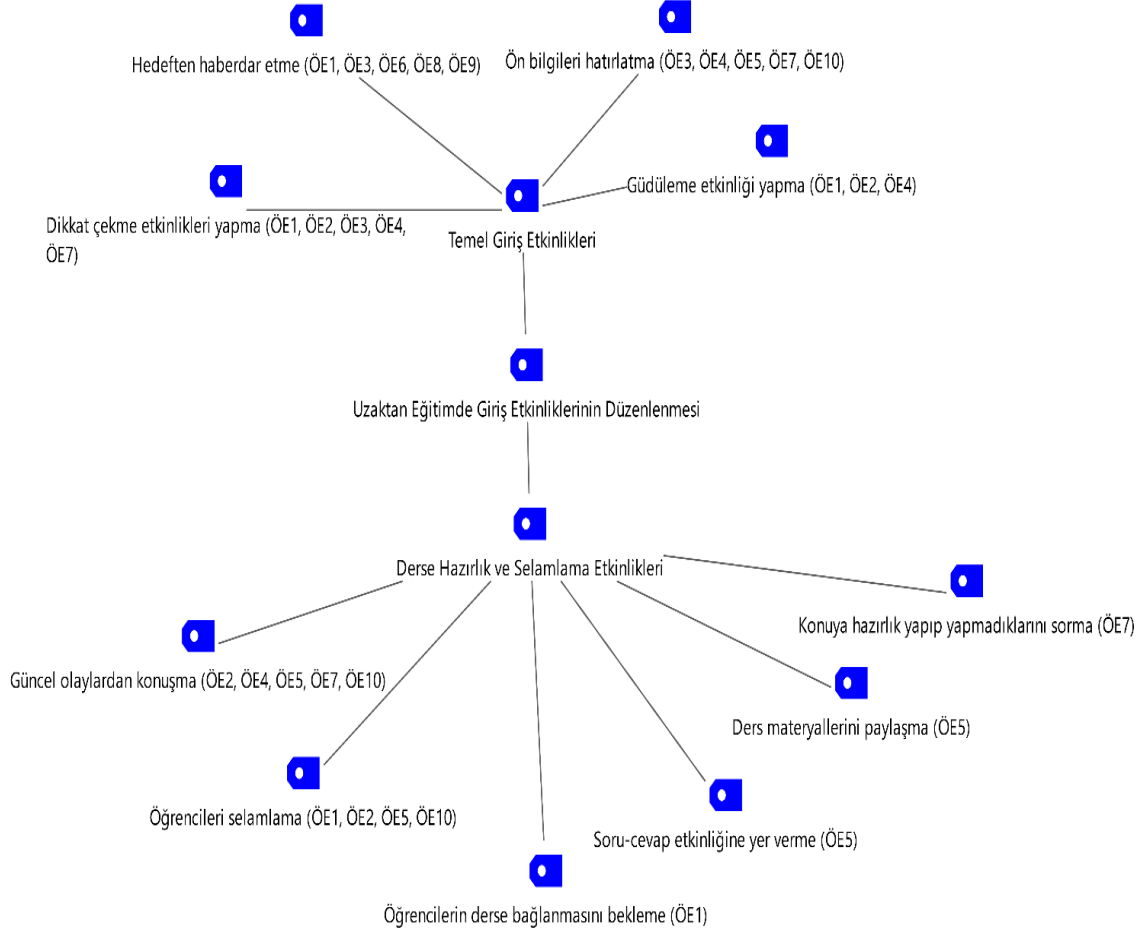
Tablo 4.1

Uzaktan Eğitimde Giriş Etkinliklerinin Düzenlenmesi

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Temel Giriş Etkinlikleri	Dikkat çekme etkinlikleri yapma	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE7	5
	Hedeyten haberdar etme	ÖE1, ÖE3, ÖE6, ÖE8, ÖE9	5
	Ön bilgileri hatırlatma	ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE7, ÖE10	5
	Güdüleme etkinliği yapma	ÖE1, ÖE2, ÖE4	3
Derse Hazırlık ve Selamlama Etkinlikleri	Güncel olaylardan konuşma	ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE7, ÖE10	5
	Öğrencileri selamlama	ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖE10	4
	Öğrencilerin derse bağlanmasını bekleme	ÖE1	1
	Soru-cevap etkinliğine yer verme	ÖE5	1
	Ders materyallerini paylaşma	ÖE5	1
	Konuya hazırlık yapıp yapmadıklarını sorma	ÖE7	1

Şekil 4.1

Uzaktan Eğitimde Giriş Etkinliklerinin Düzenlenmesi



Tablo 4.1' ve Şekil 4.1 de görüldüğü üzere, yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde düzenledikleri giriş etkinlikleri, temel giriş etkinlikleri ve derse hazırlık ve selamlama etkinlikleri olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Temel giriş etkinlikleri kapsamında öğretim elemanları, dikkat çekme etkinlikleri yapma, hedeften haberdar etme, ön bilgileri hatırlatma ve güdüleme etkinliği yapma durumlarından söz etmişlerdir. Bu alt temaya yönelik olarak katılımcıların görüşlerine ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: dikkat çekmek için bazen ilgi çekici videolar izletiyorum. Örneğin, ... dersinde, dersin öncesinde o gün işlenecek konuyla ilgili düşünceleri için giriş soruları soruyorum. (Dikkat çekme etkinlikleri yapma)

ÖE3: ... ön bilgiyle ilgili işte dersin amaçlarını belirtiyorum ve normal derse başlıyorum ders konu anlatımına başlıyoruz. (Hedeften haberdar etme)

ÖE5: Bir önceki haftaki kaldığımız noktalar ya da tartıştığımız konuların ana noktalarını bile hatırlatmak istiyorum. Çünkü devam zorunluluğu olsa da katılamayan öğrenciler olabiliyor ve bağ kursunlar, bugünkü derse katılmışlarsa havada kalmasın ders onlar için diye bir önceki ders biraz özetliyorum. (Ön bilgileri hatırlatma)

ÖE2: ... öğrenecekleri bilgilerin tabii ne işe yarayacak, yarayacağını da mutlaka söylüyorum. (Güdüleme etkinliği yapma)

Derse hazırlık ve selamlama etkinlikleri kapsamında en çok güncel olaylardan konuşma ve öğrencileri selamlama durumlarından bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin derse bağlanmasını bekleme, soru-cevap etkinliğine yer verme, ders materyallerini paylaşma ve konuya hazırlık yapıp yapmadıklarını sorma gibi uygulamaların yapıldığı dile getirilmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak katılımcıların görüşlerine ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: ...güncel bir olaydan bahsetme şeklinde başlıyorum. (Güncel olaylardan konuşma)

ÖE5: İlk etapta tabii ki öğrencilerin bağlanmasını beklerken günlük konulardan konuşuyoruz, selamlaşıyoruz, birbirimize nasıl olduğumuzu haftamızın nasıl geçtiğini soruyoruz. (Öğrencileri selamlama)

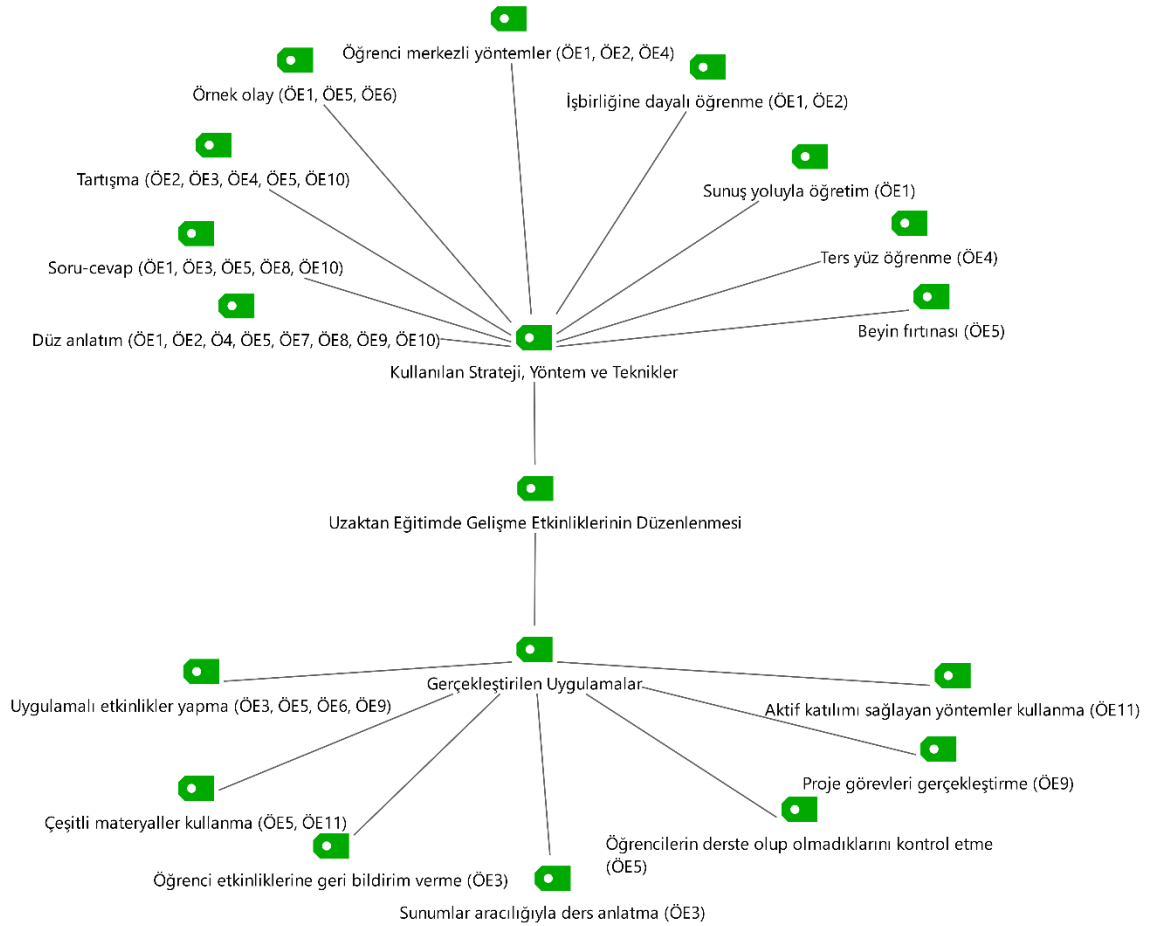
ÖE7: ... anlatacağım derslere ilişkin hazırladığımız PDF'ler ya da diğer paylaşımlar varsa bunları sisteme önceden yükleyip, onları okuyup okumadıkları sorarak derse giriş yapıyoruz. (Konuya hazırlık yapıp yapmadıklarını sorma)

Tablo 4.2*Uzaktan Eğitimde Gelişme Etkinliklerinin Düzenlenmesi*

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Strateji, Düz anlatım	ÖE1, ÖE2, Ö4, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10	8
	Soru-cevap	ÖE1, ÖE3, ÖE5, ÖE8, ÖE10	5
	Tartışma	ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE10	5
	Örnek olay	ÖE1, ÖE5, ÖE6	3
	Öğrenci merkezli yöntemler	ÖE1, ÖE2, ÖE4	3
	İşbirliğine dayalı öğrenme	ÖE1, ÖE2	2
	Sunuş yoluyla öğretim	ÖE1	1
	Ters yüz öğrenme	ÖE4	1
	Beyin fırtınası	ÖE5	1
Gerçekleştirilen Uygulamalar	Uygulamalı etkinlikler yapma	ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE9	4
	Çeşitli materyaller kullanma	ÖE5, ÖE11	2
	Öğrenci etkinliklerine geri bildirim verme	ÖE3	1
	Sunumlar aracılığıyla ders anlatma	ÖE3	1
	Proje görevleri gerçekleştirme	ÖE9	1
	Aktif katılımı sağlayan yöntemler kullanma	ÖE11	1
	Öğrencilerin derste olup olmadıklarını kontrol etme	ÖE5	1

Şekil 4.2

Uzaktan Eğitimde Gelişme Etkinliklerinin Düzenlenmesi



Tablo 4.2' ve Şekil 4.2 de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde gelişme boyutunda gerçekleştirdikleri etkinliklere yönelik düzenlemeler, kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ve gerçekleştirilen uygulamalar olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Kullanılan strateji, yöntem ve teknikler kapsamında öğretim elemanlarının en çok, düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, örnek olay, öğrenci merkezli yöntemler, iş birliğine dayalı öğrenme, sunuş yoluyla öğretim, ters yüz öğrenme ve beyin fırtınasına yönelik düzenlemeler yaptıklarını da belirtmişlerdir. Bu alt temaya yönelik olarak katılımcıların görüşlerine ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: ... ama bazen de sadece düz anlatıma devam ettiğimiz oluyor tabii ki.

(Düz anlatım)

ÖE3: *Soru cevap, daha çok soru cevap, yani öğrencinin katılımını arttırmak için soru cevap yapıyorum.* (Soru-cevap)

ÖE5: *... örnek olaylar, her zaman her konuya uygun örnek olayım varsa eğer muhakkak örnek olay üzerinde bir konuşma, tartışma açarız.* (Örnek olay)

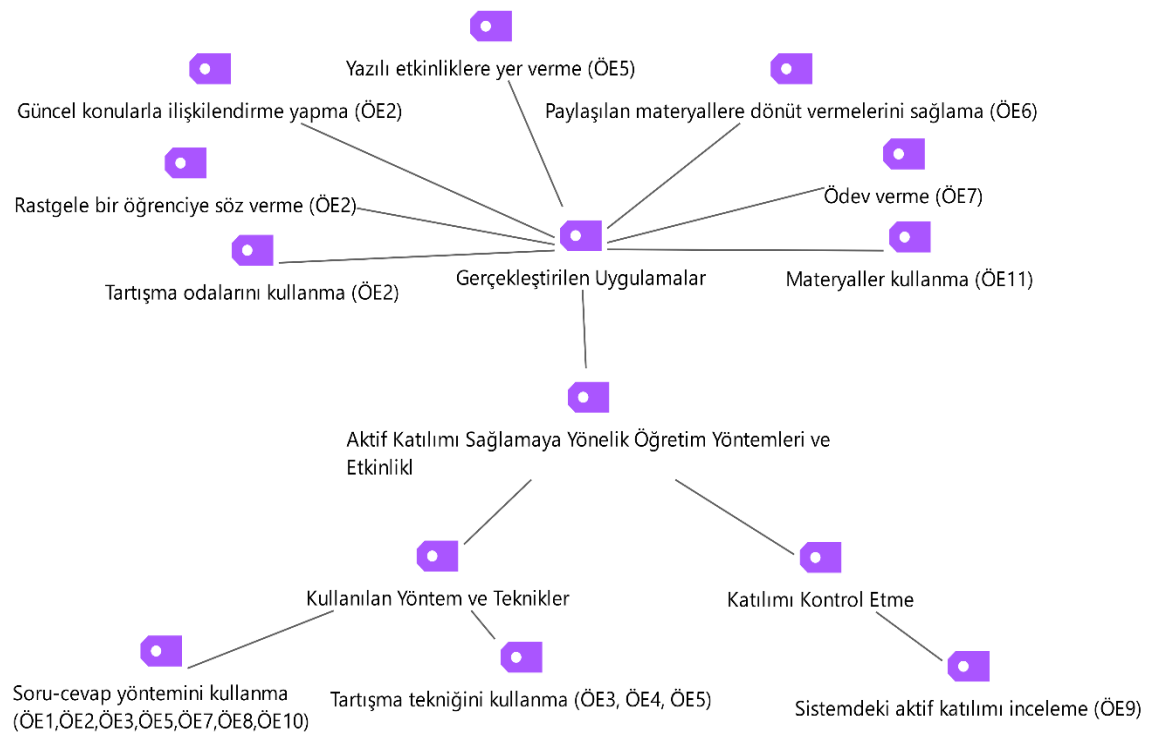
Gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında ise, uygulamalı etkinlikler ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, çeşitli materyaller kullanma, öğrenci etkinliklerine geri bildirim verme, sunumlar aracılığıyla ders anlatma, proje görevleri gerçekleştirme, aktif katılımı sağlayan yöntemler kullanma ve öğrencilerin derste olup olmadıklarını kontrol etmeye yönelik uygulamalar yaptıkları da belirtilmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak katılımcıların görüşlerine ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE3: *Etkinliklere dikkat çekip geri bildirim veriyoruz yani, diğer arkadaşları da geri bildirim veriyor.* (Geribildirim verme)

ÖE11: *Öğrencilerin aktif katılımı benim için önemli oluyor. Çünkü uygulamada eksik kaldığı zaman öğrenmenin tam gerçekleşmesi mümkün olmuyor. Tekrar etseniz de yapmadığınız zaman sadece bir şeye, bir ekrana bakarak bir şeyi öğrenmek çok da mümkün gibi gelmiyor bana. O yüzden önem verdiğim şey öğrencilerin aktif katılımı, online olan öğrencilerin aktif katılımı.* (Aktif katılımı sağlayan yöntemler kullanma)

Tablo 4.3*Aktif Katılımı Sağlamaya Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Yöntemleri ve Etkinlikler*

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap yöntemini kullanma	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖE10	7
	Tartışma tekniğini kullanma	ÖE3, ÖE4, ÖE5	3
Gerçekleştirilen Uygulamalar	Ödev verme	ÖE7	1
	Materyaller kullanma	ÖE11	1
	Güncel konularla ilişkilendirme yapma	ÖE2	1
	Yazılı etkinliklere yer verme	ÖE5	1
	Paylaşılan materyallere dönüt vermelerini sağlama	ÖE6	1
	Rastgele bir öğrenciye söz verme	ÖE2	1
	Tartışma odalarını kullanma	ÖE2	1
	Sistemdeki aktif katılımı inceleme	ÖE9	1

Şekil 4.3*Aktif Katılımı Sağlamaya Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Yöntemleri ve Etkinlikler*

Tablo 4.3 ve Şekil 4.3'te görüldüğü üzere, aktif katılımı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen öğretim yöntemleri ve etkinlikler teması kapsamında kullanılan yöntem ve teknikler, gerçekleştirilen uygulamalar ve katılımı kontrol etme olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Kullanılan yöntem ve teknikler alt teması kapsamında öğretim elemanları, soru-cevap yöntemini ve tartışma tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya yönelik olarak katılımcıların görüşlerine ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: *Onlara sık sık sorular soruyorum. Hem derse başlarken hem de derse son verirken mutlaka soru sorarım. Aralarda da sorular soruyorum; aksi takdirde öğrenciler, uzaktan eğitimde sıkılabiliyorlar. (Soru-cevap yöntemini kullanma)*

ÖE4: *Yani aktif katılımı sağlamak için şöyle yani, lisansta ve yüksek lisans ve lisansüstünde farklı yollar izliyorduk, yani lisansta ki öğrencilere daha çok değerlendirme yoluyla görev vermek yoluyla, derse çalışıp tartışmak sonunda... Biraz daha üst kademelerde lisansüstünde, yüksek lisans ve doktora ise öğrencilere araştırma verip, araştırma konularını verip ondan sonra her hafta öğrencilerin bu araştırma sonuçlarını tartışmak, hem derse hazırlanmak hem de bu anlamda derste bir önceki derste öğrendiklerini pekiştirmek şeklinde onları aktif tutmaya çalışıyorum. (Tartışma tekniğini kullanma)*

Gerçekleştirilen uygulamalar alt teması kapsamında ise, ödev verme, materyaller kullanma, güncel konularla ilişkilendirme yapma, yazılı etkinliklere yer verme, paylaşılan materyallere dönüt vermelerini sağlama, rastgele bir öğrenciye söz verme ve tartışma odalarını kullanmaya yönelik uygulamaların yapıldığı belirtilmiştir. Katılımı kontrol etme alt teması kapsamında ise, bir öğretim elemanı, sistemdeki aktif katılımı incelediğini belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: *Aktif katılımı sağlamak için tartışma odaları gerçekten iyi bir yol oluyor. Çünkü normalde de uzaktan eğitimde öğrenciler sadece öğretmeni*

dinler pozisyondayken pek çok öğrencinin ekran başında olmayabileceğini varsayıyorum ama tartışma odalarına aldığında, öğrencileri 5-6 kişilik gruplar yaptığında mecburen katılmak zorunda kalıyorlar. En kötü yazıyarak, yani bazı öğrencilerin mikrofon ve kamera erişimi olmayabiliyor ya da kütüphaneden bağlanabiliyor mesela, o öğrenciler tartışma bu odalarında söz almak zorunda ya da fikirlerini belirtmek zorunda kalıyorlar. Bu, aktif katılım için iyi bir yol oluyor. (Tartışma odalarını kullanma)

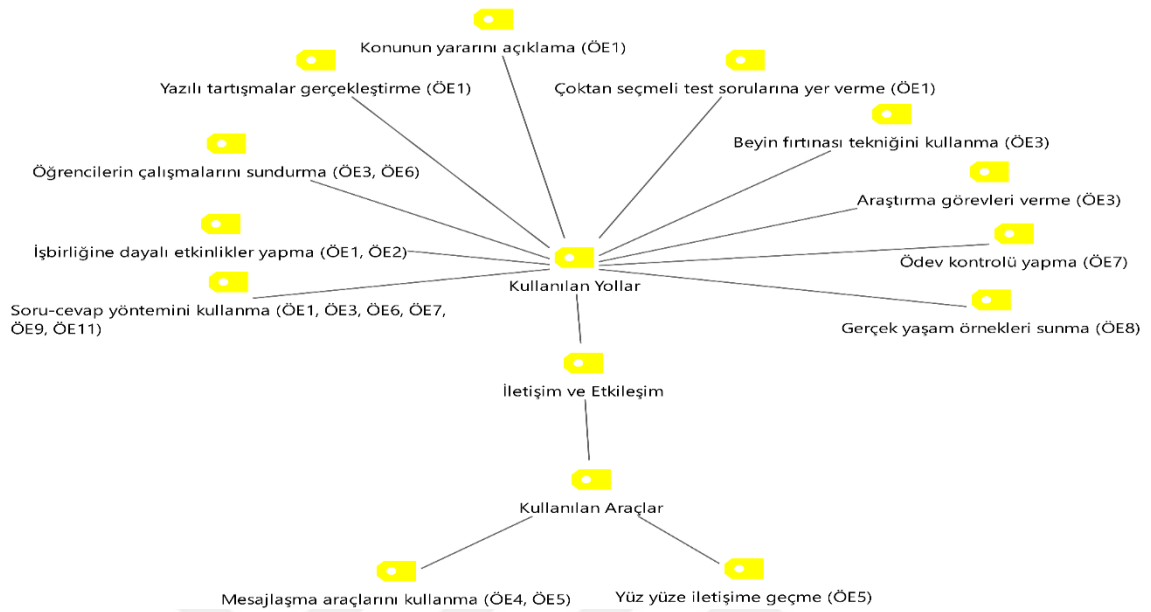
Tablo 4.4

İletişim ve Etkileşim

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Kullanılan Yollar	Soru-cevap yöntemini kullanma	ÖE1, ÖE3, ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE11	6
	Öğrencilerin çalışmalarını sundurma	ÖE3, ÖE6	2
	İşbirliğine dayalı etkinlikler yapma	ÖE1, ÖE2	2
	Araştırma görevleri verme	ÖE3	1
	Gerçek yaşam örnekleri sunma	ÖE8	1
	Ödev kontrolü yapma	ÖE7	1
	Beyin fırtınası tekniğini kullanma	ÖE3	1
	Çoktan seçmeli test sorularına yer verme	ÖE1	1
	Konunun yararını açıklama	ÖE1	1
	Yazılı tartışmalar gerçekleştirme	ÖE1	1
Kullanılan Araçlar	Mesajlaşma araçlarını kullanma	ÖE4, ÖE5	2
	Yüz yüze iletişime geçme	ÖE5	1

Şekil 4.4

İletişim ve Etkileşim



Tablo 4.4'te ve Şekil 4.4'te görüldüğü üzere, iletişim ve etkileşim teması kapsamında, kullanılan yollar ve kullanılan araçlar olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Kullanılan yollar alt teması kapsamında en çok soru-cevap yöntemini kullanmaktan söz edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çalışmalarını sundurma, iş birliğine dayalı etkinlikler yapma, araştırma görevleri verme, gerçek yaşam örnekleri sunma, ödev kontrolü yapma, beyin fırtınası tekniğini kullanma, çoktan seçmeli test sorularına yer verme, konunun yararını açıklama ve yazılı tartışmalar gerçekleştirmeye yönelik yolların kullanıldığı belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE3: *Yani en fazla onların görüş belirtebileceği sorular soruyorum. Bazen işte beyin fırtınası ile yaptırıyorum, bazen bir görev, araştırma görevi veriyorum, o görevi araştırıp araştırmadıklarını, araştırdılarsa neler bulduklarını paylaşmalarını istiyorum.* (Soru-cevap yöntemini kullanma, Araştırma görevleri verme, Beyin fırtınası tekniğini kullanma)

ÖE7: *Soru soruyorum yani temel şey bu, kaynak bu. Onun dışında kayıt altına falan alındığında bazı şeylere biraz daha dikkat ediyoruz, yani dersle ilgili soru sorma, onun dışında, verilen, önceden verilmiş olan ödevlerin kontrolü şeklinde yapıyoruz.* (Soru-cevap yöntemini kullanma, Ödev kontrolü yapma)

Kullanılan araçlar alt temasına yönelik olarak ise, öğretim elemanları, mesajlaşma araçlarını kullandıklarını ve yüz yüze iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya yönelik katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

ÖE5: İletişim biraz daha kuvvetlensin diye Whatsapp üzerinden gruplarımız var. Ders bittikten sonra, bağlantı dışında da iletişim halinde olabilmemiz için Whatsapp grubundan da bana mesaj atmalarını talep ediyorum.
(Mesajlaşma araçlarını kulla

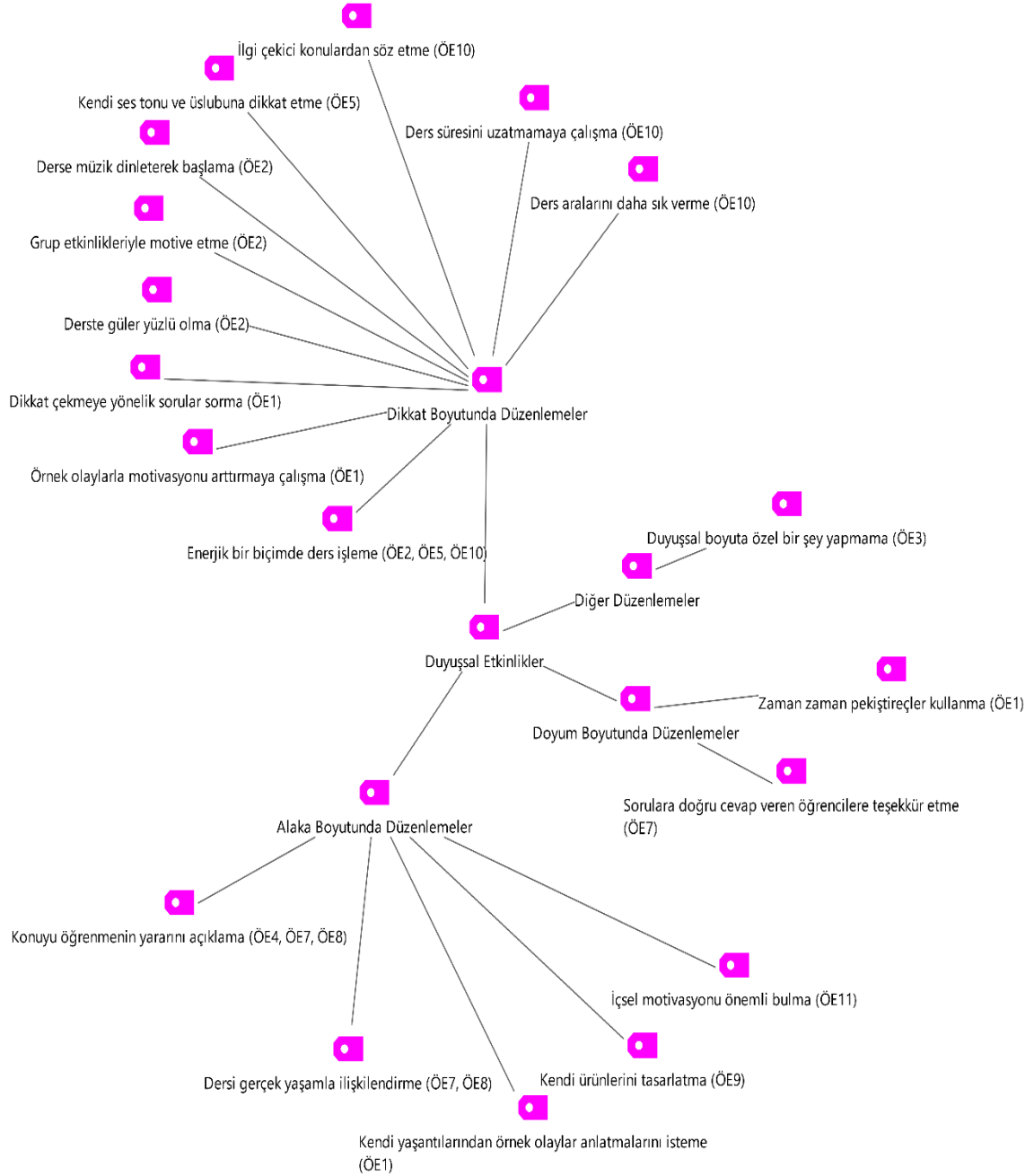
Tablo 4.5

Duyuşsal Etkinlikler

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Dikkat	Enerjik bir biçimde ders işleme	ÖE2, ÖE5, ÖE10	3
Boyutunda	Kendi ses tonu ve üslubuna dikkat etme	ÖE5	1
Düzenlemeler	Derste güler yüzlü olma	ÖE2	1
	Grup etkinlikleriyle motive etme	ÖE2	1
	Derse müzik dinleterek başlama	ÖE2	1
	Örnek olaylarla motivasyonu arttırmaya çalışma	ÖE1	1
	Dikkat çekmeye yönelik sorular sorma	ÖE1	1
	İlgi çekici konulardan söz etme	ÖE10	1
	Ders aralarını daha sık verme	ÖE10	1
	Ders süresini uzatmamaya çalışma	ÖE10	1
Alaka	Konuyu öğrenmenin yararını açıklama	ÖE4, ÖE7, ÖE8	3
Boyutunda	Dersi gerçek yaşamla ilişkilendirme	ÖE7, ÖE8	2
Düzenlemeler	Kendi yaşantılarından örnek olaylar anlatmalarını isteme	ÖE1	1
	Kendi ürünlerini tasarlatma	ÖE9	1
	İçsel motivasyonu önemli bulma	ÖE11	1
Doyum	Zaman zaman pekiştireçler kullanma	ÖE1	1
Boyutunda	Sorulara doğru cevap veren öğrencilere teşekkür etme	ÖE7	1
Düzenlemeler	Duyuşsal boyuta özel bir şey yapmama	ÖE3	1

Şekil 4.5

Duyuşsal Etkinlikler



Tablo 4.5'te ve Şekil 4.5'te, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde duyuşsal bağlama yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler incelendiğinde, en çok dikkat boyutunda düzenlemeler ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, alaka boyutunda düzenlemeler ve doyum boyutunda düzenlemeler yapıldığı da belirtilmiştir. Bir öğretim

elemanı ise, duyuşsal boyuta yönelik herhangi bir şey yapmadığını dile getirmiştir. Dikkat boyutunda gerçekleştirilen düzenlemeler alt teması kapsamında enerjik bir biçimde ders işleme, kendi ses tonu ve üslubuna dikkat etme, derste güler yüzlü olma, grup etkinlikleriyle motive etme, derse müzik dinleterek başlama, örnek olaylarla motivasyonu arttırmaya çalışma, dikkat çekmeye yönelik sorular sorma, ilgi çekici konulardan söz etme, ders aralarını daha sık verme ve ders süresini uzatmamaya çalışma durumlarından söz edilmiştir. Bu alt temaya yönelik katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

ÖE10: *Yani normalde olduğundan biraz daha enerjik anlatmak için çaba sarf ediyorum. (Enerjik bir biçimde ders işleme)*

ÖE2: *Tartışma odaları gerçekten bence enerji katıyor dediğim gibi. Her öğrencinin katılmasını zorunlu kıldığı için. Bazen öğrenciler farklı yerlerden bağlanan, işte olup da bağlanan öğrencilerimiz oluyor ve bu öğrenciler bir şekilde o grup çalışmasına katkı sunmak için kendilerince çabalyorlar. Bence bu çaba onları motive ediyor diye düşünüyorum. (Grup etkinlikleriyle motive etme)*

Alaka boyutunda gerçekleştirilen düzenlemeler alt teması kapsamında, konuyu öğrenmenin yararını açıklama, dersi gerçek yaşamla ilişkilendirme, kendi yaşantılarından örnek olaylar anlatmalarını isteme, kendi ürünlerini tasarlatma ve içsel motivasyonu önemli bulmaya yönelik düzenlemelerin yapıldığı belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE8: *Motivasyonu arttırmak için dersin onlar için hangi anlamda işlevsel olacağını, ben tanıtırken bir ilk hafta anlatıyorum daha sonra zaman zaman da konuların içinde tekrar bu bilgileri nerede kullanacakları, öğretmenlik yaşamında ne gibi sorunlarla karşılaşma ihtimallerinin olduğu gibi ifadelere yer veriyoruz, ki bu bilgilerin işe vuruk olduğunu anlasınlar. (Konuyu öğrenmenin yararını açıklama)*

ÖE11: *Burada içsel motivasyona güveniyorum öncelikle, çünkü içsel motivasyonu yeterli olmayan öğrenciye istediği kadar online ders verin eğer o orda olmak istemiyorsa, onu orada tutamazsınız... Ekranda onun varlığını*

görürsünüz ama o telefonunu ya da bilgisayarını açıp başka işlerle ilgileniyor olabilir. Bunu engellemenin ve her an tespit etmenin yani her öğrencinin ne yaptığını tespit etmenin mümkünatı yok. (İçsel motivasyonu önemli bulma)

Doyum boyutunda düzenlemeler alt teması kapsamında ise, zaman zaman pekiştireçler kullanma ve sorulara doğru cevap veren öğrencilere teşekkür etmeye yönelik düzenlemelerden söz edilmiştir. Bir öğretim elemanı ise, duyuşsal boyuta özel bir şey yapmadığını belirtmiştir. Bu alt temalara yönelik katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: Öğrencilere sık sık sorular sorarak, ödüllü sorularla ilgilerini çekmeye çalışıyorum. Pandemi döneminde, en çok doğru yanıt veren öğrencilere eğitimle ilgili kitap hediye etmiştim. Şu anda ara sıra benzer etkinlikler yapıyorum... (Zaman zaman pekiştireçler kullanma)

ÖE3: Özellikle motivasyonu arttırmaya yönelik bir şey yapmıyorum yani ben dersime zamanında giriyorum, dersimi özenle işliyorum, özenle işliyorum derken hani her hafta dersimi yaparım, çocuklar derse her hafta olduğu için ve sorumlulukları olduğu için derse katılıyorlar. (Duyuşsal boyuta özel bir şey yapmama)

Tablo 4.6

Olumsuz Davranışların Yönetimi

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Önlemsel Düzenlemeler	Kameralarını açmalarını isteme	ÖE4, ÖE8	2
	Öğrencilere sorular sorma	ÖE4	1
	Uygun ortamlarda derse katılmalarını önerme	ÖE7	1
	Derste olup olmadıklarını kontrol etme	ÖE3, ÖE4	1
	Öğrencilerin el kaldırmalarını isteme	ÖE2	1
	Öğrencilerin etkileşimini sağlama	ÖE2	1
Tepkisel Düzenlemeler	İstenmeyen bir ses geldiğinde sesi kapatma	ÖE7	1

Şekil 4.6

Olumsuz Davranışların Yönetimi



Tablo 4.6’da ve Şekil 4.6 ‘da görüldüğü üzere, olumsuz davranışların yönetimi kapsamında, önlemler düzenlemeler ve tepkisel düzenlemeler olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Öğretim elemanları, önlemler düzenlemeler kapsamında kameralarını açmalarını isteme, öğrencilere sorular sorma, uygun ortamlarda derse katılmalarını önerme, derste olup olmadıklarını kontrol etme, öğrencilerin el kaldırmalarını isteme ve öğrencilerin etkileşimini sağlamaya yönelik düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Tepkisel düzenlemeler kapsamında ise bir öğretim elemanı, istenmeyen bir ses geldiğinde

sesi kapattığını dile getirmiştir. Bu temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE4: *Yani uzaktan eğitimde istenmeyen davranış olarak kısacası ben çok fazla karşılaştığımı söyleyemem, ama ne yapıyordum bu konuda, hani bu konuda ne yaptıklarını düşünüyorum, yani hani neyle karşılaştım açıkçası derste, derste olmadığı halde mesela şu oluyordu, aklıma gelen bir şeyi söyleyeyim. Öğrenci mesela kendisi programda görünüyor ama aslında yani şey açıp sistemi açıp ondan sonra kendisi ondan sonra kendisi başka işlerle uğraşıyor. Bu konuda da sürekli sorular soruyorum. Mesela özellikle aradan rastgele öğrencilerin hani var mı yok mu, değişik dönemlerde sorular sorarak onları bu anlamda hani kontrol altında tutmaya çalışıyordum. (Öğrencilere sorular sorma, Derste olup olmadıklarını kontrol etme)*

ÖE7: *Örneğin mikrofonu açık bırakırsa kapatıyorum, işte evinden ses geliyor öğrencilerin, gürültü geliyor, onu kapatabiliyorsun. (İstenmeyen bir ses geldiğinde sesi kapatma)*

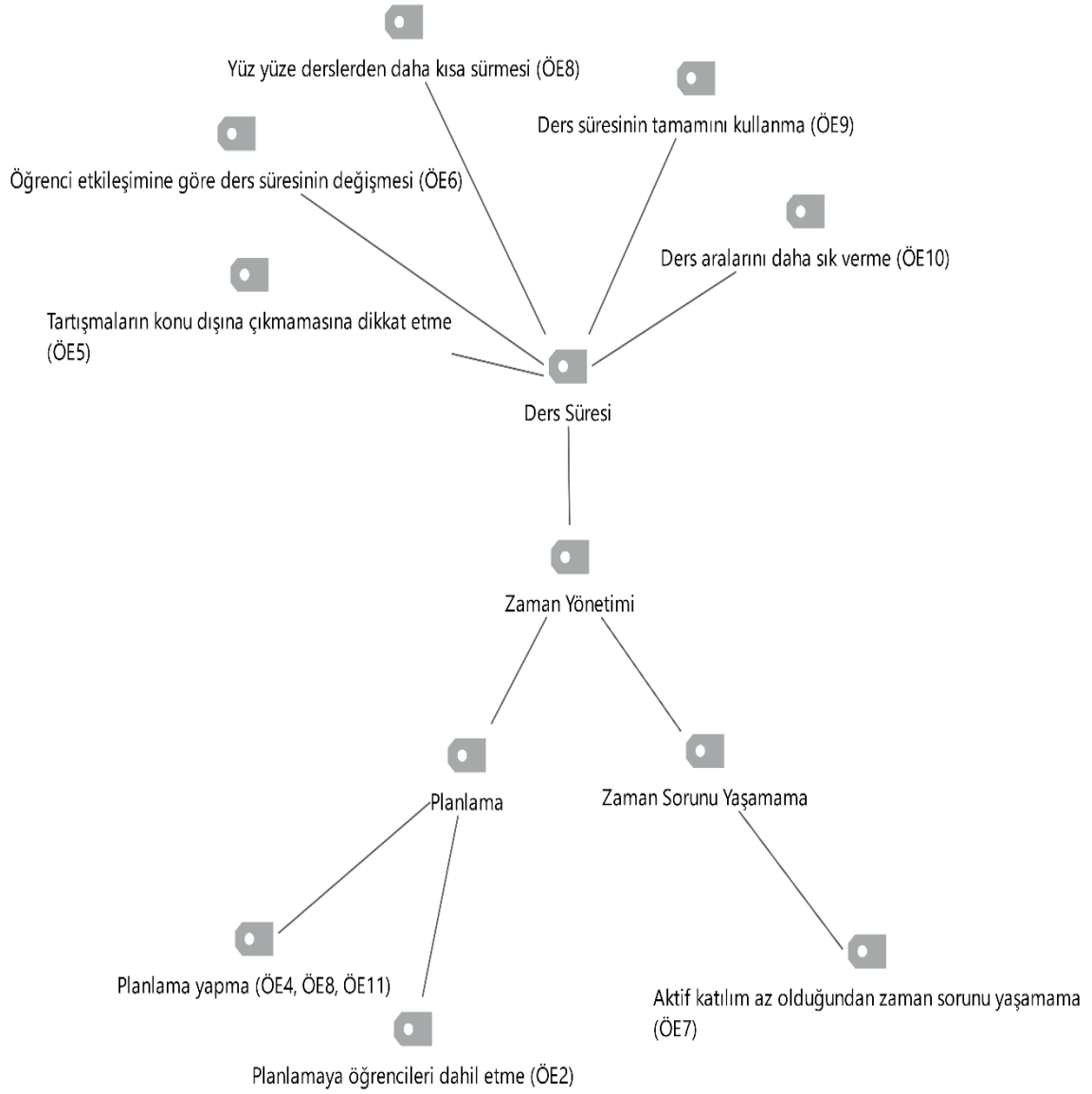
Tablo 4.7

Zaman Yönetimi

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Planlama	Planlama yapma	ÖE4, ÖE8, ÖE11	3
	Planlamaya öğrencileri dahil etme	ÖE2	1
Ders Süresi	Ders aralarını daha sık verme	ÖE10	1
	Ders süresinin tamamını kullanma	ÖE9	1
	Yüz yüze derslerden daha kısa sürmesi	ÖE8	1
	Öğrenci etkileşimine göre ders süresinin değişmesi	ÖE6	1
	Tartışmaların konu dışına çıkmamasına dikkat etme	ÖE5	1
Zaman Yaşamama	Sorunu Aktif katılım az olduğundan zaman sorunu yaşamama	ÖE7	1

Şekil 4.7

Zaman Yönetimi



Tablo 4.7’de ve Şekil 4.7 ‘de görüldüğü üzere, uzaktan eğitim süreçlerinde öğretim elemanlarının gerçekleştirdikleri, planlama ve ders süresi olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Bir öğretim elemanı ise zaman sorunu yaşamadığını belirtmiştir. Planlama teması kapsamında öğretim elemanları, planlama yapmaya ve planlamaya öğrencileri dahil etmeye yönelik görüşler sunmuşlardır. Ders süresi alt temasına yönelik ise, Ders aralarını daha sık verme, ders süresinin tamamını kullanma, yüz yüze derslerden daha kısa sürmesi, öğrenci etkileşimine göre ders süresinin değişmesi ve tartışmaların

konu dışına çıkmamasına dikkat etmeye yönelik düzenlemelerden söz etmişlerdir. Bu temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE8: *Kendim ayarlıyorum, planlıyorum. Yüz yüze derslerden daha kısa tutmaya çalışıyorum, konuya göre ayarlamaya çalışıyorum, çünkü uzaktan eğitimde dinlemenin daha zor olduğunu düşünüyorum.* (Planlama yapma, Yüz yüze derslerden daha kısa sürmesi)

ÖE7: *... özellikle katılımcılık olmadığından, şimdi diğer sınıfta öğrencilere çok şey yaptığınız için, söz hakkı aldığı, konuştuğu, anlamadığı sorular burada sorular falan daha az. Bence kontrolünü o öğretmen de, öğretmen gerekli açıklamaları yaptıktan sonra zaman problemimiz olmuyor.* (Aktif katılım az olduğundan zaman sorunu yaşamama)

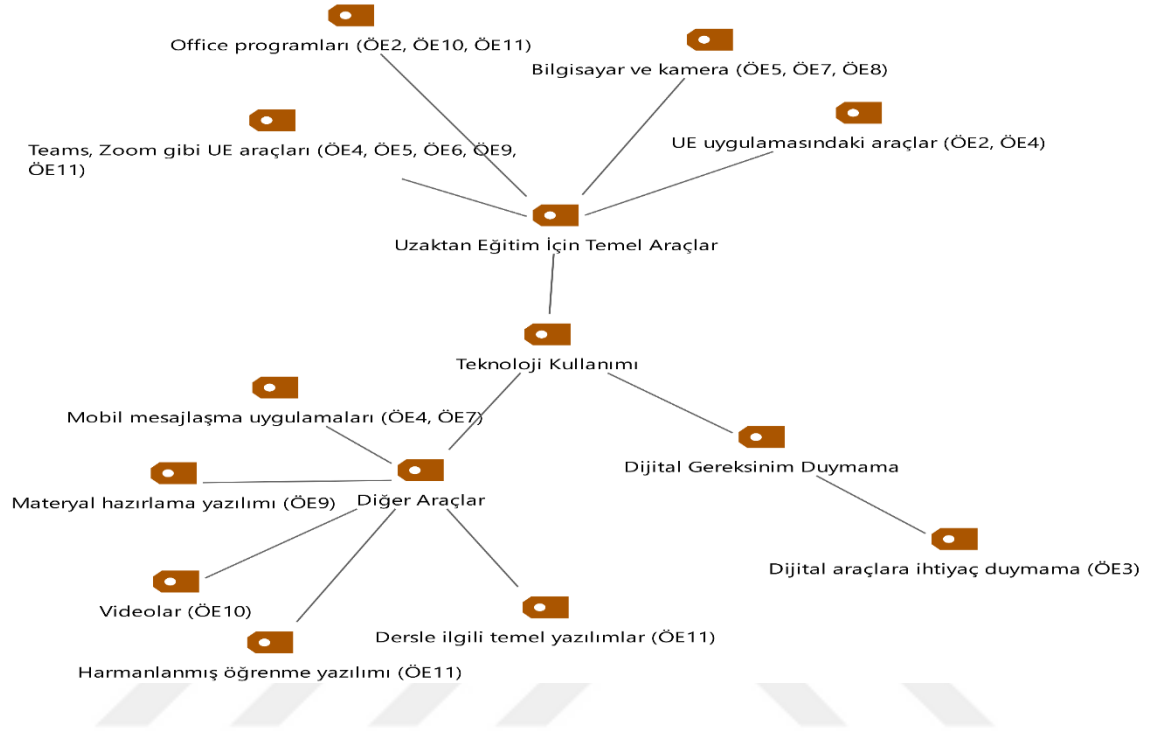
Tablo 4.8

Teknoloji Kullanımı

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Uzaktan Eğitim İçin Temel Araçlar	Teams, Zoom gibi UE araçları	ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE9, ÖE11	5
	Bilgisayar ve kamera	ÖE5, ÖE7, ÖE8	3
	Office programları	ÖE2, ÖE10, ÖE11	3
	UE uygulamasındaki araçlar	ÖE2, ÖE4	2
Diğer Araçlar	Mobil mesajlaşma uygulamaları	ÖE4, ÖE7	2
	Harmanlanmış öğrenme yazılımı	ÖE11	1
	Dersle ilgili temel yazılımlar	ÖE11	1
	Materyal hazırlama yazılımı	ÖE9	1
	Videolar	ÖE10	1
Dijital Gereksinim Duymama	Dijital araçlara ihtiyaç duymama	ÖE3	1

Şekil 4.8

Teknoloji Kullanımı



Tablo 4.8’de ve Şekil 4.8 ‘de görüldüğü üzere, teknoloji kullanımı bağlamında yer alan görüşler, uzaktan eğitim için temel araçlar ve diğer araçlar olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Bir öğretim elemanı ise dijital araçlara gereksinim duymadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitim için temel araçlar kapsamında, Teams, Zoom gibi UE araçları, bilgisayar ve kamera, office programları ve UE uygulamasındaki araçların kullanıldığı belirtilmiştir. Diğer araçlar kapsamında ise, mobil mesajlaşma uygulamaları, harmanlanmış öğrenme yazılımı, dersle ilgili temel yazılımlar, materyal hazırlama yazılımı ve videoların kullanıldığı belirtilmiştir. Bu temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: Kendi araçları dışında çok kullanmıyorum. Bazen hani uygulamanın bazı araçlarına ihtiyaç duyarsak eğer uygulamalar üzerinden ve diğer şeylerden yararlanabiliyorum ama çok fazla kullanmıyorum. Genelde Teams’in kendi araçlarıyla sınırlı kalıyor. Tabii ofis uygulamaları mutlaka bizim bazen yardımcımız olabiliyor. İşte sunular üzerinden yani Microsoft Office araçlarını kullanabiliyoruz. Google şey pardon Word üzerinden bazen

Excel üzerinden ihtiyaç duyarsak bazı uygulamalar yapabiliyoruz. ama onun dışında Teams'in kendi araçlarıyla sınırlı daha çok. (UE uygulamasındaki araçlar, Office programları)

ÖE9: Yani kullandığınız ders Zoom tüm pardon Teams'te işliyoruz. Onun yanında işte materyal hazırlamak için de Vertex diye bir yazılım, United Kingdom Üniversitesinin hazırladığı bir yatırım var bunu Çukurova Üniversitesi'nin serverlarına kurduğumuz için öğrencilerimize bu yazılım sayesinde anlatıyoruz ve oradan girerek kendi projelerini hazırlayabiliyor. (Teams, Zoom gibi UE araçları, Materyal hazırlama yazılımı)

ÖE3: Dijital bir araç ihtiyacım olmuyor. (Dijital araçlara ihtiyaç duymama)

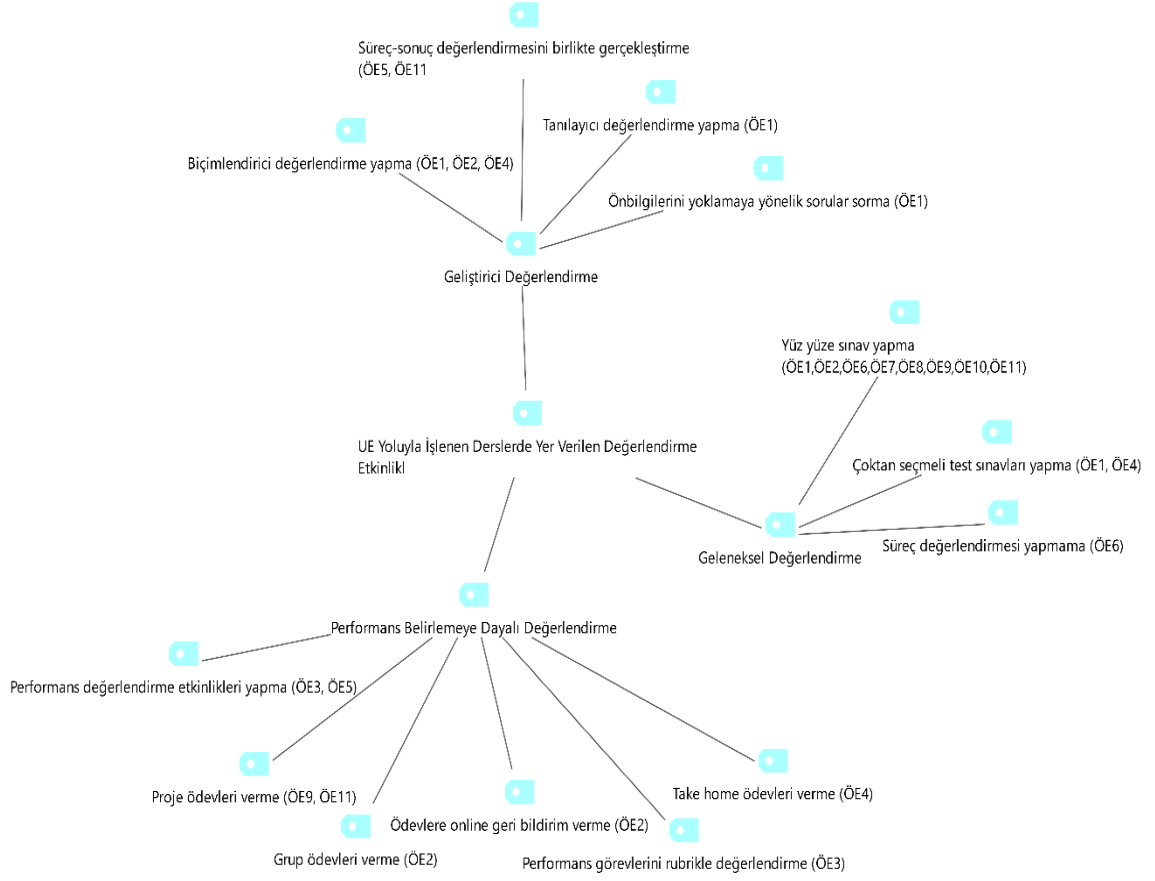
Tablo 4.9

Uzaktan Eğitim Yoluyla İşlenen Derslerde Yer Verilen Değerlendirme Etkinlikleri

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Geleneksel Değerlendirme	Yüz yüze sınav yapma	ÖE1, ÖE2, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11	8
	Çoktan seçmeli test sınavları yapma	ÖE1, ÖE4	2
	Süreç değerlendirmesi yapmama	ÖE6	1
Geliştirici Değerlendirme	Biçimlendirici değerlendirme yapma	ÖE1, ÖE2, ÖE4	3
	Süreç ve sonuç değerlendirmesini birlikte gerçekleştirme	ÖE5, ÖE11	2
	Tanılayıcı değerlendirme yapma	ÖE1	1
	Ön bilgilerini yoklamaya yönelik sorular sorma	ÖE1	1
	Performans değerlendirme	ÖE3, ÖE5	2
Performans Belirlemeye Dayalı Değerlendirme	Performans değerlendirme etkinlikleri yapma	ÖE3, ÖE5	2
	Proje ödevleri verme	ÖE9, ÖE11	2
	Performans görevlerini rubrikle değerlendirme	ÖE3	1
	Take home ödevleri verme	ÖE4	1
	Ödevlere online geri bildirim verme	ÖE2	1
	Grup ödevleri verme	ÖE2	1

Şekil 4.9

Uzaktan Eğitim Yoluyla İşlenen Derslerde Yer Verilen Değerlendirme Etkinlikleri



Tablo 4.9’da ve Şekil 4.9 ‘da görüldüğü üzere, uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde yer verilen değerlendirme etkinlikleri teması kapsamında en çok geleneksel değerlendirmeye yönelik etkinliklerin yapıldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, geliştirici değerlendirme ve performans belirlemeye dayalı değerlendirme etkinliklerinin de yapıldığı dille getirilmiştir. Geleneksel değerlendirme alt teması kapsamında en çok, yüz yüze sınav yapıldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, çoktan seçmeli test sınavları ve süreç değerlendirmesi yapıldığı dille getirilmiştir. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: Genelde fakülte itibariyle uzaktan eğitim kısmı için ayrı bir ölçme değerlendirme kullanmıyoruz, yüz yüze sınavlar yapıyoruz. (Yüz yüze sınav yapma)

ÖE1: *Ayrıca, vize ve final sınavlarımız var; bunlar yüz yüze yapılıyor. Genellikle çoktan seçmeli, 25 soruluk testler şeklinde gerçekleştiriyorum. (Yüz yüze sınav yapma, Çoktan seçmeli test sınavları yapma)*

ÖE6: *Yani süreçte pek bir ölçme değerlendirme çok söz konusu olmuyor, çünkü öğrencileri birebir tanımakta, o öğrenciye hani süreç değerlendirmesi yapabilecek düzeyde öğrenciyi tanımakta zorluk çekiyorum. Açıkçası sadece sınav sonuçlarına göre değerlendirmeler yapabiliyorum. (Süreç değerlendirmesi yapmama)*

Geliştirici değerlendirme alt teması kapsamında, biçimlendirici değerlendirme yapma, süreç ve sonuç değerlendirmesini birlikte gerçekleştirme, tanılayıcı değerlendirme yapma ve ön bilgilerini yoklamaya yönelik sorular sorma etkinliklerinin yapıldığı belirtilmiştir. Bu alt temaya yönelik katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: *... dersinde ölçme ve değerlendirmeye daha fazla yer veriyorum çünkü öğrenciler test çözmek istiyor. Bu dersle ilgili yaptığım bir araştırmada, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını dile getirdiklerini gözlemlemiştim. Bu nedenle, dersin sonunda veya konular arasında biçimlendirici sorular soruyorum. Öğrencilerin el kaldırmasını isteyerek, yanıt vermelerini sağlıyorum. Test soruları sorulduğunda daha fazla yanıt vermek istiyorlar. (Biçimlendirici değerlendirme yapma)*

ÖE11: *Ölçme değerlendirme olarak zaten sınavlarımız, vize ve final sınavlarımız var. Ama ben normal sınav yapmışsam çok, normal sınavı verimli görmediğim için genelde proje, öğrencilere uygulamalı proje yaptırmayı tercih ediyorum... Yani aslında tek bir sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir değerlendirme yapmış olduğum için faydalı. (Süreç ve sonuç değerlendirmesini birlikte gerçekleştirme)*

Performans belirlemeye dayalı değerlendirme alt teması kapsamında ise, performans değerlendirme etkinlikleri yapma, proje ödevleri verme, performans görevlerini rubrikle değerlendirme, take home ödevleri verme, ödevlere online geri

bildirim verme ve grup ödevleri verme kodları yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE5: *İki farklı yol izliyorum. Dersimin bir tanesinde, bu derslerden birinde hem bir performans görevi var öğrencilerin, hem de bir sınav yapacağım. Diğer derste de iki farklı performans görevi var.* (Performans değerlendirme etkinlikleri yapma)

ÖE9: *Değerlendirme iki şekilde oluyor, benim kullandığım yöntemde bir vize oluyor, vize sınavı normal test şeklinde oluyor, finalde de proje veriyorum, bu projeyi değerlendirerek notlandırmayı yapıyoruz.* (Proje ödevleri verme)

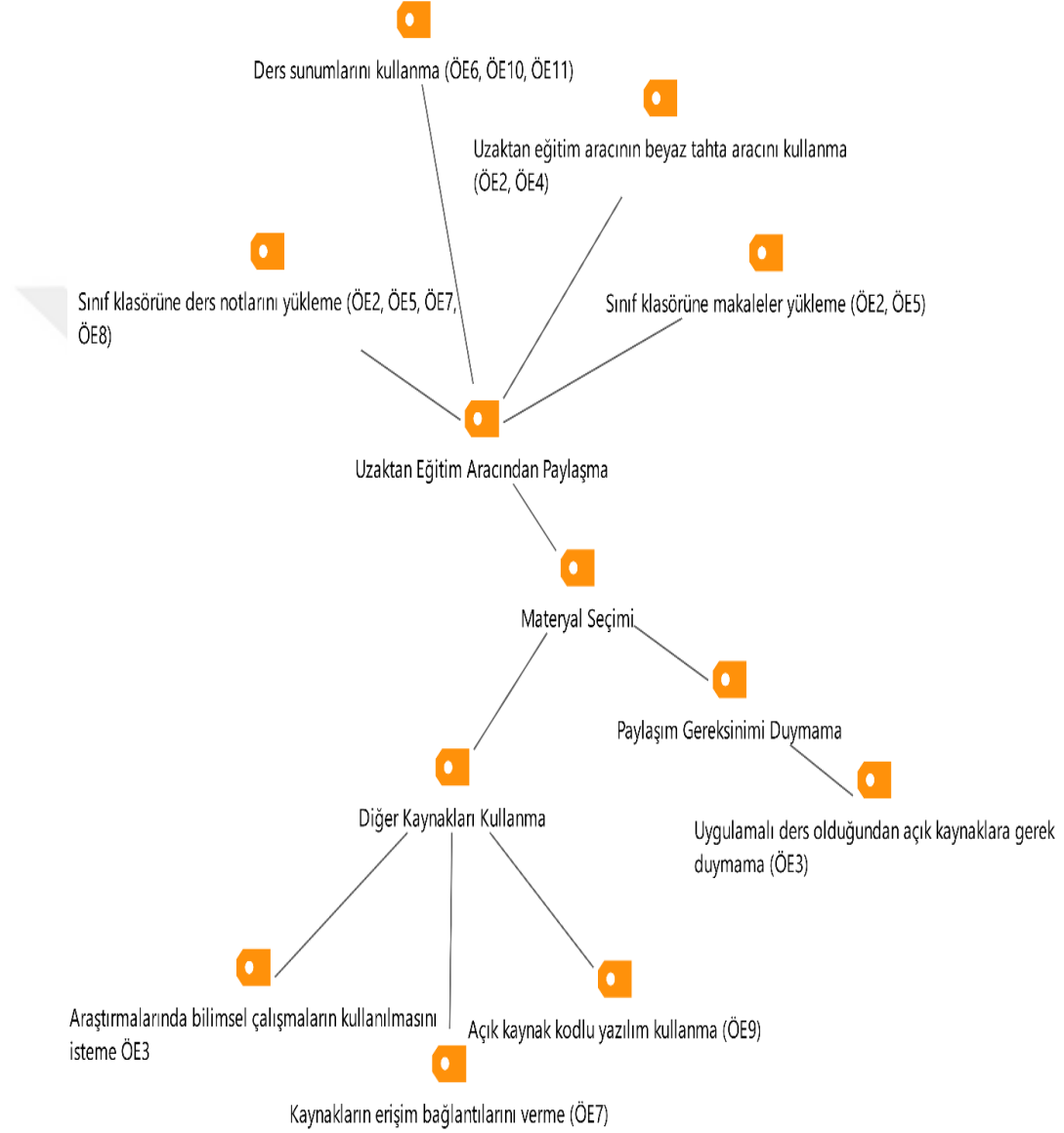
Tablo 4.10

Materyal Seçimi

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Uzaktan Eğitim Aracından Paylaşma	Sınıf klasörüne ders notlarını yükleme	ÖE2, ÖE5, ÖE7, ÖE8	4
	Ders sunumlarını kullanma	ÖE6, ÖE10, ÖE11	3
	Sınıf klasörüne makaleler yükleme	ÖE2, ÖE5	2
	Uzaktan eğitim aracının beyaz tahta aracını kullanma	ÖE2, ÖE4	2
Diğer Kaynakları Kullanma	Açık kaynak kodlu yazılım kullanma	ÖE9	1
	Kaynakların erişim bağlantılarını verme	ÖE7	1
	Araştırmalarında bilimsel çalışmaların kullanılmasını isteme	ÖE3	1
Paylaşım Gereksinimi Duymama	Uygulamalı ders olduğundan açık kaynaklara gerek duymama	ÖE3	1

Şekil 4.10

Materyal Seçimi



Tablo 4.10’da ve Şekil 4.10’da görüldüğü üzere, materyal seçimi teması kapsamında, uzaktan eğitim aracından paylaşma, diğer kaynakları kullanma ve paylaşım gereksinimi duymama alt temaları yer almaktadır. Uzaktan eğitim aracından paylaşma alt teması kapsamında en çok, sınıf klasörüne ders notlarını yükleme ve ders sunumlarını kullanmaya yönelik açıklamalar yer almaktadır. Bunun yanı sıra bu alt tema kapsamında, sınıf klasörüne makaleler yükleme ve uzaktan eğitim aracının beyaz tahta aracını

kullanmaya yönelik görüşler de yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE5: *...Benim kendi hazırladığım sunumların PDF'lerin ya da powerpointlerin yine sınıf ortamında dosyalarımı da paylaşıyorum, isteyen kendi kişisel bilgisayarına indirebilir... (Sınıf klasörüne ders notlarını yükleme)*

ÖE4: *Şimdi yani bizim zaten burada hem program olarak Teams kullanıyorum, dolayısıyla Teams üzerinde zaten birçok yazılım kullanma şansımız var tahtasına kadar kullanma şansımız var. (Uzaktan eğitim aracının beyaz tahta aracını kullanma)*

Diğer kaynakları kullanma alt teması kapsamında ise, açık kaynak kodlu yazılım kullanma, kaynakların erişim bağlantılarını verme ve araştırmalarında bilimsel çalışmaların kullanılmasını istemeye yönelik durumlardan söz edilmiştir. Bir öğretim elemanı ise, uygulamalı ders olduğundan açık kaynaklara gerek duymadığını belirtmiştir. Bu alt temalara yönelik katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

ÖE9: *Burada çok çeşitli materyaller var, ama daha çok herkesin ulaşabileceği materyalleri kullanmaya çalışıyoruz ve bunun içinde var olan açık kaynak olan yayınları kullanmaya çalışıyoruz. Diğer taraftan işte proje geliştirirken yine kullandığımız bir yazılım var, onla online ders materyalleri hazırlıyorlar, bu da açık kaynak kodlu bir yazılımdır, üniversitemizde kurulu sistemimizde kurulu bir yazılım, onun üzerinde hesap açıyoruz ve onun üzerinde projelerini gerçekleştiriyorlar. (Açık kaynak kodlu yazılım kullanma)*

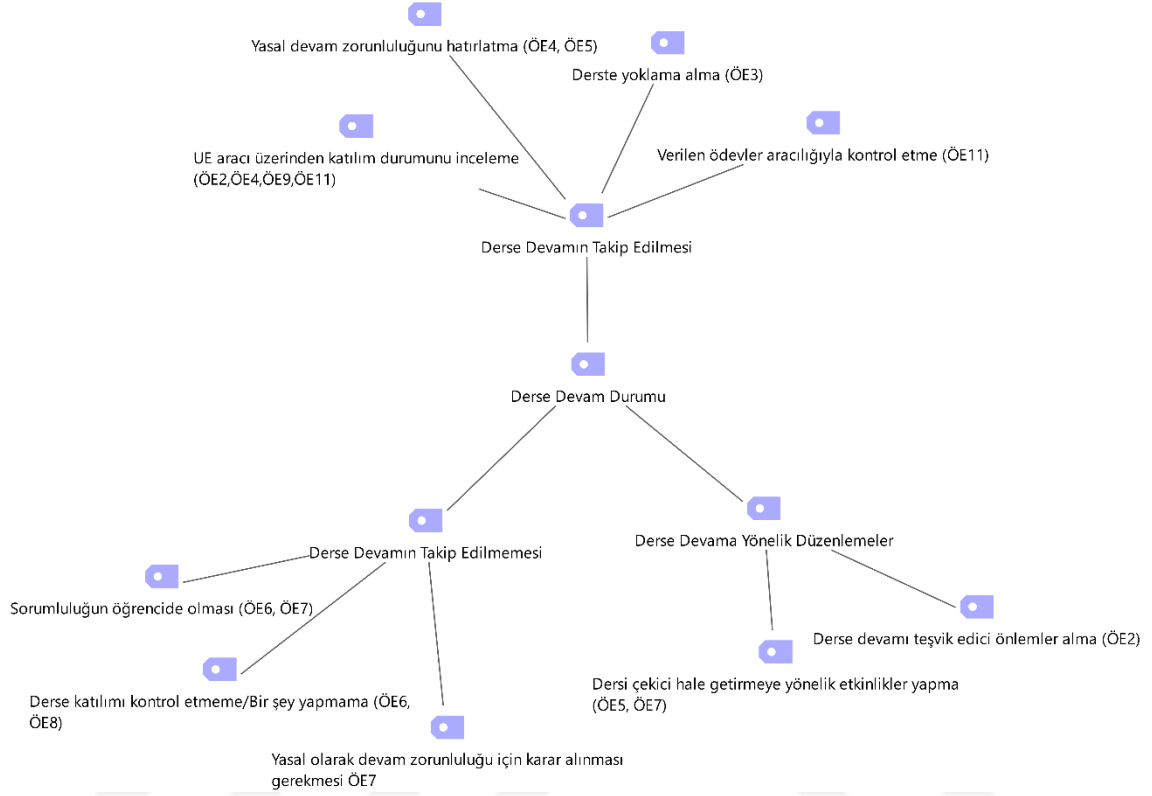
ÖE3: *Bu dersimde kendi hazırladığım kaynaklar var, bu dersimin içeriği öyle açık kaynak kullanmaya müsait değil... Çok açık kaynak ihtiyacım olmuyor dediğim gibi bizim bu dersimiz uygulamalı bir ders olduğu için... (Uygulamalı ders olduğundan açık kaynaklara gerek duymama)*

Tablo 4.11*Derse Devam Durumu*

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Derse Devamın Takip Edilmesi	Uzaktan eğitim aracı üzerinden katılım durumunu inceleme	ÖE2, ÖE4, ÖE9, ÖE11	4
	Yasal devam zorunluluğunu hatırlatma	ÖE4, ÖE5	2
	Verilen ödevler aracılığıyla kontrol etme	ÖE11	1
	Derste yoklama alma	ÖE3	1
Derse Devamın Takip Edilmemesi	Sorumluluğun öğrencide olması	ÖE6, ÖE7	2
	Derse katılımı kontrol etmeme/Devam konusunda bir şey yapmama	ÖE6, ÖE8	2
	Yasal olarak devam zorunluluğu için karar alınması gerekmesi	ÖE7	1
Derse Devama Yönelik Düzenlemeler	Dersi çekici hale getirmeye yönelik etkinlikler yapma	ÖE5, ÖE7	2
	Derse devamı teşvik edici önlemler alma	ÖE2	1

Şekil 4.11

Derse Devam Durumu



Tablo 4.11’de ve Şekil 4.11’de görüldüğü üzere, derse devam durumu kapsamında en çok derse devamın takip edilmesine yönelik görüşlerin yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, derse devamın takip edilmediğini belirten öğretim elemanları da bulunmaktadır. Ayrıca, öğretim elemanları, derse devama yönelik gerçekleştirdikleri düzenlemelerden de söz etmişlerdir. Derse devamın takip edilmesine yönelik en çok UE aracı üzerinden katılım durumunun incelendiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, yasal devam zorunluluğunu hatırlatma, verilen ödevler aracılığıyla kontrol etme ve derste yoklama almaya yönelik uygulamalardan da söz edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: Devamla ilgili şöyle, genellikle yasal sınırlamalar çok fazla yok bizim okulumuzda devam zorunluluğuyla ilgili, çünkü akademik olarak edilebilen dersler okutuyoruz, biz yani illa senkron olması gerekmiyor, ama mesela Insights diye bir uygulama var, yani devamı kontrol edebileceğimiz bir yer var, burada genellikle öğrencilerin devamı durumunu özellikle üç-dört

haftalık periyotlarla takip etmeye çalışıyorum... (Uzaktan eğitim aracı üzerinden katılım durumunu inceleme)

ÖE5: Devam konusunda daha önce ciddi bir sıkıntı yaşıyorduk, çünkü özellikle pandemi ve deprem döneminde devam zorunluluğu yoktu, çünkü farklı koşullar altındaydık, ama geçen seneden bu yana ders online olabilir, uzaktan eğitim yapıyor olabiliriz ama devam zorunluluğu olduğu için her derste muhakkak dersin farklı aşamalarında katılımcı listesi almak zorunda olduğumu ve bunun devam çizelgesine işleneceğini ve çok dikkat etmeleri, dört haftadan fazla devamsızlık etmemeleri gerektiğini söylüyorum. (Yasal devam zorunluluğunu hatırlatma)

Derse devamın takip edilmemesi alt temasında ise, sorumluluğun öğrencide olması, derse katılımı kontrol etmeme/devam konusunda bir şey yapmama ve yasal olarak devam zorunluluğu için karar alınması gerekmesine yönelik görüşler yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE6: Dediğim gibi bir yaptırım yok hani. Hani katılmaları kendileri için iyi oluyor, aslında bu sorumlulukları aslında çocuklara yani üniversite öğrencilerine yüklüyoruz, bu eğitim, bu bilgiyi bir şekilde öğrenmeniz lazım çünkü sınavda karşınıza çıkıyor. Hani sınavda aslında biraz yaptırım uygulanıyor bu sebeple çocukların sorumluluklarını alıp kendi katılımlarını sağlamasını istiyoruz... (Sorumluluğun öğrencide olması)

ÖE7: Bu öğretim görevlisinin ya da öğretim üyesinin verebileceği karar değil. Daha önce bunlar yapıldı ancak öğrenciyi ikna ediyorsun çünkü şu anda bile biz öğrenciyi derse gelmediği için o yüz yüze bir derste gibi bırakma şansımız yok, bunun için yönetim kurulu kararını falan alınması lazım, tamamen öğrencinin insiyafitinde. (Yasal olarak devam zorunluluğu için karar alınması gerekmesi)

Derse devama yönelik düzenlemeler alt teması kapsamında ise, dersi çekici hale getirmeye yönelik etkinlikler yapıldığı ve derse devamı teşvik edici önlemler alındığı dile

getirilmiştir. Bu alt temaya yönelik katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

ÖE5: *Tabii ki asıl önemli olan dersi biraz daha, biraz daha da şevkli, canlı işleyerek dersi onlar için albenili hale getirmek, konuşabilecekleri, tartışabilecekleri rahatlıkla bir ortam yaratarak, kendilerini ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı yaratarak bu derste onların gözünde daha katılmaya istekli ve kendini ifade edebileceği bir ders haline getirmeye çalışıyorum... Çok sıkıntı yaşamıyoruz bu anlamda belki de üniversite düzeyinde olduğumuz için de olabilir bu, yani diğer farklı kademelerde ya da farklı program türlerinde daha farklı sorunlar yaşanıyor olabilir, bu anlamda devamla ilgili çok fazla sıkıntı kalmadı. (Dersi çekici hale getirmeye yönelik etkinlikler yapma)*

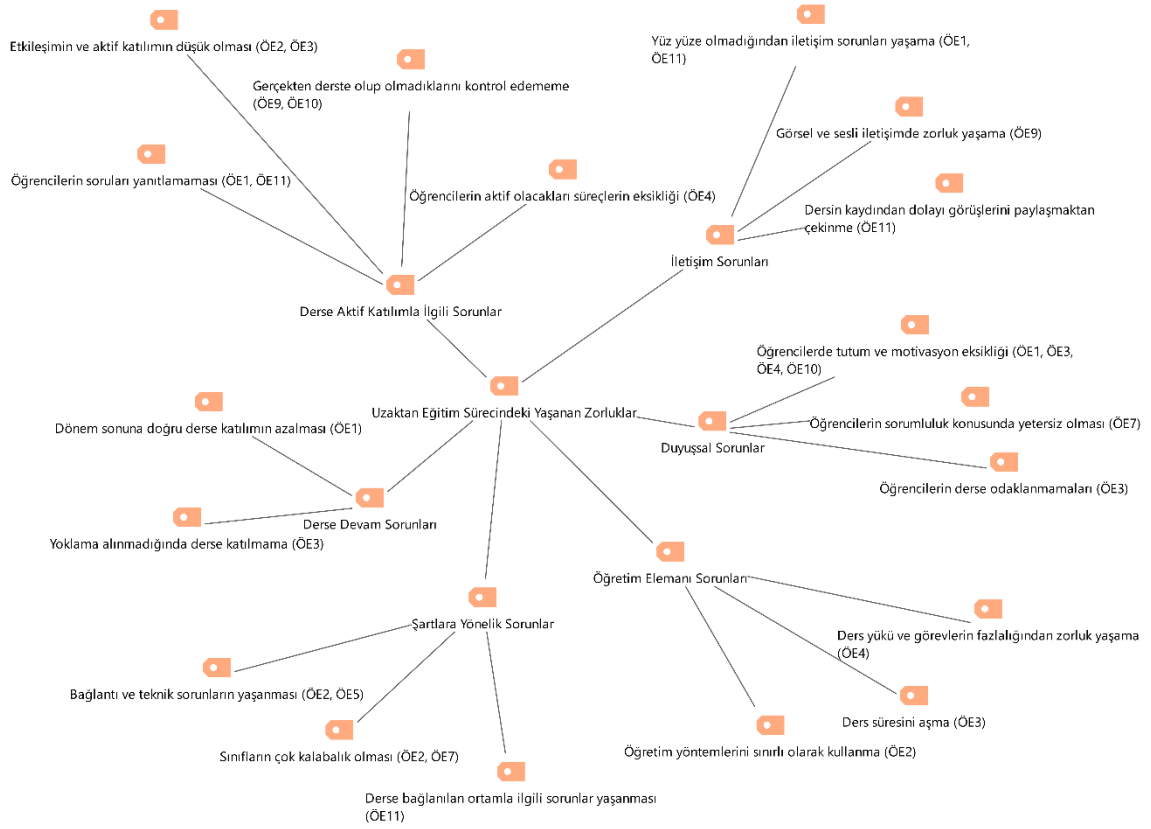
ÖE2: *Devamla ilgili teşvik edici olmaya çalışıyorum, derslerde aktif ders işlemeye çalışıyorum genellikle ve ders içerisinde mutlaka öğrencilerin hani öğrenmesini, öğrenmesi gereken ya da duyması gereken şeyler olduğunu mutlaka her derste tekrar ediyorum. (Derse devamı teşvik edici önlemler alma)*

Tablo 4.12*Uzaktan Eğitim Sürecindeki Yaşanan Zorluklar*

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Derse Aktif Katılımla İlgili Sorunlar	Öğrencilerin soruları yanıtlamaması	ÖE1, ÖE11	2
	Etkileşimin ve aktif katılımın düşük olması	ÖE2, ÖE3	2
	Gerçekten derste olup olmadıklarını kontrol edememe	ÖE9, ÖE10	2
	Öğrencilerin aktif olacakları süreçlerin eksikliği	ÖE4	1
İletişim Sorunları	Yüz yüze olmadığından iletişim sorunları yaşama	ÖE1, ÖE11	2
	Görsel ve sesli iletişimde zorluk yaşama	ÖE9	1
	Dersin kaydedilmesinden dolayı görüşlerini paylaşmaktan çekinme	ÖE11	1
Duyuşsal Sorunlar	Öğrencilerde tutum ve motivasyon eksikliği	ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖE10	4
	Öğrencilerin sorumluluk konusunda yetersiz olması	ÖE7	1
	Öğrencilerin derse odaklanmamaları	ÖE3	1
Öğretim Elemanı Sorunları	Ders yükü ve görevlerin fazlalığından zorluk yaşama	ÖE4	1
	Öğretim yöntemlerini sınırlı olarak kullanma	ÖE2	1
	Ders süresini aşma	ÖE3	1
Şartlara Yönelik Sorunlar	Sınıfların çok kalabalık olması	ÖE2, ÖE7	2
	Bağlantı ve teknik sorunların yaşanması	ÖE2, ÖE5	2
	Derse bağlanılan ortamla ilgili sorunlar yaşanması	ÖE11	1
Derse Devam Sorunları	Dönem sonuna doğru derse katılımın azalması	ÖE1	1
	Yoklama alınmadığında derse katılmama	ÖE3	1

Şekil 4.12

Uzaktan Eğitim Sürecindeki Yaşanan Zorluklar



Tablo 4.12’de ve Şekil 4.12’de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecindeki yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri, derse aktif katılımı ilgili sorunlar, iletişim sorunları, duyuşsal sorunlar, öğretim elemanı sorunları, şartlara yönelik sorunlar ve derse devam sorunları olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Bu kapsamda en çok, derse aktif katılımı ilgili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Derse aktif katılımı ilgili sorunlar alt teması kapsamında, öğrencilerin soruları yanıtlamaması, etkileşimin ve aktif katılımın düşük olması, gerçekten derste olup olmadıklarını kontrol edememe ve öğrencilerin aktif olacakları süreçlerin eksikliğine yönelik durumlardan söz edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: *Ancak maalesef bazı derslerde giriş soruları sorduğumda öğrencilerden yanıt alamıyorum veya genellikle aynı öğrenciler konuşabiliyor. Bu durum bazen sorun yaratıyor.* (Öğrencilerin soruları yanıtlamaması)

ÖE2: *Etkileşim çok az olduğu için öğrenciler ne yazık ki bu yani çok fazla hani aktif olmadıkları için...* (Etkileşimin ve aktif katılımın düşük olması)

İletişim sorunları kapsamında, yüz yüze olmadığından iletişim sorunları yaşama, görsel ve sesli iletişimde zorluk yaşama ve dersin kaydedilmesinden dolayı görüşlerini paylaşmaktan çekinmeye yönelik sorunlardan söz edilmiştir. Duyuşsal sorunlar kapsamında ise, öğrencilerde tutum ve motivasyon eksikliği, öğrencilerin sorumluluk konusunda yetersiz olması ve öğrencilerin derse odaklanmamalarına yönelik durumlar dile getirilmiştir. Bu alt temalara ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: *Öğrencilerle birebir etkileşim kurmak zor; göz göze olmadığı için iletişimde zorluklar yaşıyoruz.* (Yüz yüze olmadığından iletişim sorunları yaşama)

ÖE11: *Dersler kayıt altına alındığı için öğrenciler sizlerle oldukları gibi davranmıyorlar, yani şaka yapmak istediğini öğrenci kendini tutuyor, çünkü kayıt altına alınıyor.* (Dersin kaydedilmesinden dolayı görüşlerini paylaşmaktan çekinme)

ÖE3: *Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öyle çok aktif motivasyonları yok çoğunun, çocukların.* (Öğrencilerde tutum ve motivasyon eksikliği)

Öğretim elemanları sorunları kapsamında, ders yükü ve görevlerin fazlalığından zorluk yaşama, öğretim yöntemlerini sınırlı olarak kullanma ve ders süresini aşmaya yönelik durumlar dile getirilmiştir. Şartlara yönelik sorunlar kapsamında, sınıfların çok kalabalık olması, bağlantı ve teknik sorunların yaşanması ve derse bağlanılan ortamlarla ilgili sorunlar yaşanmasına yönelik zorluklardan söz edilmiştir. Derse devam sorunları kapsamında ise, dönem sonuna doğru derse katılımın azalması ve yoklama alınmadığında derse katılmama sorunlarından bahsedilmiştir. Bu alt temalara ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: *Aslında şöyle, bence uzaktan eğitimde en önemli sorun o, hani belli başlı öğretim yöntemleriyle sınırlı kalmak zorunda olmamız, aslında*

zorunluluk değil, imkanlardan kaynaklı da olabiliyor bazen. (Öğretim yöntemlerini sınırlı olarak kullanma)

ÖE4: Açıkçası çok fazla derse giriyoruz, bunun yanında işte akademisyenlerin işte danışmanlığını yürüttüğü öğrencileri var, projeler var yazman gereken makaleler var tezler, bunun yanında üniversitenin işte kendi içinde getirdiği komisyonlar, şunlar bunlar, kurumunu getirdiği görevlere baktığımız zaman aslında biz bu sürecin içerisine çok fazla giremiyoruz, ama bu konuda motivasyonumun yüksek olduğunu söylemiştim zaten. (Ders yükü ve görevlerin fazlalığından zorluk yaşama)

ÖE2: Daha küçük gruplarla eğitim yapılması gerektiğini düşünüyorum. Mesela bizler 65 kişilik gruplarla çalışıyoruz ama 100 kişilik grupta da çalıştığımız oldu yani, 100 kişiyle uzaktan eğitim yapmak birkaç öğrenciye anlatıp onların, diğerlerinin anlamasını beklemek gibi bir duygu yaratıyor açıkçası, o yüzden bence sayıların sınırlanması, araçların da etkileşimi daha arttıracak şekilde kullanılması daha uygun olur diye düşünüyorum. (Sınıfların çok kalabalık olması)

ÖE11: Ama bazen öğrenciler bana tepki verebilecek bir ortamda olmuyor, bir otobüste oluyor, hastanede oluyor vesaire. Bu aslında çok da mümkün olmuyor, bunu takip etmesi de çok mümkün değil... (Derse bağlanılan ortamla ilgili sorunlar yaşanması)

Tablo 4.13*Pandemi Sırasında ve Pandemi Sonrasındaki Değişimler*

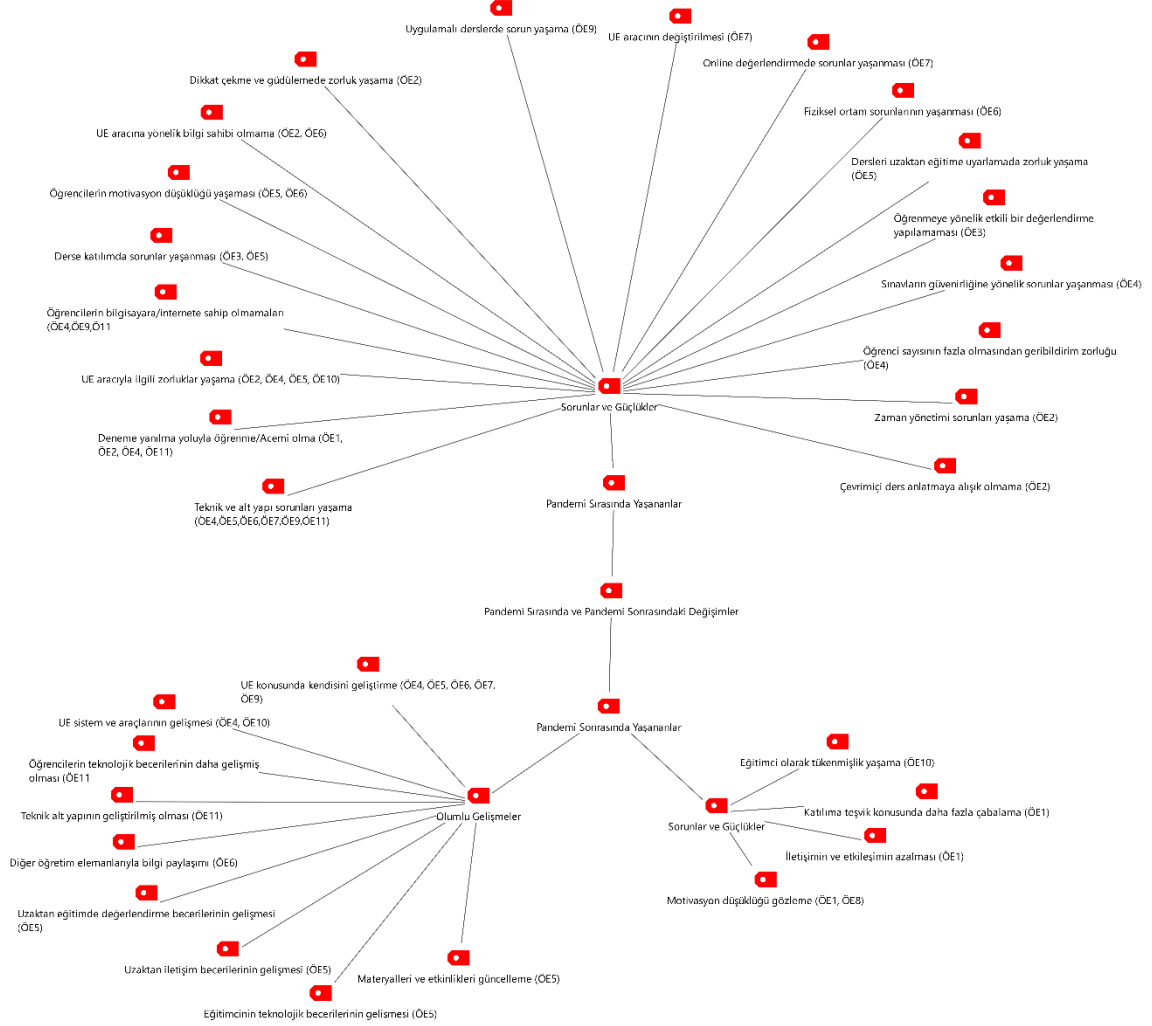
Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Pandemi Sırasında Yaşananlar	Sorunlar ve Güçlükler	Teknik ve alt yapı sorunları yaşama	ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE11	6
		Deneme yanılma yoluyla öğrenme / Acemi olma	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE11	4
		UE aracıyla ilgili zorluklar yaşama	ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE10	4
		Öğrencilerin bilgisayara/internete sahip olmamaları	ÖE4, ÖE9, ÖE11	3
		Derse katılımda sorunlar yaşanması	ÖE3, ÖE5	2
		Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü yaşaması	ÖE5, ÖE6	2
		UE aracına yönelik bilgi sahibi olmama	ÖE2, ÖE6	2
		Dikkat çekme ve güdülemede zorluk yaşama	ÖE2	1
		Uygulamalı derslerde sorun yaşama	ÖE9	1
		UE aracının değiştirilmesi	ÖE7	1
		Online değerlendirmede sorunlar yaşanması	ÖE7	1
		Fiziksel ortam sorunlarının yaşanması	ÖE6	1
		Dersleri uzaktan eğitime uyarlamada zorluk yaşama	ÖE5	1
		Öğrenmeye yönelik etkili bir değerlendirme yapılamaması	ÖE3	1
		Sınavların güvenilirliğine yönelik sorunlar yaşanması	ÖE4	1
		Öğrenci sayısının fazla olmasından geribildirim zorluğu	ÖE4	1
		Zaman yönetimi sorunları yaşama	ÖE2	1
		Çevrimiçi ders anlatmaya alışık olmama	ÖE2	1
Pandemi Sonrasında Yaşananlar	Olumlu Gelişmeler	UE konusunda kendisini geliştirme	ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE9	5
		UE sistem ve araçlarının gelişmesi	ÖE4, ÖE10	2
		Öğrencilerin teknolojik becerilerinin daha gelişmiş olması	ÖE11	1
		Teknik alt yapının geliştirilmiş olması	ÖE11	1

[Tablo 4.13 (Devam) *Pandemi Sırasında ve Pandemi Sonrasındaki Değişimler*].

	Diğer öğretim elemanlarıyla bilgi paylaşımı	ÖE6	1
	Uzaktan eğitimde değerlendirme becerilerinin gelişmesi	ÖE5	1
	Uzaktan iletişim becerilerinin gelişmesi	ÖE5	1
	Eğitiminin teknolojik becerilerinin gelişmesi	ÖE5	1
	Materyalleri ve etkinlikleri güncelleme	ÖE5	1
Sorunlar ve Güçlükler	Motivasyon düşüklüğü gözleme	ÖE1, ÖE8	2
	İletişimin ve etkileşimin azalması	ÖE1	1
	Katılıma teşvik konusunda daha fazla çabalama	ÖE1	1
	Eğitimci olarak tükenmişlik yaşama	ÖE10	1

Şekil 4.13

Pandemi Sırasında ve Pandemi Sonrasındaki Değişimler



Pandemi sırasında ve pandemi sonrasındaki değişimlere yönelik görüşler, pandemi sırasında yaşananlar ve pandemi sonrasında yaşananlar olmak üzere iki bağlamda ele alınmıştır. Pandemi sırasında yaşananlar kapsamında sorunlar ve güçlükler dile getirilirken, pandemi sonrasında daha çok olumlu gelişmelerden söz edilmiş, aynı zamanda, sorunlar ve güçlükler yaşandığı da belirtilmiştir. Pandemi sırasında yaşanan sorunlar ve güçlükler kapsamında en çok, teknik ve alt yapı sorunları yaşama, deneme yanılma yoluyla öğrenme/acemi olma, UE aracıyla ilgili zorluklar yaşama ve öğrencilerin bilgisayara/internete sahip olmamalarına yönelik sorunlardan söz edilmiştir. Bunun yanı sıra, derse katılımda sorunlar yaşanması, öğrencilerin motivasyon düşüklüğü yaşaması, UE aracına yönelik bilgi sahibi olmama ve dikkat çekme ve güdülemede zorluk yaşama

gibi çeşitli sorun ve güçlüklerin yaşandığı da belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE4: *Bağlantı sorunları çok fazla yaşadık ya da alt yapı da iyi değildi. Aslında yani internet altyapısından, kullandığımız teknolojinin altyapısına kadar. ... Derslerde bir defa öğrencilerin internet sıkıntısı oluyordu yani o en büyük problemdi. (Teknik ve alt yapı sorunları yaşama)*

ÖE1: *Pandemi döneminde acil uzaktan eğitimle birlikte deneme yanılma yöntemiyle bu konuya geçiş yaptık. (Deneme yanılma yoluyla öğrenme)*

ÖE10: *Şöyle bir sorun vardı, ilk eve kapandığımız zamandaki kullandığımız alt yapıda, onlar ses de açamıyorlardı, görüntü zaten yoktu, sadece mesaj yazabiliyorlar filan, o interaktif şey süreci çok olumsuz etkiledi. (Uzaktan eğitim aracıyla ilgili zorluklar yaşama)*

ÖE4: *Şimdi hepimiz pandemi döneminden geçtik, uzaktan eğitimin gelmesiyle beraber yani öğrencilerin notlarını ciddi bir yükselme oldu, çünkü burada sınavların kontrol edilmesiyle ilgili ciddi sıkıntılar vardı, yani güvenilirlik geçerlilik açısından. (Sınavların güvenilirliğine yönelik sorunlar yaşanması)*

Pandemi sonrasında yaşanan olumlu gelişmeler kapsamında en fazla, öğretim elemanları, UE konusunda kendisini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, UE sistem ve araçlarının gelişmesi, öğrencilerin teknolojik becerilerinin daha gelişmiş olması, teknik alt yapının geliştirilmiş olması gibi olumlu görüşlerden de söz edilmiştir. Pandemi sonrasında yaşanan sorun ve güçlüklerle ilişkin ise, motivasyon düşüklüğü gözleme, iletişimin ve etkileşimin azalması, katılıma teşvik konusunda daha fazla çabalama ve eğitimci olarak tükenmişlik yaşamaya yönelik görüşler yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE5: *Daha sonra biz de kendimizi geliştirdik, yani o dönemde yani formal olmasa da, informal olarak online bir sürü eğitime katıldım, kendi adıma, kendimden, kendi adıma işte bu anlamda özellikle Youtube'dan çok fazla video izleyerek kendimi geliştirmeye çalıştım. Daha sonraki dönemlerde*

gittikçe verimli oldu, yani işte, yaklaşık işte beş yıldır kullandığımı söylemiştim, bu beş yıla göre baktığımızda, ilk yıl yıla göre yıldan yıla daha fazla daha verimli kullandığımı söyleyebilirim. (UE konusunda kendisini geliştirme)

ÖE4: Uzaktan eğitim programı da bu anlamda zenginleştirdik ya da kurum bu anlamda daha fazla yatırım yapmaya başladı, dolayısıyla pandemi dönemine göre şu an daha iyi olduğunu söyleyebilirim. (UE sistem ve araçlarının gelişmesi)

ÖE1: Pandemi döneminde iletişim kurmak çok daha kolaydı çünkü öğrenciler evdeydiler ve iletişime açık bir şekilde bilgisayar başında oturuyorlardı. Hatta kameralarını açarak sohbet ediyorduk. Ancak pandemi bittikten sonra yüz yüze eğitime geçtikten sonra öğrenciler daha az katılmaya ve konuşmamaya başladılar. Bu durum, dışarıda iletişim ihtiyaçlarını karşıladıkları için yaşandı. Dolayısıyla, pandemiden sonraki uzaktan eğitim derslerimiz eskisi gibi değil. Bu konuda bir karşılaştırma da yapabilirim. (İletişimin ve etkileşimin azalması)

ÖE10: Şu an kullandığımız program daha zengin bir altyapıya sahip, o açıdan avantaj, ama duygu durumu açısından baktığımızda, şu anki tükenmişliğin daha fazla olduğunu düşünüyorum kendimde, o zaman daha büyük bir hevesle yani, hani öğrenciye ulaşabilirim de ekrandan olsun önemli değil online olsun falan derken, şu an artık bu böyle of bu ders online olacak ya bu dönemde falan diye, daha böyle bir bıkkınlık var. (UE sistem ve araçlarının gelişmesi, Eğitimci olarak tükenmişlik yaşama)

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının özyeterlilik algılarının ve hizmetiçi eğitim ihtiyaç durumlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14*Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilikler*

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Bilgi ve Beceri Bağlamındaki Yeterlilik Durumu	Kısmen yeterli bulma	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8	7
	Yeterli bulma	ÖE9, ÖE10, ÖE11	3
Duyuşsal Bağlamdaki Yeterlilik Durumu	Motivasyonun düşük olması	ÖE7, ÖE8	2
	Motivasyonun orta düzeyde olması	ÖE9, ÖE11	2
	Motivasyonun yüksek olması	ÖE4, ÖE5	2
	Motivasyonun derse göre değişmesi	ÖE6	1
Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı	Hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyma	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9	9
	Beceriye yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyma	ÖE1	1
	Hizmetiçi eğitimi önemli bulma	ÖE8	1
	Hizmetiçi eğitimlerin güncel ve sürekli olması gerekliliği	ÖE5	1
	Kurumsaldan çok bireysel hizmetiçi eğitim etkinlikleri gerekliliği	ÖE4	1

Şekil 4.14

Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilikler



Tablo 4.14’te ve Şekil 4.14 ‘te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterliliklerine ilişkin görüşler, bilgi ve beceri bağlamındaki yeterlilik durumu, duyuşsal bağlamdaki yeterlilik durumu ve hizmetiçi eğitim ihtiyacı olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Öğretim elemanlarının çoğu, bilgi ve beceri bağlamındaki yeterliliklerini kısmen yeterli bulmaktadırlar. Bunun yanı sıra, bilgi ve beceri bağlamında kendini yeterli bulan öğretim elemanlarının da olduğu görülmüştür. Duyuşsal bağlamdaki yeterlilik durumuna ilişkin, motivasyonu düşük olan, motivasyonu orta düzeyde olan ve motivasyonu yüksek olan öğretim elemanlarının olduğu, bir öğretim elemanının ise motivasyonun derse göre değiştiği görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE4: *Biz kullandığımızı düşünüyoruz, evet kullanıyoruz da, ama hani bu bilgi ve becerinin sınırı da yok. dolayısıyla hani formal olarak hani bir şey olsa,*

bu anlamda çetele olsa, tutsak yani, şunu bunu bilmiyorum diyecek durumda değilim açıkçası şu an, ama mutlaka bilgi ve beceri açısından eksiğimiz vardır diye düşünüyorum açıkçası. (Bilgi ve beceri bağlamında- Kısmen yeterli bulma)

ÖE10: Hani çok aman aman bu konuda ihtiyacım varmış gibi gelmiyor, çünkü kendi branşım işte eğitim bilimleri çatısı altında olmam, sınıf yönetmeyi ve becerileri, bilgiyi, sahip olduğum bilgileri de buraya da transfer edebileceğimi, transfer edebildiğimi düşünüyorum yani. Hani uzaktan eğitime yönelik ekstra spesifik bir şey öğrenmeye ihtiyaç hissetmememi kendi branşına bağlıyorum aslında biraz. (Bilgi ve beceri bağlamında- Yeterli bulma)

ÖE5: Duyuşsal olarak zaten sıcak bakıyorum, duygusal olarak herhangi bir sorunum yok, çünkü ya bu çağda sadece binalarla sınırlandırmak mümkün değil eğitimi, o yüzden zaten buna çok olumlu bakan birisiyim. (Motivasyonun yüksek olması)

ÖE7: Uzaktan eğitime ilişkin duuşsal özellikleri, şöyle söyleyeyim benim negatif. (Motivasyonun düşük olması)

Bu tema kapsamında, öğretim elemanlarının çoğunun hizmetiçi eğitim ihtiyacının olduğu belirlenmiştir. Bu alt temada, beceriye yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyma, hizmetiçi eğitimi önemli bulma, hizmetiçi eğitimlerin güncel ve sürekli olması gerekliliği ve kurumsaldan çok bireysel hizmetiçi eğitim etkinlikleri gerekliliğine yönelik görüşler yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: Daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmamız gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda belki de hizmet içi eğitimlerle kendimizi geliştirebiliriz. (Hizmetiçi eğitim ihtiyacı duyma)

ÖE8: Uzaktan eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitimin önemine inanıyorum, bunlar yapılırsa bölümlerde daha farklı etkinlikler var, ... bunu geliştirmeye yönelik açıkçası, şeyim olmadı, bir çabam olmadı, bunlar eğer ki olursa,

çünkü hâlâ seçmeli derslerde falan uzaktan eğitim süreçleri devam ediyor, uygun bir eğitim verilebilir. (Hizmetiçi eğitimi önemli bulma)

ÖE5: Yeni şeyler oluyor, tekrar teknoloji kendini yeniliyor, eğitim anlayışları tekrar farklılaşıyor, o yüzden bu eğitimlerin sürekli olması lazım. (Hizmetiçi eğitimlerin güncel ve sürekli olması gerekliliği)

ÖE4: Bu konudaki hizmet içi eğitimde önemli, ama şunu da söyleyeyim artık bunu dışsal olarak, yani kurumların düzenlediği hizmet içi eğitimler değil de, bireyin ihtiyaç duyduğu seçtiği hizmet içi eğitimlere doğru götürmemiz lazım. Bu da az önce sizin sorduğunuz soruyla ilgili aslında, hani motivasyonunun yüksek olması lazım, hani burada işte yapay zekanın getirmiş olduğu, artık uzaktan eğitimle ilgili bir sürü özellik var, dolayısıyla hani bunları öğrenme kaygısı bizim taşımamız gerekiyor. Yoksa formal olarak artık bunun verilmesi çok da mümkün değil diye düşünüyorum. (Kurumsaldan çok bireysel hizmetiçi eğitim etkinlikleri gerekliliği)

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

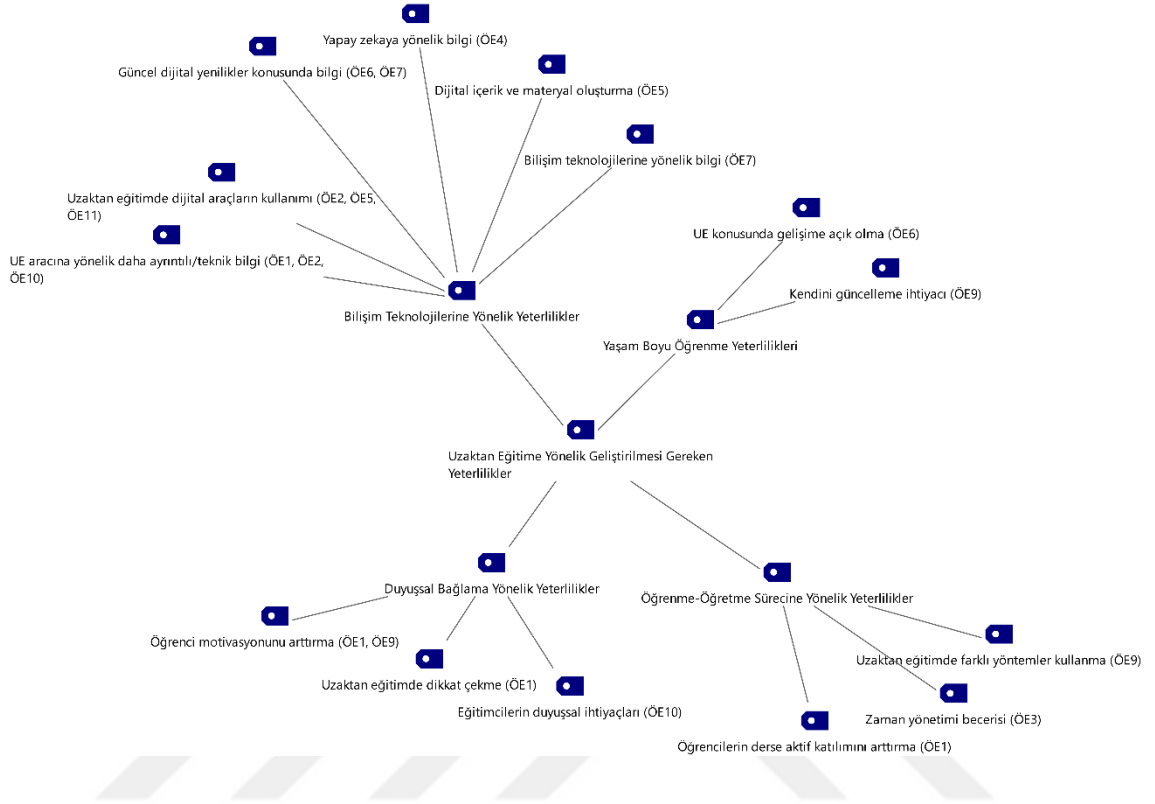
Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının geliştirmeye ihtiyaç duydukları yeterliliklerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15*Uzaktan Eğitime Yönelik Geliştirilmesi Gereken Yeterlilikler*

Alt Temalar	Kodlar	Kişiler	Kişi Sayısı
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Yeterlilikler	UE aracına yönelik daha ayrıntılı/teknik bilgi	ÖE1, ÖE2, ÖE10	3
	Uzaktan eğitimde dijital araçların kullanımı	ÖE2, ÖE5, ÖE11	3
	Güncel dijital yenilikler konusunda bilgi	ÖE6, ÖE7	2
	Bilişim teknolojilerine yönelik bilgi	ÖE7	1
	Dijital içerik ve materyal oluşturma	ÖE5	1
	Yapay zekaya yönelik bilgi	ÖE4	1
Duyuşsal Bağlama Yönelik Yeterlilikler	Öğrenci motivasyonunu artırma	ÖE1, ÖE9	2
	Uzaktan eğitimde dikkat çekme	ÖE1	1
	Eğitimcilerin duyuşsal ihtiyaçları	ÖE10	1
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	Kendini güncelleme ihtiyacı	ÖE9	1
	UE konusunda gelişime açık olma	ÖE6	1
Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterlilikler	Uzaktan eğitimde farklı yöntemler kullanma	ÖE9	1
	Zaman yönetimi becerisi	ÖE3	1
	Öğrencilerin derse aktif katılımını artırma	ÖE1	1

Şekil 4.15

Uzaktan Eğitime Yönelik Geliştirilmesi Gereken Yeterlilikler



Tablo 4.15’te ve Şekil 4.15 ‘te görüldüğü üzere, uzaktan eğitime yönelik geliştirilmesi gereken yeterlilikler teması kapsamında en çok bilişim teknolojilerine yönelik yeterliliklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, duyuşsal bağlama yönelik yeterlilikler, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliliklerin de geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bilişim teknolojilerine yönelik yeterlilikler alt teması kapsamında en çok, UE aracına yönelik daha ayrıntılı/teknik bilgi ve uzaktan eğitimde dijital araçların kullanımına yönelik yeterliliklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu alt tema kapsamında ayrıca, güncel dijital yenilikler konusunda bilgi, bilişim teknolojilerine yönelik bilgi, dijital içerik ve materyal oluşturma ve yapay zekaya yönelik bilgiye ilişkin ihtiyacın olduğu da görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE2: Farklı dijital araçların, kullanılabilir, kullanılabilmesi, entegre edilmesi ya da farklı platformlar üzerinden de derslerin yapılabilmesi açısından, mesela herkesin çok etkin olduğunu kendimin de çok etkin

olduğunu düşünmüyorum, çok yeterli olduğunu bu anlamda, daha fazla böyle sistematik bir eğitim verilebilir. (Uzaktan eğitimde dijital araçların kullanımı)

ÖE6: Sürekli bir gelişme içinde olduğum için, tabii ki de bu eksiklerim vardır. Yeni yeni programlar geliyor çünkü hepsini muhafaza etmem zor, hepsini dersime entegre etmem de zor olabilir veya hepsini, bu yeni programları dersime entegre ettiğimde dersimin süreci de karmaşıklaşabilir yani bu anlamda eksiklerim vardır hani yapmak isteyip de görmediğim öğrenmediğim şeyler var. (Güncel dijital yenilikler konusunda bilgi)

Duyuşsal bağlama yönelik yeterlilikler alt teması kapsamında, öğrenci motivasyonunu arttırma, uzaktan eğitimde dikkat çekme ve eğitimcilerin duyuşsal ihtiyaçlarına yönelik görüşler yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri alt teması kapsamında, kendini güncelleme ihtiyacı ve UE konusunda gelişime açık olmaya yönelik durumlardan söz edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlilikler kapsamında ise, uzaktan eğitimde farklı yöntemler kullanma, zaman yönetimi becerisi ve öğrencilerin derse aktif katılımını arttırmaya yönelik yeterliliklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu alt temalara ilişkin, katılımcıların görüşleri ve ilişkilendirilen kodlara yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖE1: Evet, pandemi dönemiyle şimdiki zamanı düşündüğümüzde, dediğim gibi, pandemi döneminde deneme yanılma ile birçok şey yaptık. Ancak öğrencilerin istek ve motivasyonu daha yüksekti; iletişim ve etkileşim kurma istekleri vardı. Şimdi yeterliliklerimiz daha iyi durumda olabilir ama öğrencilerde ilgi ve motivasyon sıkıntısı var. Bununla ilgili daha fazla eğitim almaya hazırız. (Öğrenci motivasyonunu arttırma)

ÖE10: Yani şu an sadece şey bilgi eksikliği değil, daha çok duyuşsal süreçlerle ilgili, yani artık biraz yalnızca ekrana bakarak anlatmanın pandemi ile başlayan ve non stop devam eden bir süreç olması nedeniyle hayatımda duyuşsal ve duyuşsal olarak yaşadığım bir tükenmişlik var, isteksizlik belki, biraz onun dışında yani ekstra başka bir bilgiye ya da hizmet içi eğitime çok hissettiğimi düşünmüyorum. (Eğitimcilerin duyuşsal ihtiyaçları)

ÖE9: Yeniliklere birazcık bakmaya ihtiyacımız var, yani kendimizi güncellemeye ihtiyaç var. Onun için yani henüz tam olarak bu işi doğru, kendi

açım dan diyorum, ve tam olarak ben tatmin olmuş sayılmam yani. Daha çok şeyler yapmak istiyorum, daha çok teknikler kullanmak istiyorum, ama işte buna pek tabii ki zamana yani bunları çok araştırmak lazım, kullanmaya hazır hale getirmek lazım, dolayısıyla bütün bunları yaptığımız zaman bu sistemde baya iyi bir şekilde çalışılır diye düşünüyorum. (Kendini güncelleme ihtiyacı)

ÖE1: Uzaktan eğitim yoluyla öğrencileri nasıl çekebiliriz, bunun üzerine çok kafa yoruyorum. Bu nedenle yeterliliklerimin iyi olduğunu söyleyebilirim ama bir tık daha geliştirilebilir. ... Öğrencileri derse katacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerini artırmak iyi olur. Her sene yeni uygulamalar denemeye çalışıyorum; öğrencilere nasıl daha fazla katılım sağlayabilirim, bu konuda sürekli düşünmekteyim. (Öğrencilerin derse aktif katılımını arttırma)

ÖE9: Şu an daha iyi yapabilme durumu olabilme, değişik yöntemler kullanabiliriz daha etkili şey hale getirebiliriz. (Uzaktan eğitimde farklı yöntemler kullanma)

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak düzenlenerek sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırmada, birinci araştırma sorusunda yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde gerçekleştirdikleri etkinlik ve düzenlemeler incelenmiştir. Öğretim elemanlarının gerçekleştirdikleri etkinlik ve düzenlemeler, giriş etkinliklerinin düzenlenmesi, gelişme etkinliklerinin düzenlenmesi, aktif katılımı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen öğretim yöntemleri ve etkinlikler, iletişim ve etkileşim, duyuşsal etkinlikler, olumsuz davranışların yönetimi, zaman yönetimi, teknoloji kullanımı, uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde yer verilen değerlendirme etkinlikleri, materyal seçimi, derse devam durumu, uzaktan eğitim sürecindeki yaşanan zorluklar ve pandemi sırasında ve pandemi sonrasındaki değişimler olmak üzere 13 temada ele alınmıştır. Giriş etkinlikleri kapsamında daha çok dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön bilgileri hatırlatma gibi temel giriş etkinliklerinin gerçekleştirildiği ve derse hazırlık ve selamlama kapsamında ise daha çok güncel olaylardan konuşma ve öğrencileri selamlama gibi durumlardan söz edilmiştir. Gelişme etkinlikleri kapsamında, uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler kapsamında daha çok düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi düzenlemelerin uygulandığı belirlenmiştir. Öğrencileri aktif kılacak ve somut öğrenme yaşantıları sunacak öğrenci merkezli etkinliklere çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Aktif katılımı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde de daha çok soru-cevap ve tartışma tekniklerinin ön plana çıktığı ve öğrenci merkezli etkinliklere çok fazla yer verilmediği belirlenmiştir. İletişim ve etkileşim boyutunda da daha çok soru-cevap tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir. Duyuşsal etkinlikler kapsamında ise, dikkat boyutunda daha çok dersi enerjik işleme ve alaka boyutunda konuyu öğrenmenin yararını açıklamaya yönelik temel durumların gerçekleştirildiği belirtilmiş, öğrencilerin motivasyon ve tutumunu arttırmaya yönelik etkinliklerin az olduğu görülmüştür. Olumsuz davranışların yönetimi kapsamında ise, daha çok önlemsel düzenlemeler gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Zaman yönetimine yönelik, planlama yapıldığı ve zaman yönetimi konusunda sorun yaşanmadığı belirtilmiştir. Teknoloji kullanımı kapsamında daha çok uzaktan eğitim için temel araçlar kullanıldığı, farklı dijital araçlara çok az yer

verildiği belirlenmiştir. Yine materyal seçimi boyutunda, sınıf klasörüne ders notlarını yükleme ve ders sunumu kullanımı gibi durumların ön plana çıktığı, açık kaynaklar gibi uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılabilecek farklı araçların çok fazla kullanılmadığı görülmüştür. Değerlendirme etkinlikleri kapsamında ise daha çok geleneksel değerlendirme yollarının kullanıldığı, bunun yanı sıra, geliştirici değerlendirme ve performans belirlemeye dayalı değerlendirme etkinliklerinin yapıldığı da belirlenmiştir. Derse devam konusunda ise, yasal zorunluluğu vurgulama ve devamsızlığı takip etmeme gibi farklı durumların olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklar kapsamında, aktif katılım, iletişim, duyuşsal bağlamda sorunların ön plana çıktığı, bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının sorunları, şartlara yönelik sorunlar ve derse devam sorunlarının da yer aldığı belirlenmiştir. Pandemi sırasında sadece uzaktan eğitim kapsamındaki sorunlar ve zorluklardan söz edilirken, pandemi sonrasında bu sorunlar ve zorlukların daha az yaşandığı ve daha çok olumlu gelişmelerden söz edildiği görülmüştür. Bu kapsamda pandemi sonrasında özellikle öğretim elemanlarının kendilerini geliştirdiklerini ve teknik/alt yapı sorunlarının iyileştirildiğini dile getirilmesi de uzaktan eğitimde özyeterliliklerinin gelişimine yönelik önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda, uzaktan eğitime yönelik özyeterlilikler kapsamında, öğretim elemanlarının çoğunun bilgi ve beceri konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri, bazı öğretim elemanlarının ise kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Duyuşsal bağlamda ise, düşük, orta ve yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretim elemanları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu uzaktan eğitim bağlamında hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu eğitimin ise beceriye dönük, güncel ve süreklilik arz eden, bireysel etkinliklere dönük olmasına yönelik görüşler bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda, uzaktan eğitime yönelik geliştirilmesi gereken yeterliliklerin, dijital, duyuşsal bağlam, yaşam boyu öğrenme ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlilikler kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. Bilişim teknolojilerine yönelik yeterlilikler bağlamında daha çok, uzaktan eğitime yönelik teknik bilgi, uzaktan eğitimde dijital araçların kullanımı ve güncel dijital yenilikler konusunda bilgi gereksiniminden söz edilmiştir. Duyuşsal bağlama yönelik yeterlilikler kapsamında, öğrenci motivasyonunu artırma ve dikkat çekmeye yönelik yeterliliklerin

geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri kapsamında, kendini güncelleme ve gelişime açık olma durumlarından söz edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlilikler kapsamında ise, farklı yöntemler kullanma, aktif katılımı arttırmaya yönelik bilgi ve beceri gereksinimlerinden söz edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bir dersin ilk aşaması giriş etkinlikleridir ve diğer etkinlikler bu aşamayı takip eder; bu bağlamda, derse giriş etkinliklerinin yeterliliği, dersin diğer aşamalarının etkililiği açısından önem taşımaktadır (Akdağ, Bedir ve Demir, 2006). Derse giriş etkinlikleri, temel olarak, dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse geçiş olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Sönmez, 2007). Bu araştırmada, öğretim elemanları tarafından giriş etkinlikleri kapsamında daha çok dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön bilgileri hatırlatma, güdüleme gibi temel giriş etkinliklerinin gerçekleştirildiği ve derse hazırlık ve selamlama kapsamında ise daha çok güncel olaylardan konuşulduğu ve öğrencilerle selamlaşıldığı belirtilmiştir. Buradan yola çıkılarak, derse girişte öğretim elemanlarının gerçekleştirmesi beklenen etkinlikleri genellikle yaptıkları söylenebilir.

Dersin gelişme bölümü, uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, uygun materyallerin kullanıldığı, öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı ve eğitim durumları değişkenlerinin işe koşulduğu bir aşamadır (Sönmez, 2007). Bu araştırmada, uzaktan eğitim süreçlerinin gelişme boyutunda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler kapsamında daha çok düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretim elemanların kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bir araştırmada da derslerin genellikle aynı ve benzer yöntemlerle sürdürüldüğü, derslerde çoğunlukla öğretim elemanı tarafından anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğinin tercih edildiği belirlenmiştir (Duman, 2020; Karakuş ve Turhan Türkan, 2023). Farklı bir çalışmada ise, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunluğunun sözel anlatımdan oluştuğu belirlenmiştir (Zorluoğlu, Devecioğlu ve Sayın, 2021). Bu doğrultuda, yükseköğretim düzeyinde uzaktan yürütülen derslerde genel olarak anlatıma dayalı ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmada, bazı öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yöntemlere de yer verdikleri belirlenmiştir. Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin, öğretmen merkezli

yaklaşımlara göre akademik başarıyı arttırdığı (Yeşilpınar Uyar ve Doğanay, 2018) ve öğrenci katılımını teşvik ettiği (Hannafin ve Land, 2000) düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer vermesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Aktif katılımı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde de daha çok soru-cevap ve tartışma tekniklerinin kullanıldığı ve öğrenci merkezli etkinliklere çok fazla yer verilmediği görülmüştür. İletişim ve etkileşim boyutunda da daha çok soru-cevap tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir. Yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim yoluyla yürütülen bir derse yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin soru-cevap yöntemini, öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırması bakımından önemli ve gerekli buldukları belirlenmiştir (Cabı ve Kurt Erhan, 2016). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının aktif katılım ve iletişim açısından soru-cevap yöntemini kullanmaları, öğrenci kazanımları açısından olumlu bir durum olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin aktif katılımını ve ders içi etkileşimini arttırmak için, öğrenme-öğretme yöntemlerinin çeşitliliğine de yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda örneğin, oyun tabanlı öğrenme, etkileşimli sunumlar, ters yüz sınıf, vaka analizi, anlık anketler, rol oynama gibi öğrencileri daha aktif kılacak yöntem ve tekniklere yer verilebilir. Derslerin değerlendirilmesinde yer verilen etkinlikler kapsamında ise daha çok geleneksel değerlendirme yollarının kullanıldığı, bunun yanı sıra, geliştirici değerlendirme ve performans belirlemeye dayalı değerlendirme etkinliklerinin yapıldığı da belirlenmiştir. Yükseköğretimde öğretim elemanlarının benimsedikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının incelendiği bir araştırmada, hem geleneksel hem de çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarını orta düzeyde benimsedikleri, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir (Şad ve Göktaş, 2013). Uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen derslere ilişkin farklı bir araştırmada ise, dersin kazanımlarını sağlama konusunda uygun değerlendirme araçlarını ve uygun alternatif ölçme tekniklerini kullanmada kendilerini yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir (Aydın, Atabay ve Aydın, 2021). Bu araştırmada ise, öğrenmenin değerlendirilmesinde daha çok geleneksel yaklaşımların kullanıldığı, bazı öğretim elemanlarının ise tamamlayıcı yaklaşımlara da yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durum ise, değerlendirme konusunda farklı durumların olduğuna işaret etmektedir.

Bir dersin öğretiminde duyuşsal alanda öğretimin önemi yadsınamaz (Hansen, 2009). Öğrencileri öğrenmeye motive etmek için duyuşsal alanın (duygu, tutum ve

motivasyon) devreye sokulması gerekmektedir (Van Der Hoeven Kraft, Srogi, Husman, Semken ve Fuhrman, 2011). Duyguların öğrenmede öğrencileri harekete geçirici bir etken olması, bireylerin neyi nasıl öğrendiklerinin yanı sıra, öğrenmeye yönelik nasıl hissettiği ve öğrenmeye açık olup olmadığı çok önemli görülmektedir (Duman ve Yakar, 2017). Bu araştırmada, öğretim elemanlarının, duyuşsal etkinlikler kapsamında, dikkat boyutunda daha çok dersi enerjik işleme ve alaka boyutunda konuyu öğrenmenin yararını açıklamaya yönelik temel durumların gerçekleştirdikleri ve öğrencilerin motivasyon ve tutumunu arttırmaya yönelik etkinliklere az yer verdikleri görülmüştür. Yükseköğretimde yapılan bir araştırmada, uzaktan eğitim uygulamalarında öğretim elemanlarının öğrencileri derse motive etmede yetersiz kaldıkları belirlenmiştir (Sayan, 2020). Farklı bir araştırmada ise, derslerin geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesinin, öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki etkileşimi olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Duman, 2020). Bu durumun ise, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin duyuşsal alanlarına yönelik uygulamalar yapma konusunda öğretim elemanlarının yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret ettiği söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılım ve öğrenme açısından tutum ve motivasyonlarını arttırmaya yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Olumsuz davranışların yönetimi kapsamında öğretim elemanları daha çok önlemler düzenlemeler gerçekleştirmektedirler ve zaman yönetimine yönelik olarak ise, planlama yapmakta ve zaman konusunda sorun yaşamamaktadırlar. Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırmada uzaktan eğitim ders sürelerinin yeterli olduğu belirlenmiştir (Zorluoğlu, Devecioğlu ve Sayın, 2021). Buradan yola çıkılarak, uzaktan eğitim süreçlerinde zaman yönetimi sorununun yaşanmadığı söylenebilir. Sınıf yönetimi kapsamında önlemler bir yaklaşım, istenmeyen davranışlar dahil olmak üzere öğrenmeye engel olabilecek durumların önceden belirlenmesi ve bu doğrultuda önlemler alınmasını içerir ve bu yaklaşım, sayesinde istenmeyen davranışlarla mücadelede ayrılacak zaman eğitim etkinliklerine harcanabilmektedir (Bozkuş, 2022). Öğretmenlerin çoğunun, sınıf içindeki zamanlarının bir bölümünü öğretim yerine istenmeyen davranışlarla uğraşarak geçirebilmektedirler ve bu durum da derse yönelik zaman yönetimini olumsuz etkileyebilmektedir (Elma, 2021). Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının olumsuz davranışlarla çok fazla karşılaşmadıklarını belirtmeleri ve istenmeyen davranışların yönetimi konusunda önlemler düzenlemelere başvurmaları, zaman yönetimi açısından sorun yaşamamalarına neden olmuş olabilir.

Uzaktan eğitimde, materyallerin hepsinin çevrimiçi olması gerekmemektedir; geleneksel materyallerin elektronik kaynaklarla birlikte kullanılması, çeşitliliği sağlamak açısından yararlı olabilir (Oliver, 1999). Uzaktan eğitimde ders materyallerini teknolojik uygulamalarla destekleme önemli görülmektedir ve teknoloji geliştikçe öğrenmeyi desteklemek için öğretim programlarıyla teknolojik düzenlemelerin bütünleştirilmesi gerekli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Korur, 2021). Bu doğrultuda, uzaktan eğitimde teknolojinin etkisinin önemli yer tuttuğu ve çeşitli materyallere yer verme gereksiniminin olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı kapsamında daha çok uzaktan eğitim için temel araçlar kullandıkları, farklı dijital araçlara çok az yer verdikleri belirlenmiştir. Materyal seçimi boyutunda ise, sınıf klasörüne ders notlarını yükleme ve ders sunumu kullanımı gibi durumların ön plana çıktığı, açık eğitim kaynakları gibi uzaktan eğitim süreçlerinde yararlanılabilecek farklı materyallerin çok fazla kullanılmadığı görülmüştür. Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretim üyelerinin erişilebilir materyalleri seçme ve oluşturma konusundaki bilgi ve becerilerinin “ortalamanın altında” seviyesinden biraz daha düşük olduğu belirlenmiştir (Lowenthal ve Lomellini, 2023). Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde farklı ve gelişmiş teknolojilere yer verme ve materyal çeşitliliği sağlama konusunda gelişmeye ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Derse devam konusunda, yasal zorunluluğu vurgulayan ve devamsızlığı takip etmeyen öğretim elemanlarının olduğu görülmüştür. Yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim ve değerlendirmeye ilgili yasal mevzuatlarında, senkron ve asenkron derslere devamın farklı şekillerde ele alındığı, bazı kurumlarda senkron derslere devam zorunluluğu aranırken, bazı kurumlarda uzaktan eğitim sistemindeki hareketlerinin izleneceği, bazı kurumlarda ise dersi yürüten öğretim elemanı tarafından talep edildiği ve birimlerin yönetim kurullarında değerlendirmeleri doğrultusunda senkron derslere devam zorunluluğu getirilebileceği belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının bu konuda farklı uygulamaları dikkate almaları, bu tür kararlardan dolayı olmuş olabilir. Yükseköğretimde gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda, uzaktan eğitim süreçlerinde derslere devama yönelik sorunların olduğu belirtilmiş ve derslere devam zorunluluğunun getirilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur (Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017; Çardak ve Güler, 2022; Özkaya, Duran ve Demirci, 2023). Uzaktan eğitimde öğrenciye yönelik esneklik önemli bir ilke olarak yer almaktadır (Naidu, 2017). Uzaktan eğitimde esnekliğin nitelikleri

bağlamında “her zaman, her yerde” öğrenmeyi sağlamak amaçlanmaktadır (Veletsianos ve Houlden, 2019). Bu doğrultuda, uzaktan eğitimin esnekliğine yönelik bakış açıları göz önünde bulundurulduğunda senkron derslere devam zorunluluğuyla ilgili bir karmaşıklık olabileceği ve uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen derslerde devam zorunluluğunun aranmasına yönelik daha fazla incelemeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecindeki yaşanan zorluklar kapsamında, aktif katılım, iletişim, duyuşsal bağlamda sorunların ön plana çıktığı, bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının sorunları, şartlara yönelik sorunlar ve derse devam sorunlarının da yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda en fazla öğrencilerin tutum ve motivasyon eksikliğinden söz edilmiştir. Bunun yanı sıra, derslere öğrencilerin soruları yanıtlamaları, derslerde aktif katılımın ve etkileşimin düşük olması ve öğrencilerin derste (bilgisayar başında) olup olmadıklarını kontrol edememe, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi sorunların olduğu belirtilmiştir. Yükseköğretimde derslerin uzaktan yürütülmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bir çalışmada derse katılımın az olması, öğrencilerin derse aktif katılımda isteksiz olmaları, çeşitli teknik güçlükler yaşanması gibi sorunlardan söz edilmiştir (Akıncan ve Çakır, 2021). Aktif katılım ve etkileşimin az olmasının ve öğrencilerin derslerde tepki vermemelerinin bir nedeni, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere az yer vermeleriyle ilişkili olabilir. Yine duyuşsal bağlamdaki sorunların nedeni de bu durum olabilir. Öğretmen, öğrencilerde derse yönelik motivasyonlarını harekete geçiremiyorsa, öğrencinin zihni başka şeylerle meşgul olabilir ve bu durum da derse katılımı olumsuz etkileyebilir (Sağır, 2021). Öğrencinin derse etkin katılımı temel olarak kendini öğrenmeye vermesiyle ilişkili bir durumdur (Güvenç, 2015) ve etkin katılımın artırılması için de daha fazla öğrenci merkezli etkinliğe yer vermek gerekli görülmektedir (Ün Açıkgöz, 2005). Uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan bu sorunların çözümü, geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında, öğrenci merkezli yöntemlere de yer verilmesinde olabilir. Bu açıdan, bu sorunların giderilmesi için, uzaktan eğitim derslerinde öğrencileri etkin kılacak daha fazla etkinlik düzenlenebilir. Bu durum, duyuşsal bağlamı da olumlu etkileyebilir.

Öğretim elemanları, pandemi sırasında sadece uzaktan eğitim kapsamındaki sorunlar ve zorluklardan söz etmişler, pandemi sonrasında ise bu sorunlar ve zorlukların daha az yaşandığını ve daha çok olumlu gelişmeler olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda, pandemi sonrasında öğretim elemanlarının özellikle kendilerini

geliştirdiklerini ve teknik sorunların iyileştirildiğini dile getirmeleri, uzaktan eğitimde gelişime ve sorunların/zorlukların azaldığına işaret etmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili bir araştırmada, çevrimiçi öğrenmeyi desteklemek için farklı teknolojik imkânların ve kullanım şekillerinin zaman içinde değiştiği ve pandeminin çeşitli aşamalarında farklı durumların yaşandığı görülmüştür (Trevisan vd., 2023). Bu bağlamda, pandeminin başında ve sonrasında farklılıklar yaşanması bu durumla ilişkili olabilir. Yine, yükseköğretimde uzaktan eğitime yönelik bir başka araştırmada ise, öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde dijitalleşme durumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ağırtaş ve Çavuş, 2022). Bu çalışmada da öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik gelişim gösterdikleri söylenebilir. Pandeminin başında acil uzaktan eğitim sürecinde acemi olarak başlanan bu süreçte zamanla öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusundaki yeterliliklerini arttırdıklarına işaret etmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik öğretim elemanlarının öz yeterlilikleri bağlamında, katılımcıların çoğunun bilgi ve beceri konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri, bazı katılımcıların ise kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Duyuşsal bağlamda ise düşük, orta ve yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretim elemanları bulunmaktadır. Ayrıca, katılımcıların büyük çoğunluğu uzaktan eğitim bağlamında hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin beceriye dönük olmasını, güncel olmasını, süreklilik arz etmesini, bireysel etkinliklere dönük olmasını önermişlerdir. Yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim öz yeterlilik algı düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, öz yeterlilik algılarının yüksek, yarar algı düzeylerinin ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir (Korkutan ve Uzun, 2024). Başka bir araştırmada, uzaktan eğitimde eğitimcilerin teknoloji kullanımı, ders planlama, uygun öğretim yöntemlerini uygulama, iletişim kanallarını etkin kullanma ve mesleki gelişimi takip etme konularında ortalama düzeyde yeterli oldukları belirlenmiştir (Aydın, Atabay ve Aydın, 2021). Bu çalışmada da, bilişsel ve duyuşsal bağlamda farklı sonuçların elde edilmesi, bazı öğretim elemanlarının kendilerini yeterli görürken bazılarının kısmen yeterli görmesi söz konusu olmuştur. Bu durum ise, öğretim elemanlarının çeşitli bağlamlarda yeterliliklerinin arttırılmasına ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesini amaçlayan bir araştırmada, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğitici eğitimi

programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlilik algıları ve yarar algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Ak vd., 2021). Buradan yola çıkılarak, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim yeterliliklerine yönelik bir araştırmada, uzaktan eğitim dersi vermek için öğretim elemanlarının şu yeterliliklere sahip olması gerektiği belirlenmiştir: Seçilen sunum teknolojisinin kullanımında uzmanlaşmak, daha öğrenci merkezli dersler tasarlamak, öğrencilerden sözel olmayan geri bildirim olmadığında öğretime uyum sağlamak ve ders vermeden içeriklerini iletme yöntemleri geliştirmek (Schoenfeld-Tacher ve Persichitte, 2000). Bu araştırmada da, öğrenci merkezli yöntemlere daha fazla yer verilmesine, farklı dijital teknolojileri ve materyalleri kullanmak konusunda daha fazla gelişime ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları, uzaktan eğitime yönelik geliştirilmesi gereken yeterliliklerinin, bilişim teknolojileri, duyuşsal bağlam, yaşam boyu öğrenme sürecine yönelik olabileceğini belirtmişlerdir. Bilişim teknolojilerine yönelik yeterlilikler bağlamında daha çok, uzaktan eğitime yönelik teknik bilgi, uzaktan eğitimde dijital araçların kullanımı ve güncel dijital yenilikler konusundan söz edilmiştir. Acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretim elemanlarının, teknolojik destek ve kullanılan yazılım konularında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Sayan, 2020). Farklı bir araştırmada ise, öğretim elemanlarının dijital ders materyali hazırlama, öğrenme yönetim sistemi ve canlı ders sistemi kullanımı gibi konularda kendilerini yeterli hissettikleri ancak etkileşimli ders materyali hazırlama ve eğitim destek sisteminin farklı bileşenlerini kullanma noktasında desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Salar vd., 2023). Buradan yola çıkılarak, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde güncel dijital teknolojileri kullanmaya yönelik bilgi ve beceri ihtiyacı duydukları söylenebilir. Duyuşsal bağlama yönelik yeterlilikler kapsamında, öğrenci motivasyonunu arttırma ve dikkat çekmeye yönelik yeterliliklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu durum, araştırmanın duyuşsal bağlama yönelik diğer sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri kapsamında, kendini güncelleme ve gelişime açık olma durumları dile getirilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlilikler kapsamında ise, farklı yöntemler kullanma, aktif katılımı arttırmaya yönelik bilgi ve beceri ihtiyacından söz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının eğitim fakültesinde görev yapması ve eğitim bilimleri alanında uzman olmaları nedeniyle

öğretime yönelik temel bilgi ve beceri gelişiminden ziyade, yöntem çeşitliliğini sağlama, uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunu arttırma, uzaktan eğitimle yürütülen derslere aktif katılımı arttırma ve güncel dijital teknolojilerin ve materyallerin kullanımına yönelik gelişime ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bir araştırmada, en deneyimli çevrimiçi eğitmenlerin bile çevrimiçi öğretme yetenekleri açısından kendilerini henüz yeterli görmedikleri belirlenmiştir (Schmidt, Hodge ve Tschida, 2013). Bu durum ise, uzaktan eğitime yönelik gelişme ihtiyacının, şartlar ve teknolojiler geliştikçe her zaman var olacağına işaret etmektedir. Buradan yola çıkılarak, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerine ilişkin güncel ihtiyaçlarının sürekli olarak izlenmesi ve mesleki gelişim etkinlikleri aracılığıyla uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi ve yeniliklerden haberdar edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, eğitimcilere, araştırmacılara ve yükseköğretim kurumlarına yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretim elemanlarına, uzaktan eğitim aracılığıyla yürüttükleri derslerde, öğrenci merkezli, öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya ve motivasyonu arttırmaya yönelik yöntem ve teknikleri kullanmaları önerilebilir.
- Bu araştırmada veriler sadece uzaktan eğitim aracılığıyla derslerini yürüten öğretim elemanlarıyla görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Daha detaylı incelemeler için öğrenciler ve yöneticiler gibi diğer paydaşlarla da görüşmeler yapılabilir. Uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen derslerin kayıtları incelenerek gözlem verileri toplanabilir. Bunun yanı sıra, nitel yöntemlerin yanında nicel yöntemler de kullanılarak karma araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Yükseköğretim kurumları, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim etkinlikleri düzenleyebilirler.
- Çevrimiçi öğretim uygulamalarının etkililiğini arttırmak amacıyla, öğrencilerden, öğretim elemanlarından ve teknik destek birimlerinden

düzenli olarak geri bildirim alınmasını sağlayacak geri bildirim mekanizmaları ile sürekli değerlendirmelerin yapılması sağlanabilir.

- Çevrimiçi öğretim süreçlerinde kalite güvencesinin sağlanması için, ders materyallerinin güncelliği, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve öğrenci memnuniyeti gibi unsurlar sürekli olarak izlenerek gerekli iyileştirmelerin yapılması sağlanabilir.
- Yükseköğretim kurumları, öğretim elemanlarının uzaktan öğretime yönelik yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla, pedagojik, teknik ve iletişimsel boyutları içeren çok boyutlu değerlendirme çerçeveleri oluşturabilirler.

KAYNAKÇA

- Abdous, M. H. (2011). A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 60-77.
- Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 492-505). Jossey-Bass.
- Adedoyin, O. B. and Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adeoye-Olatunde, O. A. and Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367.
- Ağırtas, A. ve Çavuş, H. (2022). Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim dönemindeki dijitalleşme durumlarının incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 36-52.

- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-44.
- Akdağ, M., Bedir, G. ve Demir, S. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin öğretiminde öğretmenlerin derse giriş etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-18.
- Akıncan, E. ve Çakır, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde görev alan öğretim elemanlarının performanslarını arttırmaya yönelik görüş ve öneriler. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(2), 134-165.
- Albrahim, F. A. (2020). Online teaching skills and competencies. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 9-20.
- Alexiou-Ray, J. and Bentley, C. C. (2015). Faculty professional development for quality online teaching. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(4), 1-7.
- Alvarez, I., Guasch, T. and Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321–336. <https://doi.org/10.1080/02619760802624104>
- Anderson, B. and Simpson, M. (2007) Ethical issues in online education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 129-138. DOI:10.1080/02680510701306673
- Anderson, K. (1999). Internet-based model of distance education. *Human Resource Development International*, 2(3), 259-272. DOI: 10.1080/136788699000000026
- Anderson, T. D. and Garrison, D. R. (1995). Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context. *Higher Education*, 29(2), 183-199.
- Anderson, T. and Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.

- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Aydın, M., Atabay, M. ve Aydın, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğreticilerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 94-126. <https://doi.org/10.51948/auad.910592>
- Babacan, S. and Dogru Yuvarlakbas, S. (2022). Digitalization in education during the COVID-19 pandemic: emergency distance anatomy education. *Surgical and Radiologic Anatomy*, 44(1), 55-60. <https://doi.org/10.1007/s00276-021-02827-1>
- Bağcı, M. (2024). *Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Bahar, H. H. ve Koç, A. (2023). Çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi (ÇEYÖAÖ). *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1787-1806. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1141929>
- Bailey, C. J. and Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 152-155.
- Baran, E., Correia, A. P. and Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Baran, G., Taşlıbeyaz, E. ve Kayalar, M. T. (2023). Öğretim elemanlarının teknoloji öz yeterlik düzeylerine göre teknoloji ve uzaktan öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Journal of University Research*, 6(3), 279-291. <https://doi.org/10.32329/uad.1264747>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Battal, B. (2025). Exploring emergency distance education in higher education: A systematic review. *European Journal of Education*, 60(1), e70004. <https://doi.org/10.1111/ejed.70004>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. and Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education - an introduction to theory and methods*. Pearson.
- Bolliger, D. U. and Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Bozkuş, K. (2022). Sınıf yönetimi modelleri. İ. Gül & Y. Gündüz (Eds). *Sınıf yönetimi* içinde ss. 37-50. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. ve Kurt Erhan, G. (2016). Uzaktan eğitim ile istatistik öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 104-111.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C. and Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap - Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56.
- Chetwynd, F. and Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and eLearning*, 26(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/02680513.2011.538565>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research – planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cutri, R. M. and Mena, J. (2020). A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching. *Distance Education*, 41(3), 361-380.
- Czerkowski, B. C. and Lyman III, E. W. (2016). An instructional design framework for fostering student engagement in online learning environments. *TechTrends*, 60(6), 532-539. DOI:10.1007/s11528-016-0110-z
- Çakır, R. ve Akıncan, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde görev alan öğretim elemanlarının performanslarını arttırmaya yönelik görüş ve öneriler. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(2), 134-165.
- Çardak, U. ve Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 323-353.
- Çok, C. ve Günbatar, M. S. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 57-81.
- Davidson, P. (2019, July). Future online faculty competencies: Student perspectives. In *International Journal on E-learning* (pp. 233-250). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Darabi, A. A., Sikorski, E. G. and Harvey, R. B. (2006). Validated competencies for distance teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122.
- de Juana-Espinosa, S. A., Brotons, M., Sabater, V. and Stankevičiūtė, Ž. (2023). An analysis of best practices to enhance higher education teaching staff digital and multimedia skills. *Human Systems Management*, 42(2), 193-207.
- Devers, K. J. and Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research—2: Sampling and data collection strategies. *Education for Health*, 13(2), 263-271.
- Dron, J. and Anderson, T. (2023). Pedagogical paradigms in open and distance education. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 147-163). Singapore: Springer Nature Singapore.

- DuCharme-Hansen, B. A. and Dupin-Bryant, P. A. (2005). Distance education plans: Course planning for online adult learners. *TechTrends*, 49(2), 31-39.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-229.
- Durak, G. and Çankaya, S. (2020). Undergraduate students' views about emergency distance education during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 122-147. DOI: 10.46827/ejoe.v5i1.3441
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Elma, C. (2021). Sınıf içi istenmeyen davranışlar ve yönetimi. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde ss. 193-224. Ankara: Pegem Akademi.
- Farmer, H. and Ramsdale, J. (2016). Teaching competencies for the online environment. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(3), 1-17.
- Garrison, D. R. and Akyol, Z. (2009). Role of instructional technology in the transformation of higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 19-30.
- Garrison, D. R. and Anderson, T. D. (1999). Avoiding the industrialization of research universities: Big and little distance education. *American Journal of Distance Education*, 13(2), 48-63. DOI: 10.1080/08923649909527024
- Garrison, D. R. and Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13. DOI: 10.1080/08923648709526567
- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23, DOI: 10.1080/08923640109527071

- Garrison, D. R., and Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Garrison, J. A., Schardt, C. and Kochi, J. K. (2000). Web-based distance continuing education: a new way of thinking for students and instructors. *Bulletin of the Medical Library Association*, 88(3), 211.
- Genç Kumtepe, E., Toprak, E., Öztürk, A., Tuna Büyükköse, G., Kılınç, H. ve Aydın Menderis, İ. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 41-80.
- Gunawardena, C. N. and McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361-401). Routledge.
- Güvenç, H. (2015). Etkin katılım ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 255-267.
- Hannafin, M. J. and Land, S. M. (2000). Technology and student-centered learning in higher education: Issues and practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 12, 3-30.
- Hansen (2009) Strategies for developing effective teaching skills in the affective domain. *Strategies*, 23(1), 14-19. <https://doi.org/10.1080/08924562.2009.10590853>
- Harmon, S. W. and Jones, M. G. (1999). The five levels of web use in education: Factors to consider in planning online courses. *Educational Technology*, 39(6), 28-32.
- Hisarkaya, F. (2024). Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Bir görüşme çalışması. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 3(1), 33-42.
- Holmberg, B. (1980). Aspects of distance education. *Comparative Education*, 16(2), 107-119.
- Holmberg, B. (1995). Theory and Practice of Distance Education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203973820>

- Holmberg, B. (1997). Distance-education theory again. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 12(1), 31-39. DOI: 10.1080/0268051970120105
- House-Peters, L. A., Del Casino Jr, V. J. and Brooks, C. F. (2019). Dialogue, inquiry, and encounter: Critical geographies of online higher education. *Progress in Human Geography*, 43(1), 81-103.
- Howland, J. L. and Moore, J. L. (2002) Student perceptions as distance learners in internet-based courses. *Distance Education*, 23(2), 183-195, DOI: 10.1080/0158791022000009196
- Johnson-Curiskis, N. (2006). Online course planning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 42-48.
- Jung, I., Omori, S., Dawson, W. P., Yamaguchi, T. and Lee, S. J. (2021). Faculty as reflective practitioners in emergency online teaching: An autoethnography. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-17.
- Kamisli, M. U. and Akinlar, A. (2023). Emergency distance education experiences of EFL instructors and students during the COVID-19 pandemic. *Adult Learning*, 34(4), 230-243. <https://doi.org/10.1177/10451595221094075>
- Karadag, E., Su, A. and Ergin-Kocaturk, H. (2021). Multi-level analyses of distance education capacity, faculty members' adaptation, and indicators of student satisfaction in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00291-w>
- Karakuş, M. ve Turhan-Türkkan, B. (2023). Lisansüstü eğitimin uzaktan yürütülmesine yönelik bir inceleme: Doktora öğrencilerinden yansımalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 497-513. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1119046>
- Kaya, Z., and Tan, S. (2014). New trends of measurement and assessment in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(1), 206-217. <https://doi.org/10.17718/tojde.30398>
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd edition). Routledge.

- Keegan, D. (1998). The two modes of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 13(3), 43-47, DOI: 10.1080/0268051980130306
- Keegan, D. (2002). *The future of learning: From eLearning to mLearning*. ED472435
- Keegan, D. J. (1980). *On the nature of distance education*. ZIFF Papiere 33. ED311890
- Khodabandelou, R., Chaharbashloo, H., Ghaderi, M., Zeinabadi, H. and Karimi, L. (2024). A systematic review on university instructors' roles and competencies in online teaching environments. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 2506-2519.
- Kip Kayabaş, B. (2017). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrencilerin davranış ve tercihleri ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Kordrostami, M. and Seitz, V. (2022). Faculty online competence and student affective engagement in online learning. *Marketing Education Review*, 32(3), 240-254.
- Korkutan, M. ve Uzun, H. (2024). Öğretim üyelerinin uzaktan eğitim öz yeterlik ve yarar algılarının değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğretim üyeleri üzerine ampirik bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 35-57.
- Koszalka, T. and Ganesan, R. (2004). Designing online courses: A taxonomy to guide strategic use of features available in course management systems (CMS) in distance education. *Distance Education*, 25(2), 243-256. DOI: 10.1080/0158791042000262111
- Leleka, T. and Kapitan, T. (2021). The features of distance learning in higher education system. *Pedagogy and Education Management Review*, 1(3), 18-25.
- Liesa-Orus, M., Lozano Blasco, R. and Arce-Romeral, L. (2023). Digital competence in university lecturers: A meta-analysis of teaching challenges. *Education Sciences*, 13(5), 508. <https://doi.org/10.3390/educsci13050508>
- Lowenthal, P. R. and Lomellini, A. (2023). Accessible online learning: A preliminary investigation of educational technologists' and faculty members' knowledge and skills. *TechTrends*, 67(2), 384-392.

- Makda, F. (2025). Digital education: Mapping the landscape of virtual teaching in higher education—a bibliometric review. *Education and Information Technologies*, 30(2), 2547-2575. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12899-2>
- Manca, S. and Delfino, M. (2021). Adapting educational practices in emergency remote education: Continuity and change from a student perspective. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1394-1413. DOI: 10.1111/bjet.13098
- Martin, F., Budhrani, K. and Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97-119.
- Martin, F., Polly, D., Coles, S. and Wang, C. (2020). Examining higher education faculty use of current digital technologies: Importance, competence, and motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 73-86.
- McGee, P., Windes, D. and Torres, M. (2017). Experienced online instructors: Beliefs and preferred supports regarding online teaching. *Journal of Computing in Higher Education*, 29, 331-352.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik Meslegi Genel Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Ming-Li, L. and Dan, M. (2010, September). The method of learning formative assessment in distance education. In 2010 *International Conference on Educational and Information Technology* (Vol. 3, pp. 113-116). IEEE.
- Moore, G. E., Warner, W. J. and Jones, D. W. (2016). Student-to-student interaction in distance education classes: What do graduate students want?. *Journal of Agricultural Education*, 57(2), 1-13.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Moore, M. G. (1987). University distance education of adults. *TechTrends*, 32(4), 13-18.
- Moore, M. G. (1997a). Editorial: Quality in distance education: Four cases. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 1-7. DOI: 10.1080/08923649709526969

- Moore, M. G. (1999). Editorial: Institutional restructuring: is distance education like retailing?!. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 1-7. DOI: 10.1080/08923649909527010
- Moore, M. G. (2001). Editorial: Surviving as a distance teacher. *The American Journal of Distance Education*, 15(2), 1-5, DOI: 10.1080/08923640109527080
- Moore, M. G. (2023). From correspondence education to online distance education. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 27-42). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Moore, R. L. (2014). Importance of developing community in distance education courses. *TechTrends*, 58(2), 20-24.
- Moore, S. (1997b). *The role of the teacher in distance education: The teacher perspective*. ED407022
- Mulla, T., Munir, S. and Mohan, V. (2023). An exploratory study to understand faculty members' perceptions and challenges in online teaching. *International Review of Education*, 69(1), 73-99.
- Naidu, S. (2017). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges?, *Distance Education*, 38(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>
- Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S. and Eccles, S. (2019). *Teaching online is different: Critical perspectives from the literature*. Dublin: Dublin City University. Doi: 10.5281/zenodo.3479402
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A. and Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357-1376. DOI: 10.1111/bjet.13112
- Oliver, R. (1999). Exploring strategies for online teaching and learning. *Distance Education*, 20(2), 240-254. <https://doi.org/10.1080/0158791990200205>
- Özer, A. ve Kılıç Çakmak, E. (2024). Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 28-48. <https://doi.org/10.51725/etad.1429562>

- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Özkaya, Y., Duran, A., ve Demirci, K. (2023). Çevrimiçi eğitim uygulamasının İİBF öğretim üyeleri üzerine etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı), 676-709.
- Öztürk, H. (2020). Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyumlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 74-97.
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A. et al. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Paliwal, M. and Singh, A. (2021). Teacher readiness for online teaching-learning during COVID– 19 outbreak: a study of Indian institutions of higher education. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 403-421.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage: Thousand Oaks, CA.
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative research theory, method and practice* (pp.201-220). Sage Publications.
- Peters, O. (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Sewart, B. Keegan, and B. Holmberg, (Eds). *Distance education: International perspectives*, (pp. 95-111).London/New York: CroomHelm/St. Martin's Press.
- Picciano, A. G. (2015). Planning for online education: A systems model. *Online Learning*, 19(5), 142-158.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş – nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Rahimi, R. A. and Oh, G. S. (2024). Rethinking the role of educators in the 21st century: navigating globalization, technology, and pandemics. *Journal of Marketing Analytics*, 12, 182-197.
- Robson, K. and Mills, A. J. (2022). Teaching, fast and slow: Student perceptions of emergency remote education. *Journal of Marketing Education*, 44(2), 203-216. DOI: 10.1177/02734753221084585
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. In *Handbook of distance education*, M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), (pp. 3-20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sağır, M. (2021). Sınıfta motivasyon süreci. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde ss. 115-142. Ankara: Pegem Akademi.
- Salar, H. C., Özçınar, H., Kara, C. O., Vatansever, İ., Kısaç, İ. ve Kutluhan, A. (2023). Pandemi deneyimi sonrasında öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşleri: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 1-22. <https://doi.org/10.51948/auad.1192794>
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Schardt, C. M., Garrison, J. and Kochi, J. K. (2002). Distance education or classroom instruction for continuing education: who retains more knowledge?. *Journal of the Medical Library Association*, 90(4), 455-457.
- Schmidt, S. W., Hodge, E. M. and Tschida, C. M. (2013). How university faculty members developed their online teaching skills. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(3), 131.
- Schlosser, C. A. and Anderson, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. AECT Publication Sales.
- Schoenfeld-Tacher, R. and Persichitte, K. A. (2000). Differential skills and competencies required of faculty teaching distance education courses. *International Journal of Educational Technology*, 2(1), 1-16.

- Schneller, C. and Holmberg, C. (2014). *Distance education in European higher education -the other- Report 1 (of 3) of the IDEAL project*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Simonson, M. and Schlosser, C. (2009). We need a plan: An instructional design approach for distance education course. In *The perfect online course: Best practices for designing and teaching*, A. Orellana, T. L. Hudgins & M. Simonson (Eds.), (pp. 3-22). Information Age Publishing.
- Simonson, M. and Seepersaud, D. J. (2019). *Distance education – Definition and glossary of terms* (4th ed.). Charlotte: Information Age Publishing.
- Simonson, M., Smaldion, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sims, S. K. and Baker, D. M. (2021). Faculty perceptions of teaching online during the COVID-19 university transition of courses to an online format. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10, 337-353.
- Simsek, I., Kucuk, S., Kose Biber, S. and Can, T. (2021). Development of an online teaching competency scale for university instructors. *Open Praxis*, 13(2), 201-212.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- St. Amant, K. (2007). Online education in an age of globalization: Foundational perspectives and practices for technical communication instructors and trainers. *Technical Communication Quarterly*, 16(1), 13-30.
- Şad, S. N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 79-105.
- Şeren, N., Tut, E. ve Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4507-4524 <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472>

- Tabata, L. N. and Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49, 625-646.
- Thach, E. C. and Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- The World Bank (1996). The World Bank glossary: English-Spanish, Spanish-English. <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/541831468326979631/pdf/322800PUB00PUB0d0bank0glossary01996.pdf> adresinden 10.10.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Trevisan, O., De Rossi, M., Christensen, R., Knezek, G. and Smits, A. (2023). Factors shaping faculty online teaching competencies during the Covid-19 pandemic. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 79-98.
- Türk Dil Kurumu (ty). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uça Güneş, E. P. (2014). *Uzaktan eğitim lisansüstü programlarının teknoloji boyutunun yapılandırılması: Dönüşümcü sosyal ağ sentezi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Ün Açıkgöz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Van Der Hoeven Kraft, K. J., Srogi, L., Husman, J., Semken, S. and Fuhrman, M. (2011). Engaging students to learn through the affective domain: A new framework for teaching in the geosciences. *Journal of Geoscience Education*, 59(2), 71-84.
- Veletsianos, G. and Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of distance education. *Distance Education*, 40(4), 454-468. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681893>

- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C. and Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413.
- Walker, J. (2009). Time as the fourth dimension in the globalization of higher education. *The Journal of Higher Education*, 80(5), 483-509. DOI: 10.1080/00221546.2009.11779029
- White, C. (2005). Contribution of distance education to the development of individual learners. *Distance Education*, 26(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/01587910500168835>
- Williams, P. E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57.
- Williamson, B., Eynon, R. and Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Willis, B. (1998). Effective distance education planning: Lessons learned. *Educational Technology*, 38(1), 57-59.
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V. and Moss, J. A. (2017). Faculty perceptions about teaching online: Exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. *Online Learning*, 21(1), 15-35.
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.334542>
- Yıldırım, O. ve Madsar, S. (2022). Pandemi ve uzaktan eğitim: “Üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgını dolayısıyla uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 128-160.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., and Korur, F. (2021). The effects of an online teaching material integrated methods on students' science achievement, attitude and retention. *International Journal of Technology in Education*, 4(1), 22-45. <https://doi.org/10.46328/ijte.79>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yurtsever, M., Tarhan, Ç., ve Tecim, V. (2021). COVID-19 sürecinde eğitim: uzaktan eğitim yeni “normal” mi?. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 7(2), 56-64.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden edinilmiştir.
- Zacharis, N. Z. (2009). Fostering students participation in online environments: focus on interaction, communication and problem solving. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(2), 25-34.
- Zorluoğlu, S. L., Devecioğlu, G. ve Sayın, İ. (2021). Uzaktan Eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi: Covid-19 pandemi süreci. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1007-1025.

EKLER

EK-1. Görüşme Formu

EK- 2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

EK-1

VERİ TOPLAMA ARACI

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretim Elemanı,

Öncelikle görüşmeye gönüllü katılımınızdan ve zaman ayırdığınızdan dolayı teşekkür ederim. Bu araştırma, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin özyeterliliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Görüşmemizde cevaplarınızın kayıt altına alınması için ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşmemizin kayıtları sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşmemizin sonunda istemediğiniz bilgileri silinebilecek ve istediğiniz takdirde görüşme kayıtları sizinle paylaşılabilecektir. Görüşmeye gönüllü olarak katılıyor musunuz?

KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Cinsiyet:

Yaş:

Unvan:

Mesleki Kıdem:

Çalışma Alanı (Bölüm/Anabilim Dalı):

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumu:

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Deneyim Durumu:

Kaç Yıldır Uzaktan Eğitim Dersi Yürüttüğü:

Uzaktan Eğitim Yoluyla Gerçekleştirdiği Dersler:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde giriş bölümünde neler yapıyorsunuz?
2. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde dersleri öğretimi gerçekleştirirken neler yapıyorsunuz?

3. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde öğrencilerinizin derse aktif katılımlarını sağlamak için neler yapıyorsunuz?
4. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurmak için neler yapıyorsunuz?
5. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslere devam konusunda neler yapıyorsunuz?
6. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik neler yapıyorsunuz?
7. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde zaman yönetimi konusunda neler yapıyorsunuz?
8. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde ölçme ve değerlendirme boyutunda ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
9. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde hangi materyal ve açık kaynakları kullanıyorsunuz?
10. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu arttırmak ve olumlu tutum oluşturmak için neler yapıyorsunuz?
11. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde hangi dijital araçları kullanıyorsunuz?
12. Pandemi döneminde uzaktan eğitim yoluyla yürüttüğünüz derslerde herhangi bir sorun yaşadınız mı?
13. Pandemi dönemiyle bugün yürüttüğünüz dersleri karşılaştırdığınızda derslerin işlenmesine yönelik bir farklılık var mı?
14. Uzaktan eğitime yönelik bilgilerinizi ne düzeyde yeterli buluyorsunuz? Görüşlerinizi nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
15. Uzaktan eğitime yönelik becerilerinizi ne düzeyde yeterli buluyorsunuz? Görüşlerinizi nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
16. Uzaktan eğitime yönelik duyuşsal özelliklerinizi (ilgi, istek, tutum, motivasyon vb.) ne düzeyde yeterli buluyorsunuz? Görüşlerinizi nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
17. Uzaktan eğitime ilişkin bilgi, beceri ve tutum açısından eksiklik yaşıyor musunuz?
 - Uzaktan eğitime yönelik hangi boyutlarda bilgi, beceri ve tutum eksikliği yaşadığınızı düşünüyorsunuz?

18. Uzaktan eğitime ilişkin mesleki açıdan kendinizi geliştirmeye ve hizmetiçi eğitime gereksinim duyuyor musunuz?

- Uzaktan eğitime ilişkin hangi boyutlarda mesleki açıdan kendinizi geliştirmeye ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?

19. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde gerçekleştirdiğiniz etkinlikler ve yeterliliklerinizle ilgili eklemek istediğiniz görüşleriniz nelerdir?



EK-2

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının İncelenmesi” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretim elemanlarının pandemi sürecinde edindikleri deneyime dayanarak pandemi sonrasında uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin algılarının incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışmanın sonuçları ile uzaktan eğitime ilişkin planlama ve strateji oluşturmaya yönelik önerilerin geliştirilmesi planlanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma durum çalışması yapıp görüşme verileri (*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.
- Araştırma sürecinde toplanan veriler gizli tutulacak, bu araştırma dışında farklı bir amaçlar ya da başka bir araştırmada kullanılmayacak ve araştırma tamamlandığında 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 bölümünden Doç. Dr. Buket Kip Kayabaş’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Serpil Yılmaz

Adres

İş Tel

Cep Tel

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:

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Serpil YILMAZ

Yabancı Dil : İngilizce, Almanca, İtalyanca

Doğum Yeri/Yılı

Eğitim Bilgileri:

2008, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Öğretmenliği

2006, Ankara Üniversitesi, Fen Fakültesi, Astronomi ve Uzay Bilimleri (Matematik Programı)

2014, Anadolu Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme

2011, Anadolu Üniversitesi, Açık öğretim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım

2019 Atatürk Üniversitesi, Açık öğretim Fakültesi Çocuk Gelişimi Pr.

2023 İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi

Mesleki Deneyimi

2022- , Büro Personeli, Bilecik Belediyesi (Devam Ediyor)

2010-2020, Matematik Öğretmenliği, Millî Eğitim Bakanlığı

2008-2009, Matematik Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi, Bilecik Meslek Yüksek Okulu

2008-2009, Matematik Öğretmenliği, Bilecik Sınav Dergisi Dershanesi