



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19
SALGINI SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN
CANLI DERSLERDEKİ ÖĞRENME
DENEYİMLERİNİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ

Abdurrahman KAYA

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI EĞİTİM
PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE
YÜRÜTÜLEN CANLI DERSLERDEKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdurrahman KAYA

Danışman:
Prof. Dr. Günseli ORHON

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

01 / 07 / 2022

Abdurrahman KAYA

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Abdurrahman KAYA' nın bu çalışması 01 / 07 / 2022 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans tezi olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan	:	Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)	
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS (Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)	
Üye (Danışman)	:	Prof. Dr. Günseli ORHON (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)	

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN CANLI DERSLERDEKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde çok büyük emeği olan, değerli görüşleri ve tecrübesi ile her zaman yol gösteren, çalışma azmi, güçlü karakteri ve sonsuz bilgisine hayran olduğum ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Günseli ORHON' a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans derslerinde bana kazandırdıkları bilgi ve becerilerden dolayı saygıdeğer hocalarıma ve tez savunma sınavımı değerlendirip tezim için önemli bilgiler sunan saygıdeğer jüri üyeleri Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK ve Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS' a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans programına başlamama vesile olan, bana bu süreçte her daim desteğini sunan, bu uğurda beni cesaretlendiren ve hedefimi gerçekleştirmemde bana önderlik eden kıymetli ağabeyim, teyzemin oğlu, Doç. Dr. Halil DEMİR' e teşekkür ederim.

Bu süreçte bana her türlü desteği veren, beni yönlendiren ve araştırmamın hazırlanması sürecinde görüşlerine başvurduğum; Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT, Öğr. Gör. Dr. Nazife ŞEN ERSOY, Öğr. Gör. Nurcan İLBAŞ ve İlker Burak KAYA' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca bana bilgi, beceri ve ahlaki değerleri kazandıran, değerlerini her zaman bileceğim, benim bugünlere gelmemde emeği geçen tüm öğretmenlerime ve hocalarıma tüm kalbi duygularıyla minnetlerimi sunarım.

Son olarak, öğrenim hayatımın başından bu güne kadar sonsuz sabır ve anlayışla bana yardımcı olan, eğitimim için her türlü fedakârlıkları yapan, benim bugünlere gelmemde karşılığı ödenemeyecek emekleri olan sevgili anneme kalpten teşekkürlerimi sunarım.

Abdurrahman KAYA

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN CANLI DERSLERDEKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

KAYA, Abdurrahman

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Günseli ORHON

Temmuz 2022, 116 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerdeki öğrenme deneyimlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Korkuteli ilçesinde bulunan bir İmam Hatip Ortaokulunda 8. sınıf kademesinde öğrenim gören 7' si kız 8' i erkek olmak üzere toplamda 15 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada Görüngübilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmesi yöntemi ile toplanan veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu ortaokul öğrencilerinin salgın sürecinde yürütülen canlı derslerdeki öğrenme deneyimleri temalar altında sunulmuştur. Bu temalar; bilişsel alandaki öğrenme deneyimlerinde kavram öğrenme, uygulama yapma ve kendi öğrenme deneyimlerini değerlendirmelerine dönük bulgular; duyuşsal alandaki öğrenme deneyimlerinde canlı derslere katılma durumları, öğretmenlerin canlı derslerdeki performanslarının öğrencilere yansımaları ve duygu ve düşüncelerini ifade etme durumları; devinişsel alandaki öğrenme deneyimlerinde sanatsal çalışmalara yönelik deneyimler, fiziksel harekete yönelik deneyimler ve teknoloji kullanımına yönelik deneyimlerdir. Ulaşılan sonuçlarına göre tespit edilen olumsuzluklar; salgın sürecinde yürütülen canlı derslerde ev ortamının uygun olmaması, teknik alt yapı eksikliği, ders programı ve süreleri, derslerde motivasyon ve ciddiyet eksikliği, kısıtlı etkileşim olanağı, deney ve uygulama yapamama, ekran başında geçirilen sürenin fazla olması ve fiziksel hareketsizliğe bağlı sağlık sorunları yaşanmasıdır. Olumlu durumlar ise; eğitimin uzaktan da olsa devam etmesi, öğretmenlerin canlı dersleri daha eğlenceli ve etkili kılma çabaları, öğrencilerin internet temelli teknolojik araçları kullanmaya adapte olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, uzaktan eğitim, canlı ders

ABSTRACT

THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON LEARNING EXPERIENCES OF ONLINE COURSES CARRIED OUT DURING COVID-19 PANDEMIC

KAYA, Abdurrahman

Master's Degree Thesis

Department of Educational Science (Educational Programs and Teaching)

Thesis Consultant: Prof. Dr. Günseli ORHON

July 2022, 116 pages

The aim of this research is determining the secondary school students' learning experiences of online courses carried out during Covid-19 pandemic. The participants of the study are the 8th grade students, including 7 girls and 8 boys in total 15 students, studying at a state İmam Hatip secondary school in Antalya city Korkuteli district in 2021-2022 academic year. In the research, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used. The research data was collected through semi-structured interviews. The data collected via focus group interview method was analyzed through inductive analysis method. According to the analysis secondary school students' experiences in online courses carried out during pandemic are represented under themes. These themes are; in cognitive learning experiences concept learning, practicing and findings on evaluations of their own learning experiences; in affective learning experiences, the conditions of participating in online courses, the reflections of teachers' performances in online course on students and conditions of reflecting their feeling and emotions; in psychomotor learning experiences, experiences towards artistic works, experiences towards physical activity and experiences towards technology usage. According to the results obtained; some negative situations in online courses during pandemic were determined such as unsuitable home environment, insufficiency of technical infrastructure, timetable and time, lack of motivation and seriousness, limited communication possibilities, inability of doing experiments and practices, false use of technology, spending too much time across screen and having health problems due to physical inactivity. As for positive situations; sustaining education online, teachers' efforts to make online courses more enjoyable and effective and students' adaptations of using internet based technologies were determined.

Keywords: Covid-19 pandemic, distance education, online course

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Eğitim.....	7
2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	8
2.3. Bloom Taksonomisi	11
2.3.1. Bilişsel Alan	12
2.3.2. Duyuşsal Alan	15
2.3.3. Devinişsel (Psikomotor) Alan	16
2.4. Eğitim Teknolojisi	17
2.5. Uzaktan Eğitim	18
2.5.1. Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Gelişim Süreci	20
2.5.2. Uzaktan Eğitimin Türkiye’ deki Gelişim Süreci	21
2.5.3. Çevrimiçi Öğrenme	23
2.5.4. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri.....	23
2.5.4.1. Eş zamanlı (Senkron) Eğitim.....	24
2.5.4.2. Eş zamansız (Asenkron) Eğitim	25
2.5.5. Covid-19 Salgını ve Eğitime Yansımaları.....	27
2.6. İlgili Araştırmalar	28
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	28

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	32
BÖLÜM III	35
YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Katılımcılar	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Veri Toplanma Süreci	36
3.5. Veri Analizi	37
3.6. Araştırmanın İnandırıcılığı	38
3.7. Araştırma Etiği	38
BÖLÜM IV.....	40
BULGULAR	40
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Öğrenme Deneyimlerine Dönük Bulgular	40
4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Kavram Öğrenme Deneyimleri	41
4.1.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Kavram Öğrenmeleri	41
4.1.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Kavram Öğrenmeleri	43
4.1.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Kavram Öğrenmeleri.....	45
4.1.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Kavram Öğrenmeleri	46
4.1.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavram Öğrenmeleri ..	47
4.1.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Kavram Öğrenmeleri	49
4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Uygulama Yapma Deneyimleri.....	50
4.1.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Edindikleri Bilgiler Işığında Evde Yaptıkları Uygulamalar	50
4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Öğrenme Deneyimleri İle İlgili Değerlendirmeleri.....	52
4.1.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerin Verimliliğine Yönelik Olumlu Görüşleri.....	52
4.1.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerin Verimliliğine Yönelik Olumsuz Görüşleri.....	54
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Duyuşsal Alandaki Öğrenme Deneyimlerine Dönük Bulgular	57
4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Katılma Durumlarına Yönelik Deneyimleri	58

4.2.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Katılma Durumlarına Yönelik Olumlu Görüşleri	58
4.2.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Katılma Durumlarına Yönelik Olumsuz Görüşleri	60
4.2.2. Öğretmenlerin Canlı Derslere Yönelik Etkilerinin Öğrencilere Yansımaları.....	61
4.2.2.1. Öğretmenlerin Canlı Derslere Yönelik Etkilerinin Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkileri.....	62
4.2.2.2. Öğretmenlerin Canlı Derslere Yönelik Etkilerinin Öğrenciler Üzerindeki Olumsuz Etkileri.....	63
4.2.3.Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme Durumları.....	64
4.2.4.Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Aktif Katılım Durumları	66
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Devinişsel Alandaki Öğrenme Deneyimlerine Dönük Bulgular	67
4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Sanatsal Çalışmalara Yönelik Deneyimleri	68
4.3.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Sanatsal Çalışmalara Yönelik Olumsuz Durum Görüşleri.....	68
4.3.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Sanatsal Alana Yönelik Yaptığı Çalışmalar	69
4.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Gerçekleştirdikleri Fiziksel Harekete Yönelik Deneyimleri.....	70
4.3.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Gerçekleştirdikleri Fiziksel Eylemler	71
4.3.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Gerçekleştirdikleri Fiziksel Harekete Dönük Olumsuz Durumları.....	72
4.3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Teknoloji Kullanımına Yönelik Deneyimleri	73
4.3.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Teknoloji Kullanımına Dönük Belirttikleri Olumlu Yönler	74
4.3.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Teknoloji Kullanımına Dönük Belirttikleri Olumsuz Yönler.....	75
BÖLÜM V	77
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	77
5.1. Tartışma ve Sonuç	77
5.1.1. Bilişsel Alan Öğrenmeleri	77
5.1.2. Duyuşsal Alan Öğrenmeleri.....	80

5.1.3. Devinişsel Alan Öğrenmeleri	82
5.2. Öneriler	84
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	99
Ek 1: Görüşme Soruları	99
Ek 2: Öğrenci Bilgilendirme ve Görüşme Onay Formu	100
Ek 3: Öğrenci İçin Veli Bilgilendirme ve Görüşme Onay Formu.....	101
Ek 4: Etik Kurul Araştırma İzni.....	102
Ek 5: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Onayı.....	103
ÖZGEÇMİŞ	104
BİLDİRİM.....	105
İNTİHAL RAPORU	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Araştırma Bulguları.....	40
Şekil 4.2. Kavram Öğrenmeye Ait Temalar.....	41
Şekil 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Belirttiği Kavramlar	42
Şekil 4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi İçin Belirttiği Kavramlar	43
Şekil 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi İçin Belirttiği Kavramlar.....	45
Şekil 4.6. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersi İçin Belirttiği Kavramlar	47
Şekil 4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Belirttiği Kavramlar	48
Şekil 4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Belirttiği Kavramlar	49
Şekil 4.9. Uygulama Yapmaya Ait Temalar.....	50
Şekil 4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Derslerde Yapmış Oldukları Uygulamalar ..	51
Şekil 4.11. Değerlendirme Yapmaya Ait Temaları.....	52
Şekil 4.12. Canlı Derslerin Olumlu Yönleri	53
Şekil 4.13. Canlı Derslerin Olumsuz Yönleri	55
Şekil 4.14. Canlı Derslere Katılma Durumları	58
Şekil 4.15. Öğretmenlerin Canlı Derslere Etkisi.....	62
Şekil 4.16. Duygu ve Düşünceleri İfade Etme	64
Şekil 4.17. Canlı Derslere Aktif Katılım	66
Şekil 4.18. Sanatsal Çalışmalara Ait Temalar	68
Şekil 4.19. Fiziksel Harekete Ait Temalar	70
Şekil 4.20. Teknoloji Kullanımına Ait Temalar.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
E-MBA	: Executive-Master of Business Administration (İş Yönetimi Uzmanı)
IBM	: International Business Machines (Uluslararası İş Makineleri)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖFM	: Öğretici Filmler Merkezi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
YAYKUR	: Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmayla ilgili varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim; insanın doğumuyla başlayan onun yaşamını anlamlandırma ve kendi gelişimine olanak sağlama, yaşam kalitesine dönük kendine farklı yetenekler kazandırma, sosyal bir varlık olarak çeşitli deneyimler kazanmasıyla kendini şekillendirme sürecidir (Dinç, 2020). Kişilerin gelişen toplumda yer alabilmelerini, bilgi, beceri ve davranışlar elde etmeleriyle bir bütün olarak gelişmelerini sağlamaya çalışan eğitim kurumları gerek okul ortamında gerekse okul dışında bireylere sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin bireylerin güncel gelişmelere ayak uydurmalarını sağlamak için eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olması gerektiğini düşünmüşlerdir (Kavak, 2021). Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitim süreci, eğitimin bir parçası olarak zaman, ortam gibi sınırlamalardan ayrı şekilde teknolojinin yardımıyla öğrenenlere ulaşmak için yeni bir eğitim boyutu ile karşımıza çıkmaktadır (Kızılay, 2021). İlk başlarda gelişmiş ülkelerde, sonrasında dünyanın diğer ülkelerinde uzaktan eğitimin ne denli önemli olduğu dikkat çekmiş ve bu kavram vurgulanarak eğitimin önemli uygulamalarından biri haline gelmiştir (Ekici, 2003). Uzaktan eğitimde öğrenen, eğitim zamanını ve imkanını kendine göre düzenleyebilmektedir. Buna ek olarak uzaktan eğitim sayesinde, öğrencilere sınırlı kaynakla daha fazla olanak sağlanabilmektedir. Teknoloji sağladığı olanaklarla uzaktan eğitime canlı ders, çevrimiçi ortam, kayıttan sunulan dersler, sanal ortamda oluşturulan sınıflar gibi boyutlar kazandırmıştır (Kaya, 2021). Geniş açıdan bakıldığında uzaktan eğitim, öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmede bir binaya bağlı kalmaksızın kendi bulundukları ortamda eğitim almalarına fırsat veren durumlar olarak tanımlanabilir. Dahası uzaktan eğitim, temelde öğrenme bileşenleri olan öğretene ve öğrenenin okul dışında farklı bir yerde eğitime katılma durumlarıdır (Bulut, 2020).

İnternetin günlük yaşantımıza olan etkisi ve yaşantımızı şekillendirmesi ile eğitim ve iletişim alanlarında oluşturduğu değişim, kişilerin iletişim türlerini kullanmalarında da farklılıklar yaratmasının önünü açmıştır. Bu da sanal ortamın normal işleyişinin yanında

bireylerin iletişim ihtiyaçlarına bağı olarak interneti kullanma gereksinimini doğurmuştur. İletişim olanaklarının artmasıyla alışılmış iletişim ortamlarının sınırlılıkları kaybolmuş, teknoloji hem görüntülü hem de görüntüsüz ortam özelliklerini iletişim ortamlarının kabulüne sunmuştur (Dursun, 2011). Teknoloji, kazandığı gelişmelerle uzaktan eğitime önemli bir katkı sağlamış ve eğitim programlarına yeni araç ve yöntemlerle e-öğrenme sistemini kişilerin yararına sunmuştur (Bulutlu, 2018). Bunun için e-öğrenme genel olarak, internet odaklı öğrenme yöntemleri ve bilgi teknolojileriyle bilginin yaygınlaşmasına olanak sağlayan bir öğrenme modu olarak ifade edilebilir (Anohina, 2005). E-öğrenme, öğreneni merkeze alan ve gerekli öğrenme ortamları sağlamak amacıyla öğrenenlerin karşılıklı bilgi alışverişi ile oluşan bir eğitim modelidir (Bates, 2001). Çevrimiçi eğitim, internet aracılığıyla gerçekleşen birçok öğrenmeyi kapsayan, geniş yapılı ve esnek bir öğretim sistemi olarak belirtilir ve eşzamanlı ve eşzamansız eğitim olarak iki boyutta karşımıza çıkar. Eş zamanlı eğitimde öğreten ve öğrenen farklı ortamlarda olsa da karşılıklı olarak aynı anda iletişim kurabilirler (Yılmaz ve diğerleri, 2020). Eşzamanlı olmayan eğitimde derste sunulacak bilgiler önceden hazırlanır ve internet aracılığıyla öğrencilere sunulur, eşzamanlı eğitime nazaran zaman kısıtlaması olmadığından daha esnek bir yapıdadır. Bu eğitim modelinde derslere devam etme veya dersleri sonlandırma öğrenciye bağlıdır (Yorgancı, 2015). Farklı ortamlardaki kişileri aynı yerde ve aynı anda bir araya getiren uygulamalar ile uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla normal sınıf ortamında kurdukları iletişimi anlık olarak kurabilmektedirler (Yaşlıca, 2019). Sanal sınıflar sayesinde eğitim alan kişiler ses, görüntü, yazılı sohbet, paylaşımlı tahta, uygulama paylaşımı gibi araçları kullanarak eşzamanlı olarak iletişim kurmakta ve eğitim ortamını paylaşmaktadırlar (Parker ve Martin, 2010). Çevrimiçi olarak yürütülen sanal derslerde öğrenciler kolay bir şekilde internete girebilmeli, kendi bilgisayarlarına sahip olmalı ve herhangi bir teknik problemle karşılaşarlarsa onu çözebilmeleri gerekmektedir (Güngören ve diğerleri, 2019).

Genellikle üniversite kademesinde kullanılan uzaktan eğitim modeli, 2019 yılı aralık ayında Çin' in "Wuhan" şehrinde patlak veren koronavirüs (Covid-19) salgını ile yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle bütün dünyada eğitimin tüm kademelerinde kullanılmasını zorunlu kılmıştır (Kavak, 2021). Konu ile ilgili açıklamada bulunan DSÖ (2020) Covid-19 koronavirüs hastalığını SARS-CoV-2 virüsünden kaynaklı solunumla ilgili bulaşıcı bir hastalık olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin derslere katılmalarına Covid-19 salgın sürecinde uygulanan acil uzaktan eğitim açısından bakıldığında ise normal koşullarda sürdürülen uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında kıyaslama yapılmasından ziyade farklı konulara dikkat çekilmesi gereğinden bahsedilebilir (Kocabaş, 2021). Salgın süreciyle beraber okullar

kapatılmış ve eğitim gören bireyler okul dışında derslere katılmak durumunda kalmışlardır. Ardından getirilen kısıtlamalarla normal eğitimde ara döneme girilmiş ve sonrasında eğitim internet aracılığıyla uzaktan eğitime dönüşmüştür. Bu süreçte uzaktan eğitim sistemi gerek okullar gerekse insanlar için can suyu haline gelmiş ve uzaktan eğitim sistemi kazandığı bu boyut sayesinde alışılmışın dışına çıkmıştır (Çelik, 2021). Dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de salgın sürecinde uygulamaya konan tedbirlerle okullarda normal eğitime ara verilmiş, onun yerine çevrimiçi eğitime geçilmiştir. Alışılmışın dışına çıkılan bu eğitim ortamında okullarda eğitim gören öğrencilerin salgın sürecinde nasıl etkilendiklerinin belirlenmesi ve etkilerinin araştırılması gerekli görülmüştür (Kavak, 2021). Bu araştırmada da eğitime yeni bir boyut kazandıran Covid-19 salgınının sonucu olan çevrimiçi öğrenme ortamlarının, okullarda eğitim gören öğrencilerin öğrenmelerine ne boyutta etki ettiği araştırma konusu edilmiştir. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinin salgın sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde öğrenme deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilerin ileride yapılacak olan uzaktan eğitim uygulamaları ve araştırmalarına ışık tutması temenni edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de Covid-19 salgını ile beraber eğitimde farklı yönelimler olmuş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve davranışlar canlı ders yöntemiyle verilmek istenmiştir. Ani gelişen olaylardan kaynaklı olarak yürütülen canlı dersler neticesinde öğrenci öğrenmelerinde hedeflenen başarıya ulaşılma durumların ne olduğunun araştırılması gerekli görülmüştür.

Bu araştırmayla ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgın sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerdeki öğrenme deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ortaokul öğrencileri Covid-19 salgını sürecinde yürütülen canlı derslerde bilişsel açıdan ne gibi öğrenme deneyimleri gerçekleşmişlerdir?
- 2- Ortaokul öğrencileri Covid-19 salgını sürecinde duyuşsal açıdan ne gibi öğrenme deneyimleri gerçekleşmişlerdir?
- 3- Ortaokul öğrencileri Covid-19 salgını sürecinde devinişsel açıdan ne gibi öğrenme deneyimleri gerçekleşmişlerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelemesi sonucunda Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar eğitim sürecinin farklı boyutlarına ve eğitim paydaşlarından farklı bireylere dönük olarak gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmalarda eğitimin farklı kademelerine dönük çalışmalar olmasına karşın bunların yoğunluklu olarak yüksek öğretim basamağındaki öğrencilere dönük olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda öğrencilerin canlı ders deneyimlerine genel anlamda değinilmiş ayrıntılı incelemelerde bulunulmadığı dikkati çekmiştir. Diğer taraftan araştırmalara gerçekleştirilen canlı ders boyutunda bakıldığında ele alınan konularda tek bir ders üzerine odaklanıldığı görülmüştür.

İncelenen araştırmalarda, Öztürk (2021) ortaokul seviyesinde taşınabilir yöntemle okula devam eden öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitimle verilmesine dönük görüşlerini incelemiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin bu derslerle ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu ama ders içeriklerinin görsel açıdan biraz daha zenginleştirilmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Bayram ve diğerleri (2021), çalışmalarında uzaktan eğitim yöntemiyle işlenen Türkçe dersinin salgın sürecinde ortaokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını araştırmışlardır. Elde edilen görüşler, bu süreçte Türkçe dersinin dört dil becerisine dönük kazanımlarını gerçekleştirilmesi konusunda eksik kaldığını bunun da uzaktan eğitimin getirdiği bazı sorunlardan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Kaynar ve diğerleri (2020); ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini genel anlamda inceledikleri araştırmalarında yüz yüze eğitimin daha iyi olduğu ama bu süreçte canlı derslerin verimli bir şekilde işlendiği, öğrencilerin öğrenme konusunda zorluk yaşamadıkları, öğretmenle sağlıklı iletişim kurabildikleri ve karşılaştıkları problemleri çözebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dede ve diğerleri (2021)' in araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin salgın sürecinde uzaktan eğitimle derslere katılma ve derse devam etme konusundaki becerilerini farklı değişkenler açısından ele almışlardır. Derse katılma sıklığı artan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek seviyede olduğu ama sınıf seviyelerine bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Pnar ve Akgül (2020), Covid-19 sürecinde Fen Bilimleri dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmiştir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında; salgın sebebiyle uzaktan eğitime geçilmesinin faydalı görüldüğü, bu eğitim süresince fen derslerini tekrar edebilmeleri

sayesinde faydalı olduğunu ama deney yapma olanağı bulamadıkları için bu konuda olumsuzluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Bestiantono ve diğerleri (2020), Covid-19 salgınında ortaokul öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hakkında görüşlerini incelemeye dönük yapılan çalışmada; ekonomik sebeplerden kaynaklı eksiklikler, öğretmenle yüz yüze iletişimin olmaması ve ders katılımlarının az olması gibi sebeplerden kaynaklı uzaktan eğitimin verimsiz bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Sofianidis ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin salgın sürecinde acil uzaktan eğitim geçilmesiyle birlikte bu sürece dönük görüşleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; internet kaynaklı sorunlar, derse katıldıkları ortamdaki kısıtlılıklar, teknolojiye yatkınlık düzeyleri ve arkadaşlar arası iletişim eksikliklerinden kaynaklı durumlardan dolayı bu sürecin olumsuz sonuçlandığı belirtilmiştir. Schaefer ve diğerleri (2020), ortaokul seviyesindeki kız öğrencilerin salgın sürecindeki öğrenme deneyimlerini inceleyen araştırma; kız öğrencilerin süreci hem stresli hem de rahatlamaya dönük olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Guo ve diğerleri (2020), Covid-19 salgınında kırsal kesimde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin mobil araçlar yoluyla katıldıkları İngilizce dersine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin mobil teknolojik araçlardan kullanışlılık, şartları kolaylaştırma ve mobil araçlara karşı tutumları bakımından davranışsal olarak fayda sağladıkları ama yaratıcılık ve kullanım kolaylığı algıları bakımından etki etmediği görülmüştür.

Yapılan incelemeler sonucunda Covid-19 salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitime yönelik çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin canlı derslerde öğrenme deneyimlerine dönük derinlemesine yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu tezin alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmayla alan yazında daha az yer edinen ortaokul öğrencilerinin salgın sürecinde yürütülen canlı derslerdeki öğrenme deneyimleri ayrıntılı olarak incelenecektir. İncelemeler sonucu elde edilen bulguların alan yazına önemli katkılarda bulunacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada; oluşturulan görüşme sorularının araştırmanın amacına hizmet ettiği ve katılımcıların görüşme sorularına samimi ve dürüst cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Korkuteli ilçesinde bulunan resmi bir imam hatip ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara odak grup görüşmesi ile elde edilen öğrenci cevaplarla sınırlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan “Üçgenleme” yapılmamıştır. Araştırma nitel olduğu için sonuçlar genellenebilir değildir. Bulgular geleceği yordamak için kullanılamaz.

1.6. Tanımlar

E-öğrenme: Öğreneni merkeze alan ve gerekli öğrenme ortamları sağlamak amacıyla öğrenenlerin karşılıklı bilgi alışverişi yaptığı bir eğitim yöntemidir (Bates, 2001).

Koronavirüs (Covid-19): SARS-CoV-2 virüsünden kaynaklı solunumla ilgili bulaşıcı bir hastalıktır (DSÖ, 2020).

Uzaktan Eğitim: Farklı ortamlarda yer alan öğretmen ve öğrenenlerin eş zamanlı olarak veya farklı anlarda eğitimde karşılarına çıkan engellerin üstesinden gelmek adına gerek iletişim teknolojilerini gerekse ve posta hizmetlerini kullanarak belli bir merkez aracılığıyla sürdürülen eğitim modudur (Daban, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim tek seferde tanımlanacak bir kavram olmadığı için kişinin hayatı süresince karşılaştığı yaşamsal olgulardan doğrudan etkilenen, sürekli değişken bir yapıya sahip bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergüney, 2017). Buradan hareketle eğitim için kullanılmış tanımlamalara bakılacak olursa, eğitim; kişinin davranışlarını hayatından deneyimler aracılığıyla, toplum tarafından kabul gören ve bunlara dönük gerçekleşmesi beklenen davranışlar bütünü olarak ifade edilen bir süreçtir (Ertürk, 1977 ve Çiftci, 1995). Diğer bir tanımda da Varış (1998) eğitimi; kişilere sadece bilgi ve beceri kazandırmanın yanında ulusu meydana getiren öğelerin parçalanmasını önlemesi ve oluşacak olan öğelerle önceki öğeleri kaynaştırması noktasında önemli bir yere sahip olan kavram olarak nitelendirmektedir. Akyüz (1981)' ün tanımında eğitim; bireyin duyu, beden, zihin ve sosyal olarak desteklenerek hayatına etki edilen bir dinamiktir. Tezcan (1996) kitabında eğitime bakış açılarını; J. S. Mill tarafından bireyin gerek kendisi gerekse diğerleri için mutluluğa erişme de bir araç, Spencer' ın kaliteli hayat imkanları sağlayan etkinliklerin tamamı olarak ele aldıklarını ifade etmiştir. Eğitimin öncelikli hedefi, bireyleri toplum için yararlı kılacak şekilde büyütmek sonrasında bireyin boş zamanlarını faydalı işlerle geçirebileceği ortamlara ayırmasını sağlamaktır (Burnet, 2008). Bilimin farklı dallarında tanıma sahip olan eğitim; psikologlar açısından insanın çevreyle olan etkileşimi, natüralistler açısından hayata karşı yaşam çabası için mücadelesi, sosyologlar açısından sosyal bir olay, pedagoglar açısından ise kültürün bilgisel transferidir (Sezgin,1991).

Eğitimle alakalı belirtilen tanımlara bakıldığında bunların üç temel üzerine odaklandığı dikkati çekmektedir. Bunlar (Sözer, 2000);

- 1) Eğitim kapsamı bakımından geniş ve karmaşık yapıya sahiptir.
- 2) Eğitim sonucunda kişi davranış olarak farklılık yaşamış olur ve bu farklılıklar ölçülebilen, gözlenebilen ve beklendi olmalıdır.
- 3) Bu davranış değişiklikleri doğrudan yaşantı geçirmekle oluşmuştur.

Elitaş (2017)' a göre; kişi, kültürel ve toplumsal anlamda iletişim içinde olduğu ortamlarda yeni davranışlar sergilemekte ve toplumsal kimliğini ortaya koymaktadır.

Sergilediği bu davranışlar toplumun yapısına uygun olarak şekillenmiş olduğundan bir eğitim ürünü olarak karşımıza çıkar. Bu açıdan bakıldığında eğitim için;

- Bireyleri odağına alan,
- Sosyal açıdan bireylerin etkileşimini sağlayan,
- Bireyin tüm hayatını kapsayan bir yapıda olan,
- Bireyin davranışlarını şekillendiren,
- Bireyin değişmesinde öncü rol oynayan, şeklinde tanımlamalarda bulunulabilir.

Bir sistem olarak eğitim, günümüz toplumunun şekillenmesiyle kendi yapısını da şekillendirmiştir. Önceleri kitap temelli olarak bazı bilgileri ezberleme yoluyla devam eden bu yapı bir süre sonra içeriği işlemeyi, yazılı kaynaklardaki bilgileri kullanma yöntemlerini ve verilere eleştirel açılardan nasıl bakılacağını öğretir hale gelmiştir (Krishnamurti, 2008). Kaya (2002), eğitimi işlevsel açıdan ele aldığında şu üç boyut üzerine odaklanmıştır:

- Sosyal açıdan eğitimin işlevi: Kişileri toplum yapısına uygun bir hale getirme ve bireylerin toplum işleyişine uyan iyi vasıflı olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir.
- Siyasal açıdan eğitimin işlevi: Bireylerin aldığı eğitimle toplumun siyasi olarak gelişmesine katkı sağlaması, lider olarak ön plana çıkması ve bu doğrultuda toplumda iyi bir yer edinmesi amaçlanmaktadır.
- Ekonomik açıdan eğitimin işlevi: Toplumda ekonomik gelişimin gereklerini yerine getirecek insan gücü sağlanması ve bu yapının etkili hale getirilmesidir.

Bu açıklamalar neticesinde eğitim kavramını nitelik ve kapsam olarak daha belirgin hale getirmek için kullanabileceğimiz bazı kavramlar; kültür, birey, deneyim, süreç ve davranıştır (Demirel ve Kaya,2012).

2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim sistemi, başka sistemlerdeki gibi girdi, çıktı ve bunların arasındaki işleyişi sağlayan bir kontrol mekanizması yer almaktadır. Bu mekanizma sayesinde eğitimin kalite seviyesi ve sistemin düzgün işleyişi ölçme ve değerlendirme sayesinde kontrol edilmektedir. Eğitim sisteminin beklenen hedeflere ulaşp ulaşmadığı belirleyebilmenin yolu öğrenci başarısının kontrol edilebilmesinden geçmektedir (Şenyurt, 2016). Eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi eğitim programlarının düzgün bir şekilde uygulanmaya konmasına bağlıdır. Eğitim programlarının verimli ve etkili olması ise ölçme ve değerlendirme aracılığıyla olur. Eğitimde sistem işleyişinin verimli mi değil mi, herhangi bir aksayan yönü var mı yok mu

gibi sorulara cevap bulunabilmesi ve buna benzer aksaklıkların giderilmesi değerlendirme sayesinde gerçekleşebilir (Baykul, 2000). Öğrenenlerin eğitim sürecine başlamadan önce yeteneklerini, ön bilgilerini ya da hazır bulunuşluklarını belirlerken, eğitim süreci boyunca eksik olan veya doğru olmayan bilgileri ve gelişim düzeylerini ortaya çıkarırken, eğitim sürecinin sonundaysa hedef davranışların tümünü elde etme düzeylerinin ve davranışlarda meydana gelen değişmelerin tespitinde ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Eğitimin değerlendirilmesi, iki boyut olarak karşımıza çıkar. İlki, öğrencinin değerlendirilmesi, ikincisi de programın veya sistemin değerlendirilmesidir. Değerlendirme yapabilmek için önce ölçme işleminin gerçekleştirilmiş olması gerekir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme çoğu zaman bir arada kullanılır, bunun nedeni değerlendirmenin yapılabilmesi öncesinde bir ölçme işleminin yapılmasına bağlıdır (Karadağ, 2014). Turgut (1995)' a göre ölçme, herhangi bir özelliği gözlem yoluyla belirlemek ve elde edilen gözlem sonucunu sayı veya diğer semboller aracılığıyla yazıya dökmektir. Tekin (2004) ise değerlendirmeyi, elde edilen ölçme sonucunun bir ölçüt kullanarak karşılaştırılması ve sonucunda bir yargıya varılması olarak tanımlamaktadır. Ölçmede ölçülecek özellik herhangi bir karşılaştırmayla bir standart belirlenerek yapılıyorsa doğrudan ölçme, başka bir değişken aracılığıyla yapılıyorsa dolaylı ölçme olarak tanımlanır (Boros, 1989). Diğer bir deyişle ölçme işlemi sırasında direkt olarak gözlem yapıldığı gibi belli başlı ölçekler ya da nicel olarak bilgi almaya dönük başka araçlar da kullanılabilir (Mehrens ve Lehmann, 1991).

Ölçme işleminde süreç boyunca belirlenen bir özellik ya da miktar ifade edileceği sayı veya sembol, ölçülmek istenen özellik, ölçme sonucu gösterilecek birim gibi değişkenler ortaya konmaktadır. Ayrıca ölçme işlemi değerlendirme ve karara varma sürecinde elde edilen verilere kaynak oluşturmaktadır (Akıncı, 2021). Ölçme işleminde; ölçülmek istenen nitelik belirlenir, amaca yönelik sayı veya semboller belirlenir ve ölçme sonucu uygun sayı veya sembollerle ifade edilir. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir (Çokçalışkan, 2014):

Birinci aşama: Ölçme işleminin kapsamı ve bu kapsamda yer alan ölçülecek davranış belirlenir ve bunlar diğer davranışlardan ayrılır.

İkinci aşama: Ölçülmek istenen nitelik ile ilgili uygulama yapılabilmesi için amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenir ve ölçülmek istenen özellik gözlemlenir.

Üçüncü aşama: Gözlem sonucu elde edilen nitelik için hangi ölçme sonucunun uygulanacağı karara bağlanır.

Karadağ (2014) ise ölçmeyi aşamalardan meydana gelen bir süreç olduğunu ve sürecin şu aşamalardan oluştuğunu söylemektedir. Bunlar;

- Ölçülmek istenen özelliğin saptanması,
- Ölçme aracının saptanması,
- Ölçmenin gerçekleştirilmesi,
- Ölçme sonuçlarının tanımlanmasıdır.

Farklı ölçme araçları kullanarak elde edilen bilginin bazı durumlarda kullanılabilmesi için iki özelliği göstermesi lazımdır. Bunlardan birincisi; ölçme aracı kullanarak ölçülmek istenilen özellik amaca uygun şekilde değişik durumlar ortaya konmadan ölçmek, ikincisi ise ölçme işlemi sonucunda elde alınan sonuçların aynı durumlar ortaya konması halinde tekrar uygulamayla aynı sonuca varılmasıdır (Demirel, 2011).

Değerlendirme işleminde ölçmeyle belirlenen sonuçlar, değerlendirmeye alınacak nesne veya durum, bunların değeri, kalitesi, düzgün oluşu gibi özellikleri belirleyecek ölçüt ve karara varma süreçlerinin varlığı ortaya çıkmaktadır. Bu iki kavrama bakıldığında ölçme ve değerlendirmenin birbirlerini tamamlayan süreçler olduğu görülmektedir (Akıncı, 2021). İşman ve Eskicumalı (2001) eğitimde kullanılan beş çeşit değerlendirme modelinden bahsetmektedir. Bunlar; eğitim programının değerlendirilmesi, yürütülen eğitim çalışmalarının amacına uygun oluşunun belirlenmesi, öğretim faaliyeti neticesinde oluşan öğrenme derecelerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan değerlendirme, öğrenenlerin belirli bir konuda ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanılan değerlendirme ve öğrencilerin dersteki başarılarını belirlemek için gerçekleştirilen değerlendirmedir.

Değerlendirme işleminin kaliteli olması ve verimli dönüt sağlanması için bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Verimli bir değerlendirme ve sağlıklı geri dönüt elde etme şu faydaları sağlar (Nicol, 2007):

- Amaç, ölçüt ve standart olarak verimliliğin yüksek düzeyde olduğunu gösterir.
- Öğrenme sağlamak adına zamanın ve gösterilen gayretin artırılmasını destekler.
- Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini sağlamaları adına hatalı oldukları noktaları düzeltmeleri için dönüt sağlar.
- Motivasyon artışı ve öz saygı düzeyinin artmasına imkan verir.
- Öğrenme ortamındaki öğreneler arasındaki etkileşimi yükseltir.
- Kendini değerlendirmeyi ve öğrenme adına gerçekleşecek olan düşünce gelişimini kolay kılar.
- Öğrenenlere öğrenme içeriği ve süreci olarak değerlendirme seçenekleri sağlar.
- Öğrenenlerin değerlendirme çalışmaları ve uygulamalarıyla alakalı karar verme olanağı sağlar.

- Öğrenenlerin öğrenme gelişimlerini destekler.
- Öğretmene, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitimi düzenlemelerine yardım eder.

Eğitimde verilen bilgilerin ne kadarının kazanılıp kazanılmadığını belirlenmesi için süreç sonunda değerlendirme işlemi gerçekleştirilir. Aynı şekilde bir program uygulandıktan sonra programın amaca ulaşp ulaşmadığı da yine değerlendirme ile belirlenir. Değerlendirme işlemi hem bir etkinliğin sonunda hem de bir etkinliğin başında işe koşulur (Küçükahmet, 2006). Öğrenenleri değerlendirirken daha kaliteli sonuçlar elde etmek için şu hususlara dikkat etmek gerekir (Popham, 2001):

- Öğrenenleri değerlendirirken sayı olarak olabildiğince az ama yeterlilik konusunda olabildiğince fazla test kullanılmalıdır.
- Öğrenenlerden sağlanan dönütler öğretimi daha verimli kılmak için kullanılmalıdır.
- Ölçme işlemleri yeterince anlamlı olmalı ve eğitim açısından sürekli olmalıdır.
- Öğrenme sonuçlarının kalitesini tam anlamıyla belirleyebilmek için öğrenenleri değerlendirmek için farklı ölçme aracı ve tekniği kullanılmalıdır.

Eğitim sisteminde öğrenenlerin öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik kullanılan değerlendirme yöntemleri; tanıma yerleştirmeye yönelik, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik ve düzey belirlemeye yönelik olmak üzere üç değişik türde gerçekleşmektedir (Çokçalışkan, 2014). Tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirme araçlarına bakıldığında; seviye tespit, hazır bulunuşluk, seçme, tanıma, yetenek, yerleştirme ve muafiyet gibi test türleri karşımıza çıkmaktadır (Komisyon, 2008). Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme araçları; formatif, izleme ve ünite testleri, ayrıca kısa sınavlar ve ara sınavlar olarak belirtilebilir. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme araçları; eriş, başarı, bitirme, yeterlilik ve uzmanlık testleri gibi test türleri olarak tanımlanabilir (Oktaylar, 2005).

2.3. Bloom Taksonomisi

Taksonomi, nesnelerin belirli bir düzene göre basitten karmaşığa ve birbirleri arasında önkoşul sağlayacak şekilde sınıflandırılmış halidir. Program geliştirmede ise taksonomi, istendik davranışların kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirlerinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmasıdır. Bunun için birbiri arasında bağlı bir ilişki bulunan edinilmiş kazanımların sınıflandırılmasında taksonomi kullanılır (Sönmez, 2007). Öğrenmede amaçları sınıflandırılma fikri ilk olarak Benjamin Bloom ve birkaç eğitimci tarafından öğrenme amaçlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olmak üzere üç farklı

aşamada değerlendirilebileceği mantığıyla ortaya çıkmıştır (Karip, 2008). Hedeflerin aşamalı sınıflandırılmasında;

- Her bir alan hedefi kendi içinde basitten karmaşığa doğru sıralanır.
- Hedefler basitten karmaşığa doğru sıralandıkça kendi alt basamağında bulunan diğer hedef ya da hedefleri içine alır.
- Hedeflerin sınıflandırılmasında kendini gösteren ve düzenli olan hedeflerin seçimi gereklidir.
- Her bir basamağın altında kendi alt basamakları yer alır (Karaağaçlı, 2005).

Bloom ve arkadaşları birlikte sürdürdükleri çalışmalar neticesinde Bloom Taksonomisi' ni 1956' da ortaya koydular (Amer, 2006). Bloom, öğrenmeye etki eden zeka, yetenek, öğreticilerin kişiliği, ailenin sosyal ve ekonomik durumu gibi değişmesi zor değişkenleri göz ardı etmiş daha çok öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri, öğretim için gerekli hizmetlerin özelliği gibi değiştirilmesi mümkün değişkenler üzerine odaklanmıştır (Özder, 2000). Bloom Taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olarak adlandırılan üç temel düzeyden oluşmaktadır (Bloom, 1956). Bireyin davranışı değerlendirilirken genel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlar bir arada yer alır (Bacanlı, 2005).

Bilişsel alan öğrenmeleri bilgi ve bilgi ile ilgili zihinsel süreçleri, entelektüel yetenek ve becerileri içerir (Miller ve diğerleri, 2013; Tekin, 1991). Öğrenenlerden; kavramları, prensipleri, olguları, teorilerin kanıtlanmasını ve problemlerin çözümünü zihinsel işlemler aracılığıyla kavramaları beklenir (Baki, 2009). Duyuşsal alanda ise öğrenenlerin ilgi, tutum, değer yargıları, onaylama, özgüven, güdü düzeyleri belirlenmektedir. Devinişsel alanda ise öğrenenden hareket ve zeka koordinasyonu yoluyla algı ve fiziksel düzeyinde beceri gerektiren öğrenme gerçekleştirilmesi beklenmektedir (Baki, 2009 ve Senemoğlu, 2004).

2.3.1. Bilişsel Alan

Bilişsel alan ilk olarak Benjamin Bloom önderliğindeki bir grup eğitimci tarafından hazırlanmış ve kitaba dönüştürülmüştür. Yayımlanan kitap yıllar geçmesine rağmen hala değerli görülmektedir (Tolan, 2011). Bilişsel alan, öğrenenlerin zihinsel beceri ve yeteneklerini geliştirmeye ilgilidir. Dahası öğretim programı geliştirme aşamasında belirlenen kazanımlar yoluyla öğrenci davranışlarını tanımlama amacıyla da kullanılmaktadır (Bloom, 1956). Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin sağlandığı ve zihinsel yetkinliğin geliştirildiği alandır (Demirel, 1987). Bilişsel alan sınıflandırmasında alt düzey düşünme

becerileri bilgi, kavrama ve uygulama; üst düzey düşünme becerileri analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Alt düzeyde yer alan beceriler, öğrenenin düşünme becerisinin az miktarda kullanılmasını gerektirirken, üst düzey becerileri, öğrenenlerin bilgiye erişme becerilerini geliştirmede, kendi bilgilerini denemede, sorunları fark etmede ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretmede oldukça işe yaramaktadır (Çetinkaya, 2016).

- 1- Bilgi Basamağı:** Öğrenenin önceden öğrendiği bilgileri hatırladığı basamaktır. Bu basamaktaki öğrenme, bilişsel alanda gerçekleşen öğrenmelerin en düşük seviyesindedir. Terimler, temel ilkeler, genellemeler, bireyler, tarihler ve yerler, teori, hipotez, kavram ve bilimsel bilgiler anlatılan haliyle herhangi bir değişim geçirmeden asıl halde hatırlandığı seviye bu kapsamda yer alır (Aydemir ve Çiftçi, 2008). Bu basamakta yer alan davranışlar; gördüğü bilgiyi tanıma, sorulan bilgiyi söyleme, eşleştirme, bilginin doğruluğunu veya yanlışlığını söyleme, listeleme, sıralama, seçme ve işaretlemedir (Demirel, 2010).
- 2- Kavrama Basamağı:** Bu düzeyde, bilgi basamağında edinilen kazanım davranışları öğrenen tarafından özümсенir, kendine mal edilir ve anlam yakalanır (Sönmez, 2007). Kavrama seviyesinde; öğrenen söylenen sözleri anlayabilir, içeriği direkt olarak kendine uygun şekilde sunabilir ve edinilen sonuçlara anlam verebilme yetisine sahip olur (Alsan, 2020). Bireyin öğrenmeyi sağladığını gösterebilmesi için edindiği bilgileri etkili olarak düzenlemiş olması gerektirir. Öğrenci sorulan soruları cevaplayabilmesi için doğru seçeneğe yönelmesi gerekmektedir. Öğrenenin bu düzeyindeki herhangi bir soruya doğru cevap verebilmesi için hatırlama seviyesinin üzerinde bir seviyede düşünme geçirmeye ihtiyacı vardır (Sarı, 2007). Bunun için öğrenen edindiği bilgileri başka bir anlatıma dönüştürme, bilgiyi grafiğe dökme, karşılaştığı grafiği yazılı olarak ifade etme, bir durumu nedeniyle birlikte ve oluşum şekliyle kendine özgü olarak açıklama, duruma uygun yeni örnek verme, sunulan durumu önceki ve sonraki hallerine göre yordama gibi yeteneklere sahip olması düşünülür (Sönmez, 2007).
- 3- Uygulama Basamağı:** Öğrenenlerin okulda edindiği bilgi ve becerilerin ileriki süreçlerde, günlük hayatında, kullanacağı düşünülür. Bunun için uygulama basamağı öğrenenlerin, daha önceden öğrendiği bilgi veya becerilerin yeni karşılaşılan durumlara uyarlanması beklenir (Turgut, 1992). Uygulama düzeyinde, öğrenenin sunulan bir bilgiyi hatırlama veya öğrendiği bilgiyi özgün bir şekilde ifade etmenin yanında kazanımlarını uygulamaya koyabilmelidir (Baysen, 2006). Öğrenenin edindiği bilgiyi uygulamaya koyabilmesi için tamamıyla değiştirme, hesap etme, ekleme, ispat etme, keşfetme, ortaya

çıkarma, şekil verme, kullanma, yönetme, uygulama, çözüme kavuşturma, yapma, düzene koyma, donatma, kullanışlı kılma gibi davranışları sergilemesi gerekmektedir (Öztürk ve Dilek, 2004).

- 4- **Analiz Basamağı:** Analiz basamağında bir bütünün parçaları, bu parçaların aralarındaki ilişkiler ve bütünü oluşturma yöntemlerinin belirlenmesinde kullanılan bilişsel ve düşüncesele beceriler açığa çıkmaktadır. Bu şekilde öğrenen bütünden parçalara varma imkanı bulmuş olur (Doğan, 2007). Bu basamakta bir problemi, bütünü veya sistemi düzenleyerek yapı taşlarını tanıma; bir sorunu, bütünü ya da oluşumu öğelerine ayırma veya bu öğelerin ilişki yapılarını tanımlama; bir problemi, bütünü veya sistemdeki kuramı, ilkeleri ve genellemeleri tanıma gibi davranışları içermektedir (Özdemir ve Yalın, 1999). Bu basamak, üst düzey öğrenme ve zihinsel yeterliliklerin ortaya çıkarıldığı seviyedir (Kemertaş, 2003). Bu seviyeye ulaşan birey, edindiği bütüncül bilgiyi anlamlı parçalara ayırma yeteneğine ulaşmıştır. (Akgün, 2001). Bu düzeyde bulunan öğrenenlerden; olayları neden ve sonuçlarıyla açıklama, sonuca ulaşmak için mevcut bilgileri analiz etme, eldeki bulgularla mantıklı sonuçlar çıkarma gibi davranış sergilemeleri beklenir (Büyükalın, 2004). Öğrenci bir bütünü açık şekilde görür, parçalara ayırır, parçalar arasındaki benzerlikleri ve farklı durumları belirler, bir olayı, bilgiyi, düşünceyi, prensibi analiz eder ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyar (Oktay, 2015).
- 5- **Sentez Basamağı:** Sentez, düşünce veya onunla ilgili özellikleri belirli bir yapı ve kurala bağlı olarak bir araya getirip yeni bir oluşum haline getirme işlemidir. Sentezin yeni, orijinal, kendine özgü, ortaya çıkma, icat etme gibi belli başlı özelliklere sahip olması beklenir (Birgin, 2016). Sentez düzeyinde, öğrenenden bir soruna ilgili öğeleri düzene sokması, bir problem durumu ile karşılaştığında ona uygun bir çözümler üretmesi, farklı kaynakları kullanarak oradan elde ettiği bilgileri kullanarak kendine has bir ürün geliştirmesi gibi davranışlar sergilemesi umulur (Yalın ve Özdemir, 1998). Sentez basamağında; tasarlama, öngöründe bulunma, yeniden yapılandırma, hipotez kurma ve çıkarımda bulunma gibi bilişsel alana ait önemli kazanımları bu şekilde ölçmek mümkün kılınabilir (Akpınar, 2003).
- 6- **Değerlendirme Basamağı:** Değerlendirme, belirli bir amaç doğrultusunda belli ölçütleri kullanarak bir şeyin durumuna karara bağlama işlemidir (Tekin, 1984). Değerlendirme basamağı; bilişsel öğrenme alanında ürün veya sürecin hem kendi içinde hem de kendi dışında yer alan özellikleri değerlendirme, yani eldeki ölçütlere göre bir karar verme aşamasıdır (Sönmez, 2007). Hüküm verme, eleştirme, düşünce bildirme, yargıya varma

ve değer verme gibi üst düzey zihin işlevleri değerlendirme düzeyinde sorulan sorular neticesinde ölçülebilir (Akpınar, 2003). Değerlendirme basamağında karar verme süreci iç ölçüt ve dış ölçüt olarak iki seviyede yapılabilir. İç ölçüt değerlendirmesi; bilginin bir bütün olarak öğeler arası bağıntılı ve ilişki yoluyla, yine o bilgi bütününde gereken ve kendinden çıkarılmış ölçütler olarak incelenmesi gerekmektedir. Dış ölçüt değerlendirmesi ise sentez düzeyinde ulaşılan özgün bir kuram, teori, olgu gibi kendine has bir bilginin veya bir ürünün başka yerlere götürülebilmesi, geçerliğinin incelenmesi ve farklı ürün veya kuramlarla kıyaslanabilmesini içermektedir (Birgin, 2016).

2.3.2. Duyuşsal Alan

Öğrenenler bilişsel alandaki gelişmesini duyuşsal alanda da göstermektedir. Edindiği her yeni bilgiyle birlikte öğrenenin tutumu, becerisi ve değerleri de gelişme ve değişme göstermektedir. Bu nedenle bilişsel öğrenmeler ve duyuşsal öğrenmeler birbirlerine bağlı olarak değerlendirilmelidir. Bilişsel hedeflerde olduğu gibi, duyuşsal hedeflerde de bir hiyerarşı bulunmaktadır. Duyuşsal alan basamakları altta basit duygular olmak üzere daha üst basamaklarda daha karmaşık duygular yer alacak şekilde tasarlanmıştır (Alsan, 2020). Bireyin duygularıyla ilgili olan alandır. İnsanı insan yapan temel özellikleri içerir. Akademik benlik tasarımı, sevgi, nefret vb. bu alanın içindedir. Duyuşsal davranışlar sadece örnek olunarak öğrenciye kazandırılabilir (Tataroğlu, 2011). Duyuşsal alanda duyguların ele alındığı kavramlar ki bunlar; duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak hayata geçirilmesi, davranış biçimini şekillendirmesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar ele alınmaktadır (Balaban Salı, 2006). Duyuşsal alanda; ilgi, tutum, güdülenme, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlar yer alır. Bu boyutlarda bireyin yaşamında ortaya çıkan deneyimlerin izleri vardır. Kişi herhangi bir eylemde bulunmak için duyuşsal öğrenme gerçekleştirmiş olmalıdır (Tan ve diğerleri, 2002). Duyuşsal alanda yer alan eğitsel bir amacın öğrenme başlığı altında yer alabilmesi için öğrenenin bir seçim yapması ve ona uygun davranması gerekmektedir. Bu nedenle duyuşsal alana dönük hedeflerin değerlendirilmesi genellikle güçtür (Yalın, 2005). Duyuşsal alan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin bulunduğu alandır. Duyuşsal alanda; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme gibi beş basamak bulunmaktadır (Demirel, 1987). Hoque (2016), Bacanlı (2006) ve Küçükahmet (2005) bu basamakları şu şekilde ifade etmektedir:

- 1- **Alma Basamağı:** Öğrenen duygularının ve dikkatini kullanma becerisinin farkındadır. Bu aşamada farkında olmak, dikkatini bir uyarıcıya yönlendirmek, o uyarıcıyı diğerlerinden ayırmak ve almaya istekli olmak esastır.
- 2- **Tepkide Bulunma Basamağı:** Öğrenen aktif katılımlıdır. Öğrenenin grup tartışmasına katılma, sunum yapma, sürece uyma, talimatları takip etme becerilerini sergilemesi gerekir. Bu aşamada öğrenen belli uyarıcılara belli tepkileri verir, davranış sergilemede istekli olur ve davranışta bulunduğu için mutludur.
- 3- **Değer Verme Basamağı:** Bu basamakta bir şeyin değerini görmek ve bunu ifade etmek yer alır. Öğrenen; ideallerine değer verir, belli bir nesneye, davranış veya bilgiye verilen değerle ilgisi yüksektir. Ayrıca, öğrenen bu basamakta belli bir durumu diğer durumlara tercih eder ve o duruma kendini adar.
- 4- **Örgütlenme Basamağı:** Öğrenen bir değeri diğerine kıyasla öncelikli hale getirir ve kendi değer sistemini oluşturma becerisine sahiptir. Bu basamakta birey kendi değerler sistemini oluşturmak amacıyla farklı değerleri organize eder ve bu değerlerin arasındaki ilişkileri birbirinden ayırır.
- 5- **Kişilik Haline Getirme Basamağı:** Bu basamakta birey, sahip olduğu değerleri içselleştirir ve bu değerleri kontrol altına almada yeteneklidir. Öğrenen, kazandığı değerlerle tutarlı bir hayat felsefesi veya dünya görüşü ortaya koyar.

2.3.3. Devinişsel (Psikomotor) Alan

Duyu organları ve zihin ve kas koordinasyonu neticesinde oluşan davranışlar, devinişsel olarak değerlendirilir. Devinişsel öğrenmeler, belli fiziksel hareketleri belirlenen bir sıraya göre doğru şekilde, hızlı olarak ve otomatikleşmeyle meydana gelen davranışları kapsamaktadır (Atlı, 2007). Öğrenenlerin eğitim aldıkları süreç boyunca bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesinin yanında devinişsel (psikomotor) özelliklerinin de gelişmesi son derece önem arz etmektedir. Bunun sebebi öğrenenlere bilişsel açıdan kazandırılan yeteneklerin bildirilmesi; bireylerin duyuşsal açıdan kazanımların farkında olması ve neyi nasıl yaptığını bilmesi ve sorgulayabilmesi; devinişsel becerilerin kazandırılmasının ardından öğrenenin bir faaliyeti yerine getirebilmesidir (Otluoğlu, 2002). Kişi devinişsel davranışı sergileme aşamasında kaslarını, vücut bölümlerinden birini veya birkaçını veya bütün vücudunu kullanarak davranışları ortaya çıkarmaktadır. Gerçekleşen her bir davranışta bilişsel ve duyuşsal alandan yeterlikler gözlenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında devinişsel alan, bilişsel ve duyuşsal alanla iç içe geçmiştir (Sözer, 2003; Sönmez, 1997). Devinişsel alan

özellikleri, anında ve çok kolaylıkla doğrudan ölçülen özelliklerdir (Tataroğlu, 2011). Bu alanda yer alan hareketlere bakıldığında genellikle vücut bölümlerinin biri tarafından yapılan veya birden çok bölümün koordinasyonunu gerektiren hareketler incelenir (Demirel, 2010). Devinişsel alan davranışları kendi içinde altıya ayrılmaktadır (Senemoğlu, 2004; Küçükahmet, 2005; Demirel, 2007; Uşun, 2008):

- 1- Algılama (Uyarılma) basamağı:** Öğrenen bir beceriyi izler, gözlem yapar ve olayı algılar. Öğrenenin sergilemesi beklenen davranışlar şunlardır: Uyarılma, tanıma, gözlem yapma, izleme, beceriyi fark etme, vücudu harekete hazırlama.
- 2- Kurulma (Hazırlanma) basamağı:** Öğrenen bir hareketi yapmak için zihinsel, bedensel ve duygusal olarak kendini hazırlar. Öğrenende gerçekleşmesi beklenen davranışlar şunlardır: Zihinsel ve bedensel kurulma, bilişsel hazırlık, bedeni uygun pozisyona getirme.
- 3- Kılavuzla yapma basamağı:** Öğrenen bir beceriyi bir öğretmen eşliğinde yapar. Öğretmenin öğrenene dönüt vermesi gerekir. Öğrenen; rehber eşliğinde yapma, davranış yardım alarak veya yardımsız yapma, davranış işlem sırasına uygun yapma gibi davranışları sergiler.
- 4- Beceri haline getirme (Alışkanlık) basamağı:** Öğrenen, bir beceriyi kendi kendine yapabilir hale gelmiştir. Öğrenen bu basamakta şu davranışları gerçekleştirebilir: Bir beceriyi kendi kendine, hiç kimseden yardım almadan istenilen seviyede yapma, beceri haline getirme, sökme, takma, birleştirme, yazma, çizme, kullanma.
- 5- Uyum (Değiştirme) basamağı:** Öğrenenin edindiği bilgiyi ve beceriyi yeni durumlarda birkaç denemenin ardından zorluk çekmeden yapabilir hale gelmesidir. Öğrenen bu basamakta; önceden kazanmış olduğu becerileri, yeni durumlara aktarma, uyarılma, yeniden düzene koyma, değişiklik yapma ve çözümü yeni sorunlarda kullanma gibi özellikleri taşır.
- 6- Yaratma basamağı:** Öğrenen benzersiz ve orijinal bir davranış sergiler. Öğrenenden; etkinlik sergileme, beceri ortaya çıkarma, inşa etme, şekillendirme, figür oluşturma, tasarım üretme gibi becerileri göstermesi beklenir.

Devinişsel davranışlar kişilerin bedensel hareketlerini tanımladığı için ölçme açısından bakıldığında değerlendirmesi kolaydır (Bacanlı, 2006).

2.4. Eğitim Teknolojisi

Eğitimi etkileyen, dönüştüren ve dolayısıyla hem eğitimi anlamaya çalışırken hem de eğitimsel tasarım yaparken göz önünde bulundurulması gereken görüngülerden bir diğeri de

teknolojidir. Teknolojide yaşanan değişimlerle toplum ve bireylerin gereksinimleri değişmekte ve bu durum eğitimin üzerine düşen sorumluluğu arttırmaktadır (Fidan, 2008). Teknoloji, “bilimsel bilginin dizgeli ve pratik olarak uygulanması için gerekli beceri, yetenek, yeterlilik, yöntem ve yordamlar ile işbu uygulananın sonucunda ortaya çıkan ürünlerin ortak adıdır” olarak tanımlanmaktadır (Atabek, 2021, s. 318). Bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ile eğitim ve teknoloji ilişkisel olarak bir birlerine biraz daha yaklaştırmışlardır. Bireyin hayatında eğitim ve teknoloji her açıdan gerekli olmuştur ve her ikisi de birbirlerini etkilemişlerdir (Yelken, 2017). Eğitim, bireyin doğuştan gelen yeteneklerini ortaya çıkartarak yeni bilgiler geliştirmesine; teknoloji ise bireyin eğitim yolu ile kazanmış olduğu bilgi ve kazanımları en iyi şekilde yararlanmasına yardım etmeyi amaçlamıştır (Alkan, 2005). Eğitim ve teknoloji kendi içlerinde ayrı bir disiplin olup farklı kuram ve yöntemlerden oluşmasına rağmen; öğrenme ve öğretme süreçlerini verimli kılmak için birlikte kullanılmaktadır (Levendoglu, 2004). Eğitim ve teknolojinin bir arada kullanımı, yeni bir disiplin olarak eğitim teknolojisini ortaya çıkarmıştır (İşman, 2003). Eğitim teknolojisi, öğrenmenin kolaylaştırılması ve desteklenmesi için eğitimcilerle birçok kaynak sunmaktadır. Eğitim teknolojisi alanındaki en saygın ve yetkin uluslararası bilim topluluğu olan Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communications and Technology), eğitim teknolojisini “uygun teknolojik süreç ve kaynakların yaratılması, kullanılması ve yönetilmesi yolu ile öğrenmenin kolaylaştırılması ve performansın geliştirilmesinin incelenmesi ve etik olarak uygulanması” (Januszewski ve Molenda, 2008, s. 1) olarak tanımlamaktadır (Atabek ve Burak, 2019, s. 445). Eğitim teknolojisi; eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde teknoloji ile ilgili bilgi ve becerilerin eklenerek yeniden oluşturulmasıdır (Alkan, 2005). Diğer bir ifade ile eğitim teknolojisi; eğitimde sadece teknoloji temelli materyallerin yer alması değil, aynı zamanda eğitim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının her adımında kullanılan bir disiplindir (Girginer ve Özkul, 2004).

2.5. Uzaktan Eğitim

Dünyada sürekli artan nüfus eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerinin ihtiyacı karşılamada zorluk yaşamasına ve bireylerin eğitime yaptıkları harcamaların yüksek seviyelere ulaşmasına yol açmıştır. Bunun için teknolojinin sağladığı imkanları kullanarak eğitimin etkili kullanımı düşüncesi ortaya çıkmış ve bu zorunluluk eğitim öğretimde yeni yönelimler doğurmuştur (Kanbak, 2021). Öğretmen ve öğrenenin bedenlen aynı ortamda olma gerekliliğini ortadan kaldıran ve öğrenene kendi öğrenmesinden sorumlu olma bilinci kazandıran “uzaktan eğitim” günümüzde kişilerin öğrenme ihtiyacını karşılamakta ve eğitimde alternatif olanaklar sunmaktadır (Sel, 2018). Öğrenenle eğitim kaynaklarının birbirlerine bağlantılı olarak öğrenmeyi gerçekleştirme çalışmalarında önemli yere sahip olan uzaktan eğitim sahip olduğu programlar sayesinde eğitim öğretim kurumlarına kaydı bulunmayan bireylere de eğitim şansı vermesi son zamanlarda öğrenenlere sunulan eğitim

fırsatlarını fazlaştıran bir durum ortaya koymuştur (Al ve Madran, 2004). Geçmişten günümüze alan yazında uzaktan eğitimi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel olarak uzaktan eğitimi kavramını en iyi şekilde ifade eden tanımlar şu şekilde sunulabilir:

Daban (2012)' a göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda yer alan öğretmen ve öğrenenlerin eş zamanlı olarak veya farklı anlarda eğitimde karşılıklı çıkan engellerin üstesinden gelmek adına gerek iletişim teknolojilerini gerekse posta hizmetlerini kullanarak belli bir merkez aracılığıyla sürdürülen eğitim öğretim sürecidir. Uşun (2006) uzaktan eğitimi, öğretene öğrenenin öğrenme öğretme süreci içinde birbirlerinden ayrı mekanlarda yer aldığı, öğrenene bireysel, esnek ve bağımsız davranma olanağı sağlayan, öğrenme öğretme süreçlerinde; yazılı malzemelerin yanında, görsel ve işitsel açıdan teknolojik araçların da bulunduğu, öğretene ve öğrenenin iletişiminin teknolojik araçlarla oluşturulduğu belli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilen eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Alkan (1987)' a göre uzaktan eğitim; geleneksel yüz yüze eğitim etkinliklerindeki kısıtlılık hallerinden kaynaklı durumlardan dolayı eğitimde ilerleme imkanının olmadığı zamanlarda eğitim etkinliklerini planlama, uygulama ve öğrenenler arasındaki iletişimi ve etkileşimi farklı yöntemler kullanarak öğrenmeyi sağlama ortamının ortaya çıkarıldığı bir öğretim yöntemi olmuştur. Teker (1995) için uzaktan eğitim, öğretene ve öğrenenlerin birbirlerinden bağımsız şekilde farklı yerlerde bulunmalarına olanak sağlarken, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerinin çoğu için özel olarak hazırlanan farklı öğrenme araç gereç ve iletişim materyalleri yardımıyla farklı zaman parçalarında etkileşime geçerek ortaya konan planlı, programlı ve düzene konmuş eğitim faaliyetleridir. Keegan (1986) uzaktan eğitimi, öğretene ve öğrenen değerlendirme süreci haricinde öğrenme süreci boyunca çoğu zaman farklı davrandığı, dersin içerik bütünlüğünü aktarmak amacıyla eğitimin medya bölümlerini kullanması ve öğretene öğrenen arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşimin sağlanmasını içeren eğitim türü olarak ele almaktadır. Moore (1973) uzaktan eğitimi, öğretmenden başlayan bilgi akışının farklı ortam ve zamanda bulunan öğrenenlere, eğitim materyallerinin gerek basılı gerekse elektronik ortamda sunulması ile sağlanan eğitimin devam etme süreci olarak ifade etmiştir.

Buradaki tanımlamalardan yola çıkarak uzaktan eğitim için; geleneksel eğitimden farklı olduğu, yüz yüze eğitim imkanı bulunmayan durumlarda, uzak noktalarda, teknolojik araç kullanımıyla gerçekleşen, öğrencinin zaman ve ortamdan bağımsız ve öğrenenle öğretene farklı yerlerde bulunduğu, planlı ve sistemli bir öğretim yöntemi olduğu, bu eğitim sistemi ile öğrenenin yaşı ve eğitim düzeyinin önem arz etmeyerek her yaşta kişinin uygun olan her yerde eğitim alma özgürlüğüne sahip olduğu bir sistem olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Ülkü, 2018).

2.5.1. Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Gelişim Süreci

Dünyada uzaktan eğitime yönelik uygulamalar çok öncelere dayanmakta hatta bu uygulamaların eski çağlarda başladığı düşünülmektedir. Bu düşüncenin altında yatan temel sebep, öğretenele öğrenen arasındaki öğretme amacına dayalı en ufak bir iletişim kurma amacının dahi resmi anlamda bir eğitim gerçekleştirme anlamı taşımasıdır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmaların tarih ve geçmişine bakıldığında ilk uzaktan eğitim uygulamalarının mektup yöntemiyle posta kullanılarak yapıldığı söylenir ancak alan yazında incelenen çalışmalara bakıldığında bu uygulamanın ne zaman yapıldığı ile ilgili farklı görüşler ortaya atılmaktadır (Altun, 2020).

Bower ve Hardy (2004) uzaktan eğitimin ilk halinin posta aracılığıyla öğrenme metodu olduğunu söylemektedir. Bu tür eğitim fırsatının ilk kez 20 Mart 1728 tarihinde çıkarılan Boston Gazetesinde yer alan bir reklamda stenografi (semboller ve kısaltmalar kullanan çabuk yazma sistemi) öğretmeni olan Caleb Philips tarafından ülkedeki ilgili öğrencilere haftalık olarak sunacak kurslar olduğunu belirtmektedir. Simonson ve diğerleri, (2015) ise uzaktan eğitimin ez az 160 yıllık olduğunu ve 1838’ deki bir İsveç gazetesindeki “Posta yoluyla kompozisyon yazma” başlığı altında çalışma fırsatı olarak duyurduğu ilanında ilk uzaktan eğitim böylelikle doğduğunu açıklamıştır. Birçokları tarafından tartışılan konu ise bu ikili görüşmelerde bir kaydın bulunmamasından kaynaklanan durumdan dolayı bunların uzaktan eğitim olarak kabul görmemesidir. Ama posta yoluyla stenografi öğretimi reklamlarda yer aldığından öncüllük ve kasıt göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitim yoluyla 1840 yılında İngiltere Bath şehrinde stenografi öğretmeye başlayan Isaac Pitman, uzaktan eğitimin öncüsü kabul edilir. Pitman öğrencilere mektuplar göndermiş ve onlara ‘İncil’ den parçaları stenografi şeklinde tercüme etmelerini öğreterek posta yoluyla geri bildirimlerde bulunmuştur (Verduin ve Clark, 1991; akt. Kentnor, 2015). Bu gelişmelerin ardından Kaya (2002) dünyadaki diğer uzaktan eğitimle ilgili gelişmeleri şu şekilde aktarmaktadır:

Almanya’ da 1856 yılında “Langenscheid” dil okulunun kurulmasıyla uzaktan eğitimin resmi olarak başladığı kabul görmektedir (Noffsinger, 1926; akt. Holmberg, 1995). Amerika Birleşik Devletleri’ nde 1873 yılında Anna Aliot Ticknor tarafından kurulan “Evde Çalışmayı Destekleme Derneği” eğitim sunma bakımından uzaktan eğitim alanına alınmaktadır (Mathieson, 1971; akt. Holmberg, 1995). Almanya’ da 1884 yılında öğrencileri üniversiteye giriş sınavlarına hazırlamak amacıyla açılan “Rustiches Uzaktan Öğretim Okulu” uzaktan eğitim çalışmalarını sürdürmeye başlamıştır (Abazaoğlu ve Umurhan, 2015).

İsveç’ te 1898 yılında Hans Hermond kendi adını taşıyan ve uzaktan eğitim yoluyla öğretim gerçekleştiren uzaktan eğitim lisesini açmıştır (Bergmann, 2001). Avustralya’ da 1910 yılında uzaktan eğitimin ilk çalışmaları yükseköğretim basamağında başlamıştır. Yine bu ülke ilk ve orta öğretim basamaklarında uzaktan eğitim verme yolunda öncülük etmiştir (Keegan 1986; akt. Holmberg, 1995). Yeni Zelanda 1922 yılında uzaktan eğitim yoluyla eğitim vermeye “Yeni Zelanda Mektupla Öğretim Okulu” yla başlamıştır (Kırık, 2014). Polonya’ da 1966’ da gece kurslarına katılan öğrencilere deneme amaçlı televizyon yayınları sağlayarak uzaktan eğitim çalışmalarında başlamıştır. İspanya 1972 yılında kurulan “Ulusal Uzaktan öğretim Üniversitesi” bir yıl sonra uzaktan eğitim öğretime başlamıştır (Kaya, 1998). Uşun (2006) da dünyada uzaktan eğitim çalışmaları yapan ülkelere dönük çalışma verilerini şöyle bildirmektedir:

Çin’ de 1950 yılında uzaktan eğitimin gelişimini sağlamak amacıyla “Mektupla Eğitim Merkezi” kurulmuştur. Japonya, Malezya ve Hindistan’ da 1960’ lı yıllarda mektup yoluyla eğitimin boy göstermesiyle uzaktan eğitim çalışmalarına başlamıştır. Zambiya’ da 1964 yılında devlet tarafından mektupla uzaktan eğitim verme amacına dönük bir öğrenim kurumu açılmıştır (Demiray ve diğerleri, 2003). İngiltere’ de 1974 yılında uzaktan eğitim veren “National College” kurulmuştur. Almanya’ da 1974’ te adından da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim verme amacıyla “Hagen Açık Öğretim Üniversitesi” hizmete açılmıştır (Kaya, 2002).

2.5.2. Uzaktan Eğitimin Türkiye’ deki Gelişim Süreci

Türkiye uzaktan eğitime dönük çalışmalar dünyadaki benzerlerine bakınca çok daha sonraları gündeme gelmiştir. Dünyada ilk örnekleri 18. yüzyıl başlarında gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri ülkemizde cumhuriyetin ilan edildikten sonra eğitimde yenileşme çalışmaları zamanında düşünülmeye başlamıştır (Altun, 2020). Türkiye’ de uzaktan eğitimle ilgili ilk çalışmalar 1924 yılında Türkiye’ ye davet edilen John Dewey tarafından “Öğretmen Eğitimi Raporu” sunulmuş ve bu rapor neticesinde eğitimin farklı boyutları dikkati çekmiştir ve 1927’ de eğitimde bir kavramı olarak belirlemiştir (Çallı ve diğerleri, 2003). 1927 senesine gelindiğinde okuryazarlık oranını arttırılma düşüncesiyle "Muhabere Yoluyla Tedrisat" kavramı ortaya atılmış ve 1933’ lü yıllarda ise mektup ile kurs verme fikri tartışılmaya başlamıştır (Bozkurt, 2017).

1950’ li yıllar da ise Milli Eğitim Bakanlığı ve özel kuruluşlar mesleki alanda eğitim ve yabancı dilde eğitimi uzaktan eğitim yoluyla vermeyi teşvik etmek istemişler ve uzaktan eğitime yatırım imkanlarını arttırmak istemişlerdir. Bunun sonucunda Ankara Üniversitesi

Hukuk Fakültesi' nde Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü' nde uzaktan eğitim programları başlatılmıştır. Hayata geçirilen bu programlar ile banka görevlileri mesleki formasyonlarını takip edebilme ve uzaktan eğitim fikriyle tanışma şansı bulmuşlardır. Yine 1951 yılında "Öğretici Filmler Merkezi" (ÖFM) kurulmuş ve bu sayede uzaktan eğitim faaliyetleri aktif olarak daha fazla kullanılmaya başlanmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007). Meslek okullarından orta seviyede mezun olanlara üniversite okumaları için imkanı sağlamak amacıyla 1960 yılında mektupla öğrenmeyi sağlayan uzaktan eğitim yöntemi uygulanmıştır. Bu uygulamayla Türkiye' de uzaktan eğitim için ilk ciddi çalışma başlatılmış olmuştur. 1961 yılında MEB tarafından Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş ve eğitim öğretime başlamış, 1966 yılına varıldığında bu çalışmalar Genel Müdürlük düzeyine taşınarak, uzaktan eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitimde yaygınlaştırılmıştır (Aksoy, 2018). 1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) programları oluşturulmuş ve lise ve dengi okul mezunları için uygun eğitim imkânı sağlayacak şekilde ön lisans eğitimiyle öğrencilere hizmet vermeye başlamıştır (Karadağ, 2014). 1976 yılında televizyon aracılığıyla işçilere, gençlere ve belirlenen meslek gruplarına yönelik düzenli radyo ve televizyon yayınları hazırlanarak sunulmuştur. Eğitim amacıyla yapılan bu yayınlarla ilk kez üniversite sınavını kazanamayan öğrencilere bir dahaki sınava dönük hazırlık yapma şansı veren kursa benzer yayınlar yapılmıştır (Aziz, 1977).

1982 yılındaki 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle Anadolu Üniversitesi' nin sahip olduğu bilimsel ve teknolojik altyapı sayesinde sürekli ve açık öğretim yapma izni verilmiştir. Türkiye' de ilk olma özelliği taşıyan Açık öğretim Fakültesi mevcut İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesi altında doğarak uzaktan eğitim hizmeti ile görevlendirilmiş ilk devlet kurumu olmuştur (Bozkurt, 2017). 1991 yılında ilk kez elektronik posta aracılığıyla uzaktan eğitime başlayan kurum Fırat Üniversitesi olmuştur. Bu yolla öğrenciler yüksek lisans eğitimi almaya başlamışlardır. Ayrıca televizyon yayını alt yapısı kullanılarak Fırat TV aracılığıyla bilgisayar kursları da verilmeye başlanmıştır. Bu eğitimleri başarılı şekilde tamamlayan öğrencilere sertifika alma hakkı tanınmıştır (Arslantaş, 2014). 1996 yılında Türkiye' de ilk defa Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Enformatik Enstitüsü uzaktan eğitim uygulamalarını internete bağlı olarak gerçekleştirmiştir (Yalçınkaya, 2006). 2000 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi tarafından Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programları hayata geçirilmiş ve YÖK tarafından onaylanan E-MBA (yüksek lisans) programı oluşturulmuştur. Böylelikle İstanbul Bilgi Üniversitesi ülkemizde ilk kez internet tabanlı uzaktan eğitim veren özel vakıf üniversitesi olmuştur (Samur ve diğerleri, 2011). Yine aynı yıl Sakarya Üniversitesi IBM Türk ile iş birliği yaparak internet destekli uzaktan eğitim yoluyla lisans programları

uygulamaya başlamıştır (Bayram ve Aksoy, 2002). 2005 yılındaysa Uzaktan Eğitim Komisyonu YÖK tarafından kurulmuştur (Kanbak, 2021). 2011 yılında hayata geçirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu sayesinde Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim fırsatlarını öğrenciler için eğitim öğretim, öğretmenler için ise hizmet içi eğitim programları olarak hayata geçirilmiştir (Avcı ve Akdeniz, 2021).

2.5.3. Çevrimiçi Öğrenme

Teknolojideki gelişmelerin geleneksel eğitimin etkisini sınırlandıracağı görüşü Covid-19 ile başlayan kısıtlamalar süreciyle birlikte yerini çevrimiçi öğrenme programlarının artık zorunlu olması gerektiği görüşlerine bırakmıştır (Rosenberg, 2001), Covid-19 küresel salgını sürecinde ise esas endişe, çevrimiçi öğretim yöntemlerinin kaliteli eğitim sağlamaktan ziyade eğitim kurumlarının çevrimiçi öğrenmeyi nasıl benimseyebileceğidir (Basilaia ve Kvavadze, 2020). Teknoloji kullanarak öğrenme, teknoloji yoluyla öğrenmeden farklı olduğu gibi teknoloji yoluyla öğrenme öğrencinin eğitim aldığı ve öğrenme ortamında öğretici ile iletişim kurduğu tek kanaldır (Wheeler, 2012; Akt. Gündüz, 2021). Çevrimiçi ortamlarda da teknoloji yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir. Günümüz yaşantısının sorunlarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak aşılabileceği bağlamında bilgi ve iletişim teknolojilerini günlük derslere bütünleştirmek, sadece geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerini kullanarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımından daha zor ve ciddi bir iştir (Hamidi ve diğerleri, 2011). Çevrimiçi öğrenme ortamda, öğrenciler öğrenmek istediklerinin sorumluluğunu almışlardır. Sanal kullanıcıların (öğretmen ve öğrenciler) daha kolay öğrenebilecekleri gruplarla etkileşim kurmalarını sağlar. Daha bağımsız davranan öğrencilerin disiplinli öğrenmesini sağlar ve onları iş birliği yapmaya teşvik eder (Pellas ve diğerleri, 2013).

2.5.4. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri

Dünya genelinde yaşanan Covid-19 salgını tüm insanlığı etkilemiş ve bu etki insanların ilgi ve iş alanlarına da bulaşmıştır. Salgından etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Salgın karşısında ülkemizde de bakanlık boyutunda alınmış olan bazı önlemler sonucunda öğretmenler, öğrenciler ve aileler salgın sebebiyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine uyum sağlamak için uğraş vermişlerdir (Kırmızıgül, 2020). Bir uzaktan eğitim çalışmasının yürütülebilmesi için ilk olarak hedefe yönelik bir eğitim modeli belirlenmeli ve buna uygun model geliştirmesi yapılmalıdır. Bu durumla beraber modelin teknolojik olarak

uygun altyapı desteğine sahip olması gerekir (Romiszowski, 2004). Çevrimiçi uzaktan eğitimler, sunulan hizmetlerin özelliğinden kaynaklı olarak eşzamanlı sunulabileceği gibi çevrimiçi depolama araçları sayesinde uygun olan başka bir zamanda kullanılmak üzere sistemde bekletilebilir (Ergenç, 2021). Uzaktan eğitimde, eğitim öğretimin uygulandığı yer ve zaman açısından karşılaştırıldığında iki temel uygulama olan eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) eğitim olarak birbirinden ayrılmaktadır (Fabriz ve diğerleri, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan modeller sınıflandırılırken iletişim şekline göre ele alınmaktadır. İletişim imkanlarının karşılıklı olarak aynı anda gerçekleştirildiği eğitim için eş zamanlı (senkron) eğitim kavramı kullanılırken, eğitimde iletişimin sonradan da gerçekleştirilebildiği eğitim için eş zamansız (asenkron) eğitim kavramı kullanılmaktadır (Altun, 2020).

2.5.4.1. Eş zamanlı (Senkron) Eğitim

Eşzamanlı öğrenme, öğretmen ile öğrencilerin uzaktan eğitim esnasında fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmaları ve eğitim süresince iletişim ve etkileşimin hiç aksatılmadan sürdürülmesidir. Böylesi bir sürecin sağlıklı işleyebilmesi için karşılıklı iletişimi sağlayacak etkili bir iletişim teknolojisinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Altun, 2020). Uzaktan eğitimde derslerin senkron şekilde uygulayan öğretmenlerin bu modelde etkili olabilmeleri için ders öncesi ciddi olarak hazırlanmaları gerekmektedir. Senkron dersleri verimli kılabilmek için öğretmenlerin özenli çalışmalar gerçekleştirmesi, geleneksel öğretim yöntemlerinden ve alışmışlıklarından vazgeçmesi, uzaktan eğitime yönelik sahip oldukları önyargılardan kaçınması gerekmektedir (Dada, 2006). Sunucu ve kullanıcılar (Öğreten ve öğrenenler) canlı bağlantı aracılığıyla internet ortamında, eş zamanlı olarak etkileşimli bir şekilde uygulama içinde olurlar ve bu uygulamayla öğrenenler karşı tarafa soru sorabilir, birbirleri ile tartışma yapabilir veya ders içi etkinlik yapabilirler (Toker Gökçe, 2008). Günümüz teknolojisiyle senkron olarak yapılan bu yayınların bilgisayar aracılığıyla farklı birleştirme ve depolama teknikleri kullanılarak internet üzerinde daha akıcı ve kesintisiz bir bağlantı olanağı sunulmaya çalışılmaktadır (Baki ve diğerleri, 2009). Senkron eğitim genel anlamda; internet yoluyla telefon bağlantıları, sanal sınıflar, canlı ve karşılıklı uydu yayınları, telekonferanslar ve video konferanslar aracılığıyla yapılabilmektedir (Yeager, 2013).

Senkron eğitim öğretim sürecinde; yapay sınıf ortamları, görsel ve işitsel materyale dayalı konferans imkanı, internet bağlantılı telefon görüşmeleri, çift yönlü ve canlı yayın gibi imkanlar sunulmaktadır. Senkron olarak gerçekleştirilen eğitimlerde; fiziki ortamdan

bağımsız olarak karşılıklı soru sorma ve anlık cevap alma, anlık sınav ve test uygulama imkanı, tartışma ortamları oluşturma, konuyla ilgili sunum yapabilme, birden fazla kişi ile aynı anda etkileşim kurabilme, teknoloji ve bağlı olduğu araçlar sayesinde etkinlikler gerçekleştirebilme gibi olumlu yönlerinin olduğu göze çarpmaktadır (Güngör, 2020). Sanal sınıflarda gruplar arası iletişim ve etkileşim yüksek olursa başarı da o oranda yüksek olur. Zaman problemi olmayıp mesafe problemi olan öğrenciler için bu tür ortamların çok uygun olduğu söylenebilir. Böylesi uzaktan eğitim yöntemlerinde kullanılan iletişim yolu, ses ve görüntünün hızlı ve net şekilde aktarıldığı sistem olarak tarif edilebilir. Öncelikle hızlı internet bağlantısı gereklidir. İnternet altyapısının kalitesi en önemli elementtir. Bu tür eğitimin en önemli avantajları anında geri bildirim, daha fazla motivasyon sağlama ve derslere katılım zorunluluğudur (Chen ve diğerleri, 2005). Uzaktan eğitim yoluyla sunulan senkron öğrenme ortamlarının öğrenciler için hem olumlu hem de olumsuz bazı getirileri olmaktadır. Midkiff ve DaSilva (2000), uzaktan eğitim faaliyetlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini şu şekilde belirtmektedir:

Senkron uzaktan eğitimin olumlu yönleri:

- Aynı anda tartışma ve fikir ortaya koyma,
- Anlık geri bildirim sağlama yapılabilme,
- Öğrencilere grup içi aidiyet duygusu kazandırma,
- Ortama dayalı olumsuzlukların giderilmesi gibi imkanlar sunar.

Senkron uzaktan eğitimin olumsuz yönleri:

- Ders saatlerinin düzenlenmesi ve ders saatlerinin öğrenciler için uyumlu hale getirmesi,
- Ölçmeye dönük sınavlarda gözetmenlik yapmada zorluk yaşama,
- Değişik gruplarla gerçekleştirilen çalışmalar için gerekli teknolojik araç ve gereç bulma,
- Eğitim grubunun kalabalık olması durumunda öğrencilerin tartışmalara katılmada yetersiz kalmaları,
- Teknoloji kullanımı konusunda yeterli olmayan öğrencilerin derslere katılımda çekingen davranma gibi sorunlar doğar.

2.5.4.2. Eş zamansız (Asenkron) Eğitim

Asenkron öğrenme platformlarında öğrenciler, öğretmenlerden bağımsız bir şekilde eğitim alacağı zamanı istediği şekilde ayarlama şansına sahiptir. Burada eğitim öğretim materyalleri ve konuyu içeren görsel işitsel materyaller sisteme yüklendikten sonra öğrenen

fırsat bulduğu yer ve zamanda bu uygulama sayesinde öğrenme işlevine sahip olmuş olur. Öğrenenlerin ilgili eğitim materyallerine ulaşım ulaşıldığı, bunlardan yararlanma durumları, eğitim için uygulamada geçirdiği zaman öğretmenin tarafından kontrol altına alınabilmektedir. Eğitimde geçen süre ile ilgili gerekli denetimler ve bilgiye erişilebilme konusunda değişiklik yapılabilmektedir. Böylelikle öğretmenin eğitim sürecinde farklı bir işlevsel boyut getirmekte öğreneni bilgiye yönlendirme şeklini almaktadır (Erfidan, 2019). Asenkron eğitim sayesinde öğretmenler eğitimle ilgili duyurular yapma, konuyla alakalı farklı mesajlar iletme ve kazanımları ölçen test uygulama fırsatı bulabilmektedirler. Eğitim süreci boyunca videolar, görsel ve işitsel materyaller kullanılabilmekte, sunumlar yapılabilmekte ve zamana bağlı kalmadan istenilen zamanda katılım gösterilebilmektedir. Eğitim sürecin ilerlemesi için eğitimin her aşamasında öğretmene olan ihtiyaç ortadan kalkmakta, eğitim kaydedilerek sunulan araçlar sayesinde ortaya konmaktadır. Bu gelişmelerin yanında asenkron eğitim yoluyla çok farklı yerlerde bulunan öğrenciler, eğitim sürecinin her aşamasına katılabilme şansına sahip olabilmektedir (Özgür, 2019).

Asenkron eğitim ortamları öğrencilere sunulan videoların izlenip izlenmediklerini, etkinlikleri yapıp yapmadıklarını dahası sanal eğitim ortamında ne kadar süre harcadıklarının denetlenebileceği bir yer halini almıştır. Bu durumda öğretmenler görev ve sorumluluk açısından farklı bir role bürünmüşlerdir. Bu rolde öğretmen, eğitim sunan bir yapıdan denetim yapan bir işlev sahibi olmuşlardır (Kavak, 2021). Asenkron eğitim uygulamaları sayesinde bazı test, sunum ve duyuru gibi işlemler yapılabilirken, yazılı mesaj atılabilir, video, görsel ve işitsel uygulamalardan fayda sağlanabilir ve zaman ve fiziki çevreden bağımsız hareket edilebilir (Güngör, 2020). Asenkron eğitimin öğrenme ortamları üzerindeki olumlu ve olumsuz yönlerini şu şekilde ifade edilebilir (Midkiff ve DaSilva, 2000).

Asenkron eğitim modelinin olumlu yönleri:

- Zaman ve ortamdan kaynaklı olumsuzlukları telafi eder.
- Öğrenenler istedikleri zaman öğrenme ortamında yer alabilirler.
- Eğitim tanımlama olarak uluslararası özellik kazanmış olur.
- Öğrenen derslere ve sunulan içeriklere isteğine bağlı olarak ulaşabilir.
- Öğrenenlerden çekingen davrananlar bile derslere katılmada istekli davranabilirler.

Asenkron eğitim modelinin olumsuz yönleri:

- Öğrenen grupları genelde dağınık ve yapay bir şekilde bulunur.
- Derslerin uygulamalı olarak yapılma imkanı yoktur.
- Sınavların gözetmenle yapılması dışarıdan bir denetimle gerçekleşebilir.

- Öğrenciler kendilerini ayrıştırmış olarak hissedebilirler.
- Dönütler anlık olarak sağlanamaz.

2.5.5. Covid-19 Salgını ve Eğitime Yansımaları

2019 Aralık ayı sonrasında yaşanacaklar tarihi kaynaklarda insanlığın yaşadığı olaylar ve geçirdiği süreçler açısından belirgin bir sınır taşı olarak kalacağı gün gibi açıktır. Bu durum Çin’ in Wuhan şehrinde ilk kez ortaya çıkan “Covid-19” adı verilen Koronavirüs salgınıdır. Bu şehirde ortaya çıkmasının ardından çevresine çok hızlı bir yayılım göstermiş ve çok kısa bir zamanda bütün dünyayı saran küresel bir salgın haline dönüşmüştür. Dünya Sağlık Örgütü, gerçekleşen bu salgını insanlık için hayati tehdit oluşturması ve çok fazla ölüme sebebiyet vermesi nedeni ile 11 Mart 2020’ de dünya genelinde salgın olarak ilan etmiştir (Kabapınar ve diğerleri, 2021). Çin’ de başlayıp tüm dünyayı etkisine alan Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim kavramı adından söz ettirir hale gelmiştir. Dünya geneline yayılan bu salgın sebebiyle birçok ülke bünyesinde yer alan okulları tatil etmiş ve bazı ülkeler ise uzaktan eğitim aracılığıyla eğitimlere devam etme kararı almıştır (Çokyaman ve Ünal, 2021).

Covid-19 salgını dünyada insan yaşamını doğrudan ilgilendiren özellikle sağlık, turizm ve ekonomi gibi birçok alanı etkilemiştir. Eğitim bu alanlar arasında sağlıktan sonra en çok etkilenen alan olmuştur. Salgının çok kısa bir sürede geniş bir eğitim kitlesini etkisi altına aldığı kesindir. Doğrusu Mart 2020’ de eğitim hayatı etkilenen öğrenci sayısı yaklaşık 300 milyonken bu sayı Nisan 2020’ de 1,6 milyara ulaşmıştır. Ani yayılmadan dolayı dünyada birçok ülke eğitim faaliyetlerini askıya aldı veya kısa sürede farklı alternatifler geliştirdi (Telli ve diğerleri, 2020). Türkiye’ de ilk vaka 2020 yılının mart ayında görülmüş ve bu andan sonra Covid-19 salgını ve onun direkt veya dolaylı etkileri beraberinde birtakım zorluklar da getirmiş ve günlük hayatı etkileyerek yaşam koşullarını değişime zorlamıştır. Bundan en net etkilenen alanlardan biri de eğitim alanı olmuştur. Buradan hareketle 11 Mart 2020’ de Türkiye’ de ilk vakanın tespitinin ardından ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinin hepsinde eğitime kısa süreli olarak ara verilmek zorunda kalınmıştır. Daha sonrasında 23 Mart 2020’ de MEB ve YÖK tarafından alınan ortak karar ile eğitim öğretim kurumlarında yüz yüze eğitim tamamen durdurulmuş ve buralarda uzaktan eğitim verilmeye başlanmıştır (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde dünyadaki ülkeler canlı dersleri sürdürmek adına “Sykpe, Zoom ve Google Classroom” gibi uygulamalardan aktif bir şekilde yararlanmaktadırlar. Türkiye’ de ise canlı dersleri sürdürmek için bir süreliğine Eğitim Bilişim Ağı (EBA) alt

yapısı kullanılmış, salgın süreci yoğunluğunu artırmasıyla bu platformu kullanan kişi sayısı artmış sonucunda ise 2020' nin aralık ayından başlayarak “Sykpe, Zoom ve Google Classroom” gibi uygulamalara geçilmiştir (İbili ve Yalçın, 2021). 2020 yılı haziran ayından itibaren, UNESCO dünya genelinde Covid-19 salgınının neden olduğu durumlardan ötürü 1.089.749.858 öğrencinin eğitim öğretim hayatı direkt olarak etkilendiğini bildirmiştir. Covid-19 salgınından dolayı eğitim kurumlarının tedbir amaçlı kapatılmasına bunun yerine eğitim öğretimin internet aracılığıyla sanal ortamlardan verilmesine karar verilmiştir. Böylelikle salgın boyunca özellikle dijital ortamların kullanımı oldukça önemli hale gelmiştir (Altuntaş ve diğerleri, 2020). Dünyadaki ülkeler salgın neticesinde birbiri ardına yüz yüze eğitimi sonlandırmış, artan sağlık sorunları nedeniyle karantina uygulamaları başlamış ve bu olaylar sonucunda uzaktan eğitim uygulamaları yürürlüğe konmuştur (Özer, 2020).

2.6. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuna dönük yapılan alan yazın incelemesi sonucu bu araştırmaya ilişkin benzer çalışmalar araştırılmış ulaşılan kaynakların kısıtlı bir kesminin ilköğretim ikinci kademesinde yer alan öğrencilere dönük yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmaların da çoğunun araştırma konusu Covid-19 salgını sürecine yapılan uzaktan eğitime dönük öğrenci deneyimleri ve bu süreçte işlenen belirli bir derse odaklanılarak oluşturulan görüşlerden meydana geldiği belirlenmiştir. Burada ulaşılan kaynaklardan elde edilen veriler araştırmaya benzerlik açısından ayrıntılarıyla sunulmuştur.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’ de Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin eğitim hayatlarının salgından etkilenme boyutlarını farklı açılardan ele alan araştırmalardan bu araştırmanın konusuna benzerlik gösteren araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Öztürk (2021) çalışmasında Covid- 19 salgınında taşınalı öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemiyle sunulan Fen Bilimleri dersine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Muğla ili Milas ilçesinde bulunan bir köy okulunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokul seviyesinde öğrenim gören 20 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik

analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, taşınabilir sistem yoluyla eğitim öğretime devam eden ortaokul öğrencilerinin, uzaktan eğitimle verilen fen bilimleri dersine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan Fen Bilimleri derslerinde ders anlatımına dönük animasyon, video, belgesel, farklı kaynaklar kullanılması önerilmiştir.

Diğer bir araştırmada, Bayram ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmalarında Covid-19 salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu farklı kademelerden 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik öğrenci algılarına bakıldığında, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en fazla sisteme erişim sağlamakta sorun yaşadığı, çoğu öğrencinin ders ortamlarının dersi dinlemelerini engelleyecek nitelikte olduğu ve bulunulan ortamdan kaynaklanan sorunlar ve ders esnasında yaşanan teknik aksaklıkların öğrenmeyi engellediği tespit edilmiştir. Çözüm önerisi olarak öğrencilerin öğrenme kayıplarının tespit edilmesi ve yüz yüze eğitime geçildiği esnada yeni eğitim öğretim yılının planlanması aşamasında öğrenme kayıplarının belirlenerek bunların telafisine yönelik çalışmaların yapılması sunulmuştur.

Benzer bir şekilde gerçekleştirilen çalışmada, Kaynar ve diğerleri (2020), 296 kız 269 erkek olmak üzere toplamda 565 ortaokul öğrencisinin Covid-19 salgını boyunca sürdürülen uzaktan eğitimle ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem deseni kullanılmış ve araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek kullanarak toplanmıştır. Araştırmanın ulaşılan sonuçlarına göre öğrenciler; yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime kıyasla daha faydalı olduğunu, sunulan derslerin seviyelerine uygun olduğunu, derslerin tekrarı ile daha verimli öğrenme gerçekleştirdiklerini, sadece EBA TV/Uygulamanın verimli olmadığını görüş olarak belirtmişlerdir.

Ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, Dede ve diğerleri (2021) salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla verilen derslere katılma ve bu dersleri sürdürmede öz düzenleme becerilerinin ne derecede etki ettiği ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi gibi değişkenlere göre farklılık oluşturma durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 584 kız ve 520 erkek olmak üzere toplamda 1104 öğrenci araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Veriler, kişisel bilgi formu ve algılanan öz düzenleme ölçeği kullanılarak elde edilmiş ve elde edilen veriler T-testi, tek yönlü varyans

analizi (ANOVA), Tukey testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen analizler sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu, öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitim yoluyla verilen derslere sürekli katılan öğrencilerin derslere ara sıra katılan veya hiç katılmayan öğrencilere göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Pınar ve Akgül (2020) yaptıkları çalışmalarında, Covid-19 salgın sürecinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik görüşlerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Yapılan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanmıştır. Çalışmaya Türkiye' nin farklı yerlerindeki ortaokullarda öğrenim gören çok aşamalı örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 1000 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilere internet aracılığıyla mülakat uygulanmış ve veriler bu yolla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenciler salgın süreci nedeniyle verilen uzaktan eğitimi yararlı olarak gördüklerini ve uzaktan eğitim yoluyla sunulan Fen Bilimleri derslerinin konularını tekrar yoluyla pekiştirdiklerini ama uzaktan eğitim ile deney yapamadıkları için de bu konuda olumsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okulda yüz yüze verilen eğitimlerde deney yaparak konuları daha iyi kavradıklarını, derse motive olduklarını, derslerin eğlenceli geçtiğini ve arkadaşlarıyla sosyalleşme ortamı buldukları için okulda yüz yüze verilen eğitimi daha çok tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

Diğer yandan Korkmaz ve diğerleri (2020) çalışmalarında Bursa' daki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin Covid-19 salgını sürecinde fiziksel aktivite düzeylerindeki değişikliklerin incelemişlerdir. Bu çalışmada, 11-14 yaş grubu 103 erkek ve 166 kız toplamda 269 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ankete öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden toplanmıştır. Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistikler, Ki-kare ve Wilcoxon sıralı işaretler analizleri kullanılmıştır. Ulaşılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların %65' i Covid-19 salgını sırasında fiziksel aktivite düzeylerinin düştüğünü ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim verilen zamanlarda ve Covid-19 salgınında gerçekleşen egzersizde geçen sürenin anlamlı şekilde farklılaştığı, bu sürenin düşüş yönünde olduğu tespit edilmiştir. Covid-19 salgınında öğrencilerin %17,2' sinin ve normal zamanlarda ise %18,1' inin tavsiye edilen haftalık fiziksel aktiviteyi ortaya koydukları belirlenmiştir.

İlkokul kademesindeki öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada Çelik ve İşler (2020) Suriye' den göç eden ilkökul öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim boyutunda karşılaştıkları zorluklara ve kazandıkları fırsatlara ilişkin duygu ve düşüncelerini

belirlemek amaçlamışlardır. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmış ve zorunlu göç sebebiyle Türkiye' ye gelen ve 4. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular farklı temalar altında sunulmuş ve sonuç olarak göç mağduru öğrencilerin salgın sürecindeki eğitim hayatlarının hem olumlu hem de olumsuz etkilendiği bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin araştırma grubunu oluşturduğu çalışmada Arık ve diğerleri (2021) Covid-19 salgınında uygulamaya konan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Türkiye' nin çeşitli şehirlerinde öğrenim gören 55 ortaöğretim öğrencisi araştırmaya katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verileri farklı temalar altında incelenmiştir. Temalarda belirtilen olumlu sonuçlar; öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamları ve disiplin sorunları, zaman yönetimi ve derslerin süresi, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile esneklik ve derslere erişilebilirlik olarak saptanmıştır. Diğer yandan, öğrencilerin uzaktan eğitim süreci boyunca öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenme ve öğretmedeki yetersiz durumlar, öz düzenleme becerileri ve zaman ayarlama eksik kalınması, geri dönüt sağlamada eksik yaşanması, teknoloji kaynaklı sorunlar ve duyuşsal yetersizlikler gibi olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır.

Lise öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla Doğrukök ve diğerleri (2021) bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak karma yöntem ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda değişik il ve ilçelerde uzaktan eğitim yoluyla eğitim gören 402 lise öğrencisi yer almaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Lise Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel okula giden öğrencilerin devlet okuluna gidenlere göre uzaktan eğitim algılarında daha olumlu oldukları görülmüştür. Diğer taraftan lise son sınıfların algılarının diğer sınıflara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. İnternet üzerinden sunulan eğitim portalı olan EBA' ya giriş yapmada yaşanan olumsuzlukların çoğalması uzaktan eğitim algısının azalmasına sebebiyet verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Salgın sürecinde yurt dışında gerçekleştirilen ve salgının ortaokul kademesinde eğitim gören öğrenciler üzerine etkilerinin araştırıldığı ve bu çalışmayla benzer konuların işlendiği çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Bestiantono ve diğerleri (2020), Endonezya’ da Covid-19 sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimi ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirdikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 90 erkek ve 90 kız olarak 180 öğrenci dahil edilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla 10 sorudan oluşan anket soruları internet aracılığıyla öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler yüzde analizi yapılarak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler öğrenciler için temel sorunun internet erişimi olduğunu, sonrasında kısıtlı internet erişimine sahip olduklarını ve son olarak internet erişiminin çok pahalı olmasından kaynaklı internete erişimin zor olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin teknoloji kullanımına dönük sorulara verdikleri yanıtlardan ise çoğu öğrencinin teknoloji kullanmada oldukça yetkin olduğu çok azının teknoloji kullanımında zorluklar yaşadığı anlaşılmaktadır. Eğitimin uzaktan veya yüz yüze olmasının öğrenciler açısından ne ifade ettiği sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin daha motive edici olduğu yönünde cevap vermişlerdir.

Öğrenci görüşleri alınarak yapılan çalışmalarında, Sofianidis ve diğerleri (2021) Covid-19 salgınında Kıbrıs’ ta okulların kapatılmasının etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesinin öğrenciler açısından ne gibi zorluklar yaşandığı, bu süreçte kaygı ve endişelerinin ne olduğu ve öğrenme öğretme süreçlerinin verimliliği ele alınmıştır. Araştırmada her seviyeden toplamda 322 öğrenci yer almıştır. Veriler görüşme formuna verilen öğrenci cevapları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel, istatistiksel veri analizi ve tematik analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim için hem eğitimciler hem de eğitim politikacıları öğrenenlerin neyin işe yarayıp neyin yaramadığına dönük düşüncelerine önem vermeleri gerektiğini ve bunlara dönük planlar ve politikalar geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Benzer konuyu farklı bir yöntem kullanarak inceleyen araştırmada, Schaefer ve diğerleri (2020) araştırmalarında öğrencilerin Covid-19 salgınında evde öğrenme deneyimleri ve görüşlerini incelemişlerdir. Bu araştırmada araştırmacılar Otoetnografi yöntemi kullanmışlardır. Terim olarak “Otoetnografi” önceleri kendi toplumunun kültürel çalışmaları olarak ifade edilirken, günümüzde etnografik ve otobiyografik oluşumları bir araya getirmek için kullanılan bir yazı türünü belirtmektedir (Çevik, 2017). 13-29 Nisan 2020 tarihleri

arasında, Üç yetişkin iki kız kardeş toplamda beş kişiden oluşan bir araştırma grubu video konferans yöntemiyle buluşarak sekiz saatlik bir görüşmenin ardından gerekli verileri toplamışlardır. Elde edilen veriler katılımcıların salgın süresince gerekli hayat ve öğrenme becerileri geliştirmeyi anladıkları ve kavradıklarını göstermektedir. Bunun yanında katılımcılar kendilerini düzene koymayı, yönetmeyi, zaman yönetimini ve derinlemesine düşünme aşamalarını geçirmiş oldukları görülmüştür.

Yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmada, Guo ve diğerleri (2020) Covid-19 salgınında Çin' in kırsal kesimlerindeki ortaokul öğrencilerinin mobil teknolojileri kavrama ve informal İngilizce öğreniminde mobil teknolojileri kullanma algılarının incelenmesi üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan bu çalışmada 208 ortaokul öğrencisi yer almıştır. Anket soruları öğrencilere internet aracılığıyla sunulmuş ve veriler betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 24 veri analiz programı kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Çin' in kırsal kesimlerindeki ortaokul öğrencilerinin mobil destekli İngilizce öğrenimine karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, kırsalda bulunan ortaokullardaki öğrencilerin davranışları özellikle kullanışlılık algısı, kullanım kolaylığı ve mobil gereçler kullanmaya dönük tutumlar gibi durumlardan etkilenmektedir. Bulgulara dayanarak öğretmenler, yöneticiler ve eğitim politikaları yapıcılarının öğrencilerin informal İngilizce öğreniminde mobil öğrenmelerine önem vermeleri önerilmektedir.

Yine İngilizce öğretimi üzerine yapıla çalışmada Sinaga ve Pustika (2021) Endonezya' da salgın sürecindeki uzaktan eğitimde “Moodle” uygulaması üzerinden yürütülen İngilizce derslerinde karşılaşılan zorlukları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla meslek lisesinde öğrenim gören 30 öğrenciye anket uygulanmış ve 6 öğrenci ile de görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları “Moodle” uygulamasının İngilizce öğretiminde öğrencilerin tutumlarına olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan öğrenciler İngilizce öğrenmede bireysel problemler yaşadıklarından dolayı evden öğrenme uygulamalarında öğrenme aktivitelerini takip etmede eksiklik yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Teknoloji kullanımının etkilerinin önemli ölçüde kendini gösterdiği diğer bir çalışmada Bawa'aneh (2021) Birleşik Arap Emirlikleri' nde salgın sürecinde devlet okullarında yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarını öğrenci memnuniyeti, tutumu ve öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar bakımından incelemiştir. Çalışmaya 724 erkek 1835 kız olmak üzere toplamda 2559 lise öğrencisi katılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Ulaşılan sonuçların öğrencilerin

yüksek memnuniyet seviyeleri, olumlu tutumları ve karşılaştıkları zorlukların düşük seviyede olduğunu gösterirken bu durumun cinsiyet ve bazı kategoriler açısından önemli farklılıklar oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu denli olumlu sonuçların çıkması Birleşik Arap Emirlikleri' nde öğrenim gören öğrencilerin salgın öncesinde kısmen de olsa eğitimde teknolojik araçlara aşina olduklarını salgın boyunca da Eğitim Bakanlığının bunu bütün ülke geneline yayma çalışmalarını garanti etmesi sayesinde olduğu belirtilmiştir.

Öğrenmede dijital araçların kullanımına dönük yapılan çalışmada Yates ve diğerleri (2021) Covid-19 salgınında evde dijital öğrenme deneyimlerini incelemişlerdir. Yeni Zelanda' da liselerde öğrenim gören 1975 öğrenci üzerinde yapılan çalışmalarda veriler nitel ve nicel sorulardan oluşan anket sorularının cevaplanmasıyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar teknolojinin etkili kullanımının pedagojik desteklerinin ve motivasyon güçlerinin akademik ilerleme ve sağlık açısından güçlenme sağladığını bildirmişlerdir. Diğer taraftan etkili teknoloji kullanımı ile motivasyon, iş birliği ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artıran otantik öğrenme aktiviteleri destekleyici pedagoji tarafından sağlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerdeki öğrenmelerinin belirlenmesine yönelik olarak bu araştırma gerçekleştirmiştir. Burada canlı ders olarak ifade edilen kavram MEB tarafından salgın sürecinde eğitim öğretimin sürdürülmesi adına okullarda yürütülen derslerin internet ortamında çevrimiçi olarak sunulmasıdır. Gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verilerin toplandığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekleri yansıtacak ve bütünü oluşturacak şekilde ortaya konması amacıyla nitel süreçlerin takip edildiği bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacının deneyim ve bilgilerini, gerçeklik bağlamında anlamlandırılma yoluna gitmesiyle oluşturduğu anti pozitivist bakışa nitel araştırma denmektedir (Kaya, 2021). Nitel araştırmalarda çalışmaya konusu olgular ve olaylar kendi aralarında değerlendirilip kişilerin sahip oldukları anlamlara bakılarak yorumlamalarda bulunulabilir (Altunışık ve diğerleri, 2010).

Araştırmada, bireylerin deneyim ve görüşlerinden yararlanarak verilerin ortaya konmaya çalışıldığı nitel araştırma desenlerinden olan Görüngübilim (Fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Görüngübilim (fenomenoloji), bireylerin deneyimleriyle oluşan evrensel öğeleri ve bunların aralarındaki ilişkileri belirlemeye dönük olarak yapılan çalışmaları içerir (Polkinghorne, 1989). Görüngübilim, bilinen bir durumun fazla bilinmeyen yönlerine odaklanıldığı durumlarda kullanılır. Araştırmaya konu olan soruna sahip olan ve bununla ilgili bilgiler sunabilecek gruplar olgubilimde önemli veri kaynakları olarak karşımıza çıkar (Çoban, 2021). Görüngübilimde, olguyu yaşayan bireylerin olguyla ilgili birtakım bağlantıların mevcut olduğu ifade edilmektedir (Karafazlı, 2021). Bu araştırmanın görüngüsü araştırmaya katılan öğrencilerin salgın sürecinde yürütülen canlı derslerdeki deneyimleridir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Korkuteli ilçesinde bulunan bir devlet İmam Hatip Ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören 7' si kız 8' i erkek olmak üzere toplamda 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler bir önceki eğitim öğretim yılında sunulan tüm dersleri uzaktan eğitimde canlı ders yoluyla almışlardır. Katılımcılar seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı verileri zaman açısından ve işgücü olarak kolay bir şekilde elde ettiğinden uygulanabilirliği bakımından kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Çalışmanın yürütüldüğü okulun araştırmacının çalıştığı kurum olmasından dolayı bu örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın taraması yapılmış ve konuyla ilgili gerekli bilgiler toplanmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında araştırmada kullanılması uygun görülen sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Öğr. Gör. Dr. Nazife ŞEN ERSOY ve Öğr. Gör. Nurcan İLBAŞ' ın uzman görüşlerinin ardından 11 sorudan oluşan taslak görüşme formu haline getirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından gerekli düzeltmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Belirli bir konuyla alakalı olarak bireylerden tepki ve cevaplar almaya dönük açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama yöntemine yarı yapılandırılmış görüşme denmektedir (McMillan, 2004). Yıldırım ve Şimşek (2013) yarı yapılandırılmış görüşmeyi kişiyle belli bir konu hakkında konuşarak araştırmacının az de olsa esnek davranarak araştırma öncesinde hazırladığı soruları görüştüğü kişiyi sorularına yanıt aldığı sırada gerekli gördüğü anda tekrar düzene sokarak görüş belirtilmesine imkan sağlayan, kesin bir plana sahip olmayan ve verilerin derinlemesine sahip olduğu bir teknik olarak tanımlamaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları formu Ek.1' de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle alanyazın taraması neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Sonrasında, Etik Kurul (30.11.2021

tarhli 15/426 karar sayılı) ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (22.12.2021 tarihli E-98057890-20-1563890 sayılı) araştırmanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen kurum ve sınıfta araştırmanın yürütölmesi adına o sınıfta yer alan öğrencilere ve öğrenci velilerine öğrencilerle görüşme yapılması için bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan bilgilendirme sonrasında hem öğrencilerden hem de öğrenci velilerinden kendi öğrencileriyle görüşme yapılması için onay alınmıştır. Görüşmeler belirlenen gün ve saatte uygulamaya konmuştur. Verilerin toplanması için “Odak Grup Görüşmesi” yöntemi kullanılmıştır. Odak grup, bir konu etrafında yoğun bir tartışma ortamının olduğı sayıca küçük gruplar dahilinde ortaya çıkarılan görüşlerle belirli bir sürede ele almayı amaçlayan araştırma stratejisidir (Sevim, 2008). Odak grup görüşmeleri, önceden hazırlanmış yönergeler yoluyla yürütölen ve yöntemin işleyişine uygun olarak görüşmeye dahil edilen bireylerin görüşlerini vurgulayan, katılımcıların sözlerine ve bu sözlerin toplum yapısına uyan noktalara değinen nitel bir veri toplama tekniğı olarak tanımlanabilmektedir (Çokluk ve diğlerleri, 2011).

Verilerin toplanması Covid-19 salgın sürecine denk geldiğı için görüşme yapılacak ortamın uygun olması adına öğrenciler iki grup olarak görüşmeye çağırılmıştır. Odak grup görüşmelerinde grup oluşturulması sürecinde, grubun homojen olmasına dikkat edilmeli ve katılımcılar arasında benzer özelliklerin bulunmasına özen gösterilmelidir (Morgan, 1997). İlk olarak 7 kız öğrencinin bulunduğı grupla 53 dakika 40 saniye süren bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında 8 erkek öğrencinin bulunduğı grupla 68 dakika 48 saniye süren odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerine üye seçimi yapılırken, çalışmanın amacına uygun katılımcılar seçilmelidir. Ayrıca, grup üyeleri birbirlerini önceden tanıyor olabilir veya olmayabilir ama üyeler arasında benzer şekilde deneyim ortaklığı olması görüşme açısından önemlidir (Şahin ve diğlerleri, 2009). Görüşmeler sırasında öğrencilere önceden bilgi verildiğı üzere ses kayıtları tutulmuştur. Tutulan kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve oradan yazıya dökölmüştür.

3.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu toplanan veriler nitel veri analizi türlerinden biri olan tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. İlbaş (2017), tümevarım analizini elde edilen verilerle önceden oluşturulan kavramlar çerçevesinde verilerin bu kavramlara uygun olarak belirli bir mantık yürütölerek temaların oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır. Nitel verilerin analiz edilmesi, verilerin hazır hale getirilmesi ve düzene konması, sonrasında ise verilerin kodlanarak ve birleştirilen kodların tema haline

getirilmesi ve son aşamada verileri farklı şekillerde sunulması şeklinde gerçekleşmektedir (Creswell, 2013). Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak yazıya dökülmüştür. Ses kayıtları tekrar dinlenerek yazılı dokümanların doğruluk sağladığı görülmüştür. Görüşmelerin yazılı kayıtları NVivo 10 programına aktarılmıştır. Bu program aracılığıyla görüşme verileri alanyazın incelemesinden elde edilen bilgiler ve elde edilen veriler ışığında kodlanmıştır. Oluşturulan kodlamalar benzerlik bakımından gruplanarak yeni kategoriler oluşturulmuştur. Bu yapılardan hareketle temalar meydana getirilmiş ve veriler belirlenen tema ve kodlar yardımıyla birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın İnanırcılığı

Nitel araştırmalarda herhangi bir araştırma alanyazına bilimsel olarak katkı sağlamalı ve insan hayatında karşılaşılabileceği problemlere çözüm sağlamalıdır. Bunun yanında bir araştırma süreç ve sonuç olarak açık ve tutarlı, diğer araştırmacılar tarafından da onaylanabilir olmalıdır (İlbaş, 2017). Araştırmacı elde ettiği bulguların gerçekliğini, benzer durumlarda sonuçların geçerli olmasını ve veri toplanma ve sonuçlara ulaşmada nesnel bir yaklaşım kullandığını kanıtlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, araştırmacı araştırmanın yürütüldüğü okulda uzun süredir görev yapmaktadır. Bu durum katılımcıların araştırmaya güven duymasına katkı yapmıştır. Böylesi bir ortamda katılımcıların görüşme sorularına açık ve samimi cevaplar vermelerini sağlamıştır. Edinilen görüşme verileri betimlenirken ayrıntılı değerlendirmeye başvurulmuş ve ulaşılan bulgular öğrencilerden toplanan alıntılar kullanılarak güçlendirilmiştir. Bunların yanında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu alanyazın taraması, tez danışmanının onayı ve uzman görüşünün alınması aşamaları gerçekleştirilmiştir.

3.7. Araştırma Etiği

Yapılan çalışmalarda bazı etik kurallar ve uyulması gereken ilkeler vardır. Bu ilkeler; bilerek onaylama, kandırma, gizlilik, özel hayata saygı ve doğruluktur (Christians, 2005). Bu çalışmanın yürütülebilmesi için Ek. 4' te sunulan Etik Kurul (30.11.2021 tarihli 15/426 karar sayılı) ve Ek. 5' te sunulan Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (22.12.2021 tarihli E-98057890-20-1563890 sayılı) gerekli izinler alınmıştır. Araştırma yapılmadan önce katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve onlardan gerekli onaylar alınmıştır. Araştırma sonrası toplanan veriler gizlilik ilkesine bağlı kalınarak saklanmış ve katılımcı

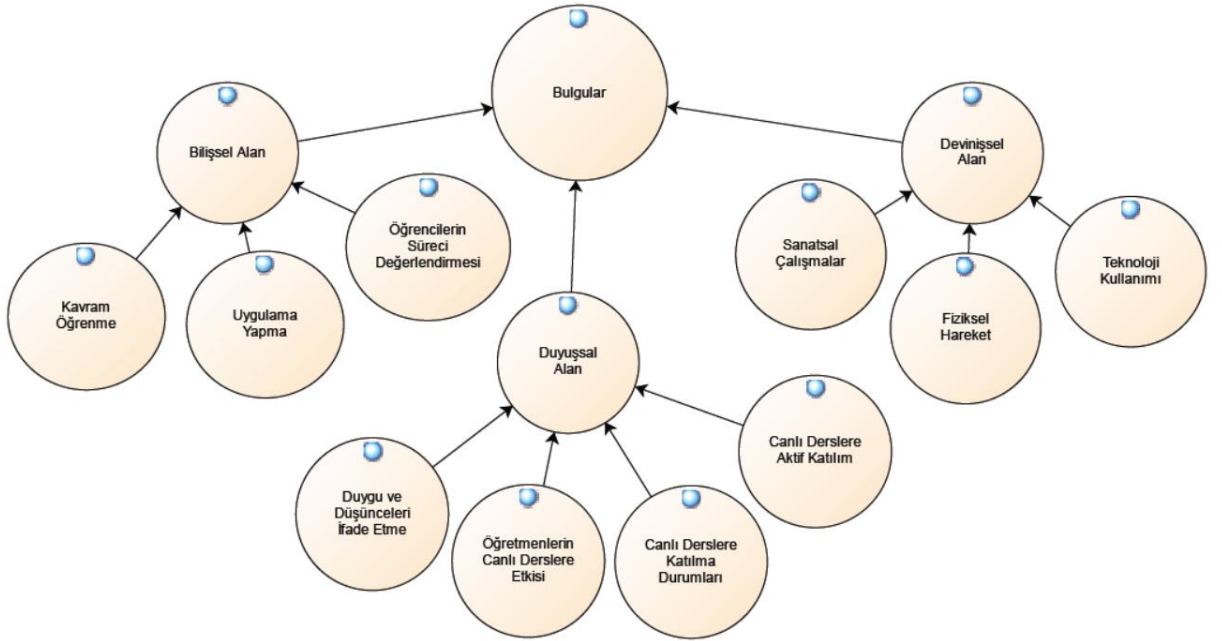
isimleri araştırmada yer alan yazılarda kullanılmamış yerine kodlar kullanılmıştır. Verilerin analizi sũrecinde ise tez danışmanı ve alanında uzman bir kişiyle gũrũřũlerek veriler doğru şekilde oluşturulması sağlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada Covid-19 salgını sürecinde yürütülen canlı derslerde ortaokul öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen veriler doğrultusunda bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Araştırma bulguları Şekil 4.1’ de görüldüğü gibi yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda “Bilişsel alana dönük öğrenme deneyimleri”, “Duyuşsal alana dönük öğrenme deneyimleri” ve “Devinişsel alana dönük öğrenme deneyimleri” gibi temalar ve alt temalar altında sunulmuştur.



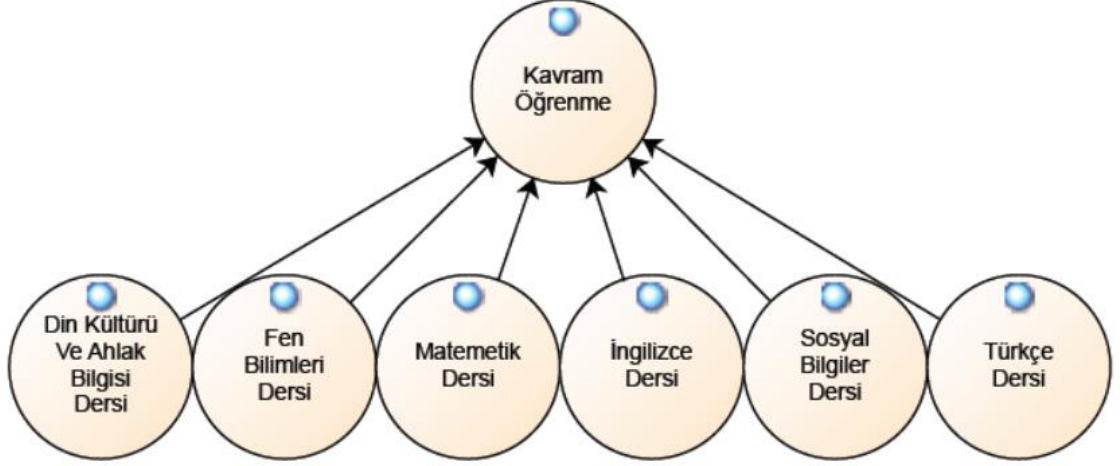
Şekil 4.1. Araştırma Bulguları

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Öğrenme Deneyimlerine Dönük Bulgular

Araştırmada Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde ortaokul öğrencilerinin gerçekleştirmiş oldukları öğrenme deneyimlerini belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin bilişsel alana dönük edinmiş oldukları deneyimler için ifade ettiği görüşler doğrultusunda bu alana dönük ulaşılan bulgular “Kavram Öğrenme”, “Uygulama Yapma” ve “Öğrencilerin Süreci Değerlendirmesi” olmak üzere bazı temalar altında açıklanmıştır.

4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Kavram Öğrenme Deneyimleri

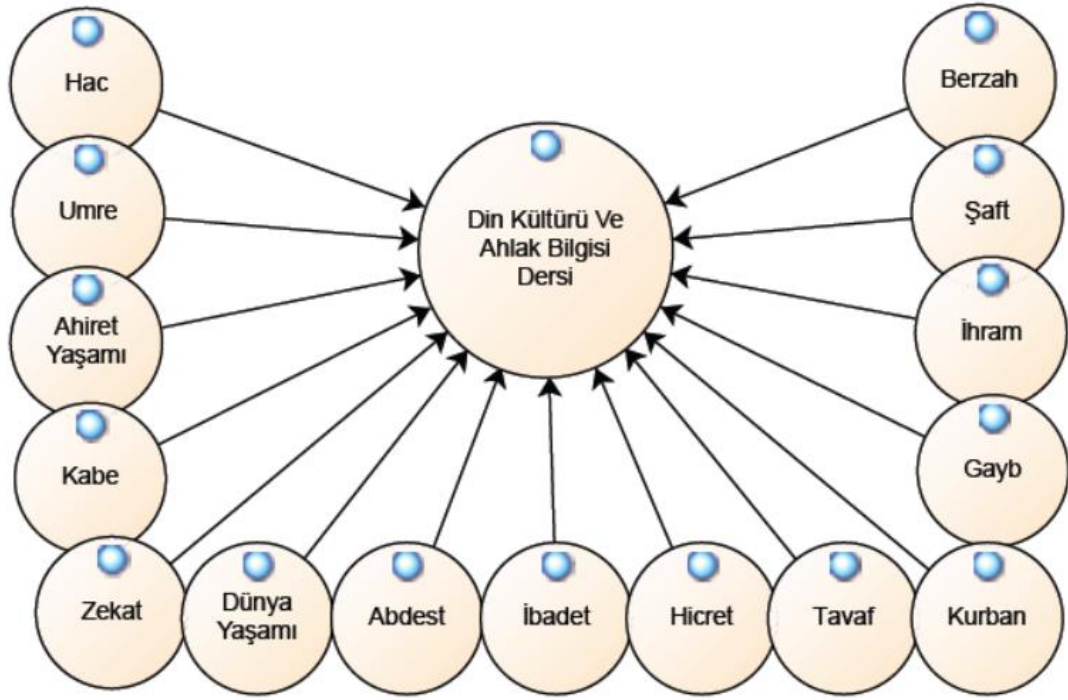
Araştırmada öğrencilere canlı dersler sırasında en iyi öğrendikleri kavramlar sorulmuştur. Alınan yanıtlar “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi”, “Fen Bilimleri Dersi”, “Matematik Dersi”, “İngilizce Dersi”, “Sosyal Bilgiler Dersi” ve “Türkçe Dersi” gibi temalar altında sunulmuştur. Derslere ait kavram öğrenme temaları Şekil 4.2’ de görülmektedir.



Şekil 4.2. Kavram Öğrenmeye Ait Temalar

4.1.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Kavram Öğrenmeleri

Araştırmada katılımcılara canlı derslerde en iyi öğrendikleri kavramların neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için verdiği cevaplar “hac, umre, ahiret yaşamı, Kabe, zekat, dünya yaşamı, abdest, ibadet, hicret, tavaf, kurban, gayb, ihram, şaft ve berzah” gibi kavramlardan oluşmaktadır. Öğrenciler bu kavramları ifade ederken her bir kavram için açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin yanıtları Şekil 4.3’ te görülmektedir.



Şekil 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Belirttiği Kavramlar

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini canlı olarak aldıkları eğitim sonrası bu derse dönük öğrenmiş oldukları kavramları belirlemeye dönük sorulan soruya verilen yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Din dersinde de Hac ve Zekat konusunu öğrendik.” “.....tavaf ve şaft kavramlarını hatırlıyorum Hac’ ta. Şaft; Kabe etrafında bir tür dönme ile yapılıyor. Tavaf da Kabe etrafında şaftla 7 kere dönmeyle yapılıyor. Bunları hatırlıyorum.”

Ö6: “Din kültüründen hac kavramını öğrendim.”

Ö7: “Ben din kültüründen Kabe’ yi tavaf şaft onları öğrendim. Tavaf 7 tur, şaft bir tur Kabe’ nin etrafında dönmek. Hac Kabe’ yi tavaf etmek.”

Ö9: “Din’ de; hac, umre, ihram gibi kavramları öğrendik.”

Ö10: “Dinden; hac, ibadet, kurban.”. “Kurban konusunda hayvanları nerde ve ne zaman kime kesildiğini öğrendik.” “Kurban bayramında Müslüman olan kişilerin kesmesi yani.”

Ö11: “Hocam ben Din Kültüründen ‘Abdest almayı’ öğrendim.”. “Hocam, ‘Abdest almak’ ; namaz kılmaya başlamadan önce yerine getirmemiz gereken bir işlem.”

Ö13: “Din Kültüründen Medine’ ye hicreti gördük.”. “Hicret; göç yapılmış, bir yerden bir yere göç yapılmış.”

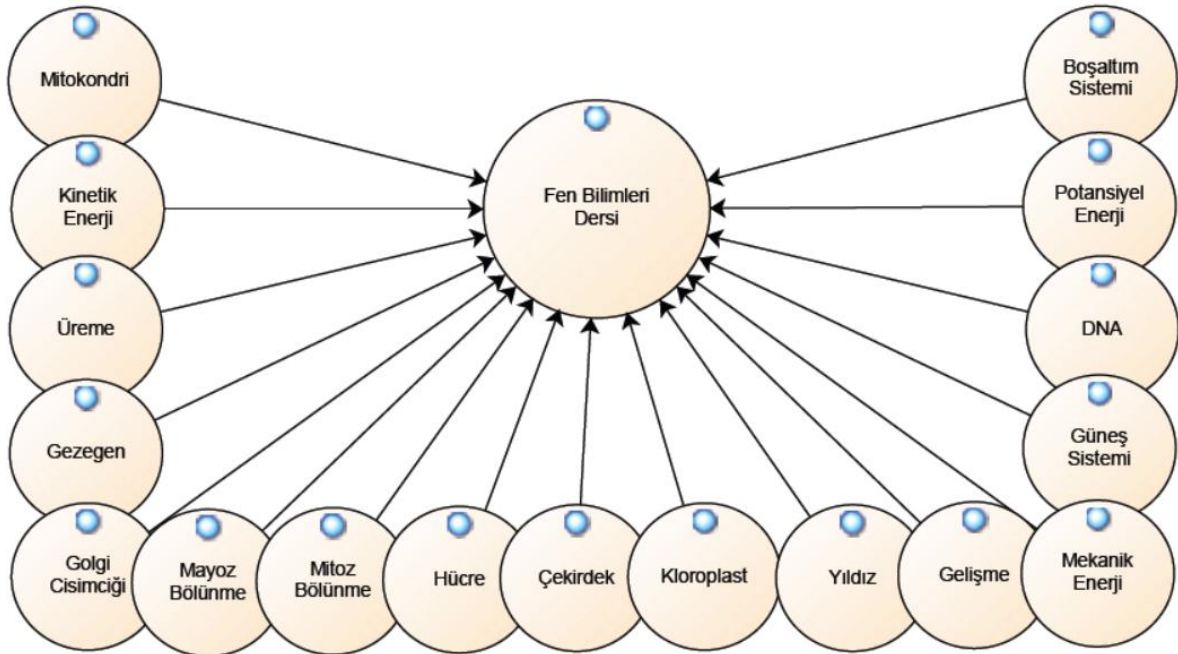
Ö14: “Din kültüründen dünya ve ahiret yaşamını. “Berzah” ölümlerin beklediği ara dönem. “Gayb” melek, şeytan, cin gibi varlıkların gözle görülemedikleri ve bu varlıkların yaşam ağırları.”

Ö15: “Din kültüründen abdest almayı.”. “İmanın şartından zorunlu olan bir şey namaz kılacağımızda almak zorundayız.”

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin çoğu söylemiş oldukları kavramları açıklamalarıyla birlikte ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 9’ u Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine dönük öğrenmiş oldukları kavramları hatırlayabilmiş ve bunları ifade edebilmişlerdir.

4.1.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Kavram Öğrenmeleri

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi için verdiği cevaplar “mitokondri, kinetik enerji, üreme, gezegen, golgi cisimciği, mayoz bölünme, mitoz bölünme, hücre, çekirdek, kloroplast, yıldız, gelişme, mekanik enerji, güneş sistemi, DNA, potansiyel enerji ve boşaltım sistemi” gibi kavramlardan oluşmaktadır. Öğrenciler söyledikleri kavramların açıklamalarını da beraberinde yapmışlardır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Şekil 4.4’ te görülmektedir.



Şekil 4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi İçin Belirttiği Kavramlar

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersini canlı olarak aldıkları eğitim sonrası bu derse dönük öğrenmiş oldukları kavramları belirlemeye dönük sorulan soruya verilen öğrenci yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Öncelikle Fen bilimleri dersinde öğrenmiş olduğumuz üreme ve gelişme konusunda bir takım kavramlar öğrendim.”. “Boşaltım sistemi mesela.”

Ö2: “Ben canlı ders eğitim sürecinde Fen bilimlerinden birkaç kavramı iyi bir şekilde öğrendim. Mesela organellerden mitokondri var. Kloroplast var. Bir sürü organel var ikisini daha iyi biliyorum. Başka enerjilerden mekanik enerji, potansiyel enerji ve kinetik enerjiler var. Bunlar: Mitokondri; hayvan ve bitki hücrelerinde bulunan enerji üreten bir organeldir. Kloroplast ise; bitki hücrelerinde bulunan fotosentez üreten bir organeldir. Mekanik enerji ise; kinetik enerji ile potansiyel enerjinin toplamına eşittir.”. “Bitki hücrelerinde ve hayvan hücrelerinde bulunan Golgi cisimciği organeli var. O da iki hücrede bulunur o da salgı üreten bir organeldir. Mesela böbrek üstü bezler korku üreten bir salgıdır.”

Ö3: “Mesela Fen bilimlerinden gezegenleri öğrenebildim. Fenden aynı zamanda çekirdeği öğrenebildim.”. “Gezegenler; güneşin etrafında dolanan, şekli olan ve de belli kurala göre belirlenen şeylerdi. Hatta cüce gezegenleri kabul etmiyorlardı.”

Ö4: “Benim hatırladığım 4-5 tane kavram var.....Fenden mitokondri.....Mesela mitokondri; hücre organellerinden biridir. Enerji üretir.”

Ö5: “Fen dersinde gezegenler konusunda yıldızların mesela sıcaklıklarını veya gezegenlerin güneşe olan uzaklıklarını biraz hatırladığımı düşünüyorum.”. “Mesela yıldızlarda en sıcak yıldızın mavi renkte olduğunu öğrenmiştim ve ona biraz şaşırmıştım çünkü kırmızı renkli olduğunu düşünüyordum. Dünyaya en yakın olan gezegenin Merkür olduğunu öğrendim. Mesela Satürn ün dışında bir ekliptik bir şeklinin olduğunu öğrenmiştim.”

Ö6: “Hocam, Fenden gezegenler konusunu öğrendim.....Dünyanın eksenini etrafında dönen.”

Ö7: “..... Fenden de gezegenlerle ilgili birkaç bir şey öğrendim.”

Ö9: “Fen dersinde; hücre, hücre bölünmeleri, mitoz, mayoz, güneş sistemi.”

Ö10: “Fenden; gezegen, DNA ve hücreler.”. “Fenden gezegenler; Uranüs, Neptün. Bunun gibi şeyleri öğrendik.”

Ö11: “Fenden gezegenler.....Yani gezegen deyince aklıma... gezegen şey Neptün, Satürn öyle şeyler geliyor ama uydu onlar falan... Atmosferdeki su tabakaları öyle şeyler geliyor hocam.”

Ö12: “Fende yıldızları gördük.....Fende yıldızların doğmasını, büyümesini ve ölmesini gördük.....Yıldızlar; insanlar gibi doğuyorlar ölüyorlar öyle. Yıldızlar Nebula’ dan başlıyorlar ondan sonra büyüklüklerine göre isim alıyorlar. Büyüklüklerine göre ölüyorlar.

Bazıları küçük boyutta olanlar bulut olarak bitiyor. Büyük olanlar kara delik ya da şey falan oluyor.”

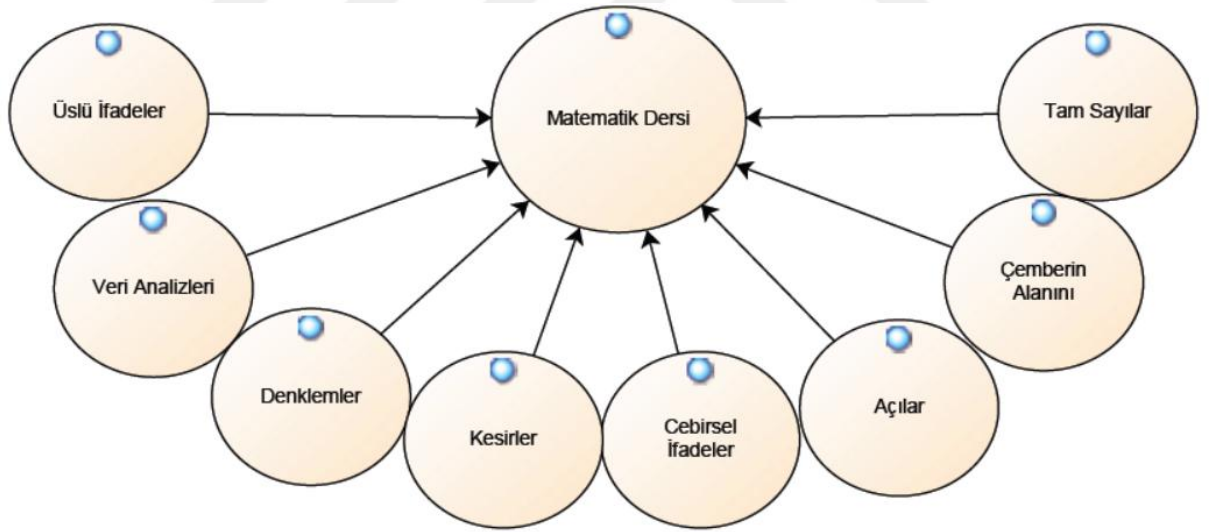
Ö13: “Fenden gezegenleri gördük.”

Ö15: “Fenden de DNA’ yı gördük..... Kalıtım gibi şeyler, hücre.”

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Fen Bilimleri dersine ait kavramlar öğrenciler tarafından genel anlamda açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin çoğu “Gezegen” kavramı üzerinde durmuş ve en çok açıklama bu kavram üzerinde olmuştur. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 13’ ü Fen Bilimleri dersine ait kavramları açıklayabilmişlerdir.

4.1.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Kavram Öğrenmeleri

Öğrencilerin Matematik dersi sonrası aklında kalan kavramlar için verdiği cevaplar “üslü ifadeler, veri analizleri, denklemler, kesirler, cebirsel ifadeler, açılar, çemberin alanı ve tam sayılar” gibi kavramlar oluşmuştur. Bu kavramlardan çoğu açıklamalarıyla ifade edilmiştir. Öğrencilerin ifade etmiş oldukları kavramlar Şekil 4.5’ te görülmektedir.



Şekil 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi İçin Belirttiği Kavramlar

Öğrencilerin canlı dersler yoluyla aldıkları Matematik dersine dönük edinmiş oldukları kavramları belirlemeye yönelik sorulan soruya verilen öğrenci cevaplarından oluşan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö4: “Matematikten çemberin alanını bildiğimi düşünüyorum..... Matematikte çemberin alanını $\pi.r^2$ olarak alıyorduk.”

Ö5: “Matematik dersinde yine aynı şekilde tam sayılar konusunda biraz birkaç şey bildiğimi düşünüyorum.”

Ö9: “Matematikte; denklemler, kesirler, veri analizleri..... Kesirler; $1/10$ gibi. Veri analizi; bunun hakkında şimdi aklıma bir şey gelmedi.”

Ö10: “Matematikten; üslü ifadeler, cebirsel ifadeler.”. “Matematik’ ten cebirsel ifadeler, $3X$ mesela o “ X ”i bulma. Cebirsel ve özdeşlikler.”

Ö11: “Matematikten üslü ifadeler..... Üslü ifadeler; mesela sayının üstüne yazılan sayı ne anlama geldiğini öğrenmek için gelen.”

Ö12: “Matematikte açılar gördük..... Matematikte açılarda; kalem ucu açısı falan onları gördük..... Açılar yani aklıma bir şey gelmiyor ama açılarda muz kuralı, “Z” kuralı falan vardı onarlı hatırlıyorum.”

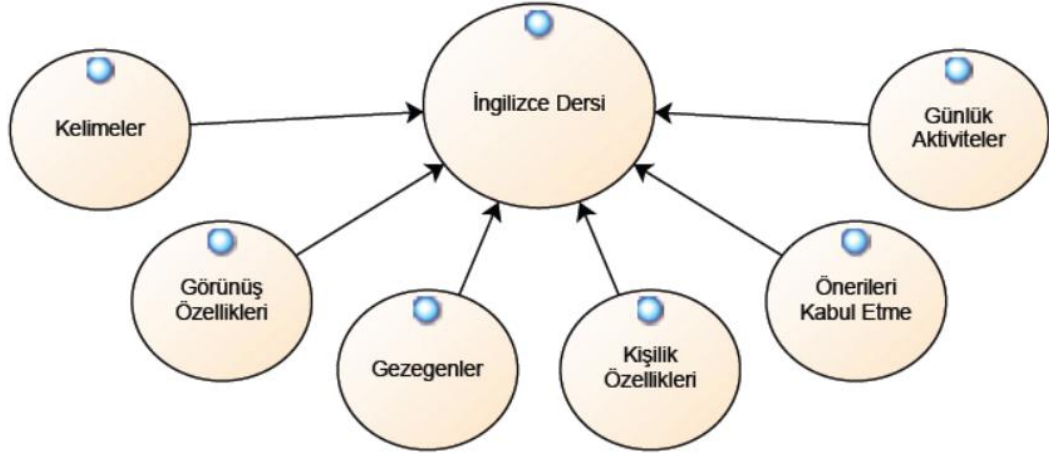
Ö13: “Matematikten üslü ifadeleri gördük..... Bir sayının üstüne gelen sayı.”

Ö15: “Matematikten üslü ifadeleri gördük..... Bir sayının üstünde olan sayıya deniyor.”

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Matematik dersi için belirtilen kavramlar birtakım örnekler de sunularak açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ifade etmiş oldukları kavramlardan en çok dile getirilen “Üslü ifade” kavramı olmuştur. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 8’ i Matematik dersine ait bazı kavramları hatırladıklarını söylemişlerdir.

4.1.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Kavram Öğrenmeleri

Öğrencilerin canlı ders yoluyla gerçekleştirilen İngilizce dersi sonrası öğrenmiş oldukları kavramlar için vermiş oldukları yanıtlar “kelimeler, görünüş özellikleri, gezegenler, kişilik özellikleri, önerileri kabul etme ve günlük aktiviteler” gibi kavramlardan oluşmaktadır. Öğrenciler burada ifade etmiş oldukları kavramları örneklerle veya tanımlarla açıklayabilmişlerdir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları kavramlar Şekil 4.6’ da görülmektedir.



Şekil 4.6. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersi İçin Belirttiği Kavramlar

Öğrencilerin İngilizce dersini canlı olarak aldıkları dönem sürecinde edindikleri bilgilere ait kavramları dile getirdikleri cümlelerden oluşan alıntılar aşağıdaki sunulmuştur.

Ö5: “Mesela İngilizcede geçen sene öğrenmiş olduğum kelimelerin bazılarını bu eğitim öğretim yılında da kullanabildiğimi fark ettim. Bu benim açımdan verimli oldu.”

Ö8: “İngilizceden kişilik özelliklerini görmüştük. Ve kişilik özelliklerinden “Angry” vardı “Kızgın”dı.”

Ö9: “İngilizcede; kişilik özellikleri, günlük aktiviteler, önerileri kabul etme..... Günlük aktiviteler mesela yaptığımız işleri anlatırız. Önerileri kabul etme “Evet” falan öyle.”

Ö10: “İngilizceden; kişilik özellikleri.”

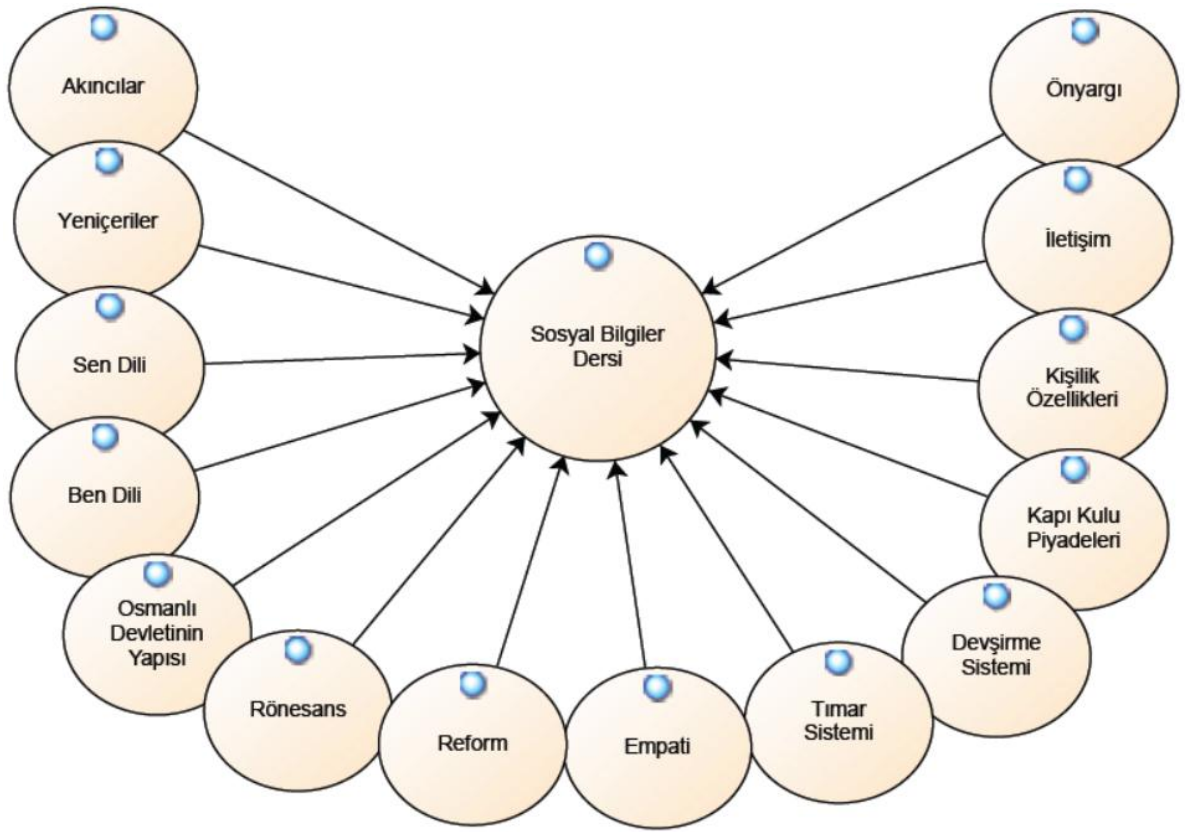
Ö12: “İngilizcede gezegenleri gördük.”

Ö14: “İngilizceden fiziksel yapımız. “Tall: Uzun”, “Fat: Şişman” böyle fiziksel yapımızı gördük.”

Yukarıdaki öğrenci ifadelerine göre İngilizce dersine ait öğrenmeler ağırlıklı olarak kelime öğrenme üzerine oluşmuştur. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 6’ sı İngilizce dersine ait öğrenmiş olduğu birtakım kavramları dile getirmişlerdir.

4.1.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavram Öğrenmeleri

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini canlı dersler aracılığıyla aldıktan sonraki kavram öğrenmelerine dönük vermiş oldukları yanıtlar “Akıncılar, Yeniçeriler, Sen Dili, Ben Dili, Osmanlı Devleti’ nin Yapısı, Rönesans, Reform, Empati, Tımar Sistemi, Devşirme Sistemi, Kapı Kulu Piyadeleri, Kişilik Özellikleri, İletişim, Önyargı ve Önyargı” gibi kavramlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri kavramlar ve bunlara ait örneklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin ifadeleriyle oluşturulan kavramlar Şekil 4.7’ de görülmektedir.



Şekil 4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Belirttiği Kavramlar

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenmiş oldukları kavramları belirlemeye dönük sorulan soru karşısında öğrencilerin verdikleri yanıtlardan oluşan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö3: “..... Sonra sosyalden empati ve iletişim konusunu anlayabildim.”. “İletişim de karşı tarafa konuşmalarımız bir şekilde kendimizi ifade etmemiz olarak var sayıyorduk. Empati de kendimizi karşıdakinin yerine koyma olarak var sayıyorduk. O şekilde ben bunları hatırlıyorum.”

Ö4: “Sosyalden; Reform, Rönesans.”. “Sosyalden Rönesans bilimin gelişimi. Reform Avrupa’ da.”

Ö5: “Sosyal dersinde yine aynı şekilde empati kurma iletişim konusu ve reform Rönesans yine bu şekilde. Aydınlanma çağı gibi olayları hatırladığımı düşünüyorum.”

Ö6: “Sosyalden de iletişim kavramını öğrendim.”

Ö8: “Sosyal dersinden beden dillerini görmüştük. Ne yönden hangi konulara yaradığını öğrenmiştik.”

Ö9: “Sosyalde; sen dili, ben dili, önyargı, beden dili.”. “Sosyalde; sen dili ben dili, vücudumuzdaki el kol hareketleri beden dili, önyargı bir şey bilmeden önce konuşmamız.”

Ö10: “Sosyalden; önyargı.....Mesela karşıya bir kişiye karşı önyargılı olmamalıyız..... Gıybet yapmamalıyız mesela.”

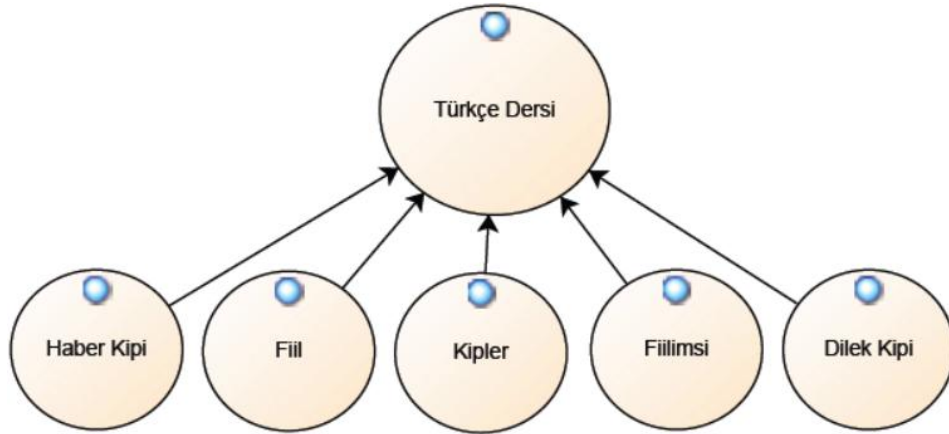
Ö11: “Sosyalden kişilik özellikleri ve önyargı.”. “Sonra, sosyalden kişilik özellikleri, önyargı; bir kişiyi tanımadan onu önyargılı karşılamak yani onunla kötü düşünmek öyle şeyler hocam.”

Ö14: “Sosyal bilgilerden Osmanlı Devletinin yapısını gördük. Kapı kulu piyadeleri ve yeniçeriler ve de tımar sistemi. Bir de akıncı ve devşirme sistemi.”

Yukarıdaki öğrencilerin belirtmiş oldukları ifadelerden “Empati, İletişim, Beden Dili ve Önyargı” gibi kavramların çoğu öğrenciler tarafından öğrenilmiş olarak aktarıldığını göstermektedir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 9’ u Sosyal Bilgiler dersine ait aklında kalan bazı kavramları dile getirmişlerdir.

4.1.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Kavram Öğrenmeleri

Öğrencilerin Türkçe dersini canlı ders olarak gördükten sonraki kavram öğrenmelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlar “Haber Kipi, Fiil, Kipler, Fiilimsi ve Dilek Kipi” gibi kavramlardan oluşmaktadır. Öğrenciler bu kavramları ifade etmişler ama açıklama yapma konusunda yeterli bilgi sunamamışlardır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar ile oluşturulan kavramlar Şekil 4.8’ de görülmektedir.



Şekil 4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Belirttiği Kavramlar

Öğrencilerin Türkçe dersinde öğrenmiş oldukları kavramları belirlemeye yönelik sorulan soru neticesinde öğrencilerin verdikleri yanıtlardan oluşan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Türkçe dersinde haber ve dilek kiplerini öğrendik.”

Ö4: “Türkçeden de kipleri iyi bildiğimi düşünüyorum.”

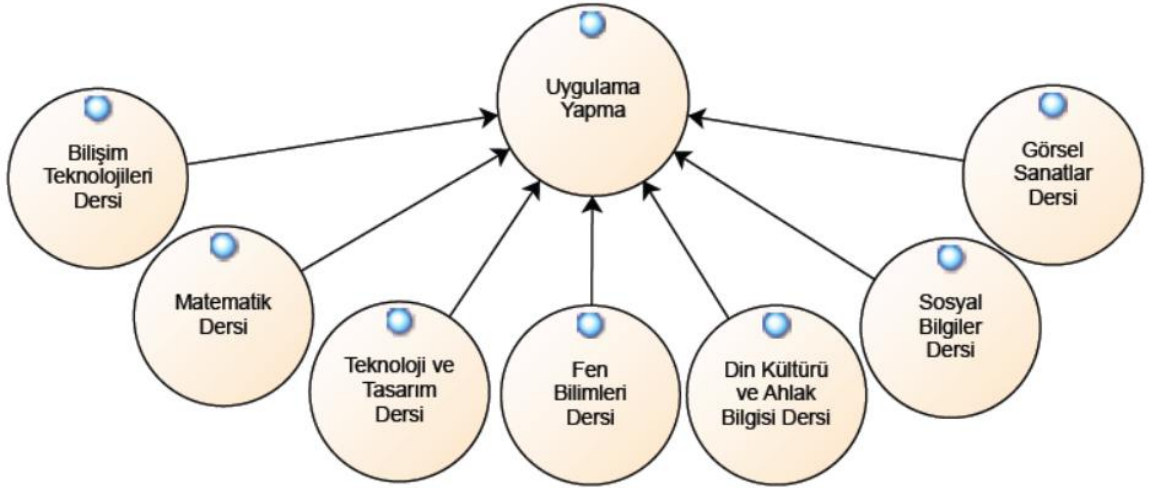
Ö10: “Türkçeden; fiilimsiler.”

Ö14: “Türkçeden de fiilleri öğrendik.....Cümleyi iş, oluş veya yargı yönünden etkileyen...”

Yukarıdaki öğrenci yanıtlarından Türkçe dersine yönelik öğrenilmiş olan kavramların çok az sayıda olduğu ve açıklama yapılma konusunda eksik kalındığı dikkati çekmektedir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden sadece 4’ ü Türkçe dersine ait az sayıda kavramı söyleyebilmişlerdir.

4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Uygulama Yapma Deneyimleri

Araştırmada öğrencilere canlı dersler süresince ev ortamında işlemiş oldukları konularla ilgili yapmış oldukları uygulamalar sorulmuştur. Alınan yanıtlar “Bilişim Teknolojileri Dersi, Matematik Dersi, Teknoloji ve Tasarım Dersi, Fen Bilimleri Dersi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Sosyal Bilgiler Dersi ve Görsel Sanatlar Dersi” gibi temalar altında sunulmuştur. Derslere ait uygulama yapma temaları Şekil 4.9’ da görülmektedir.

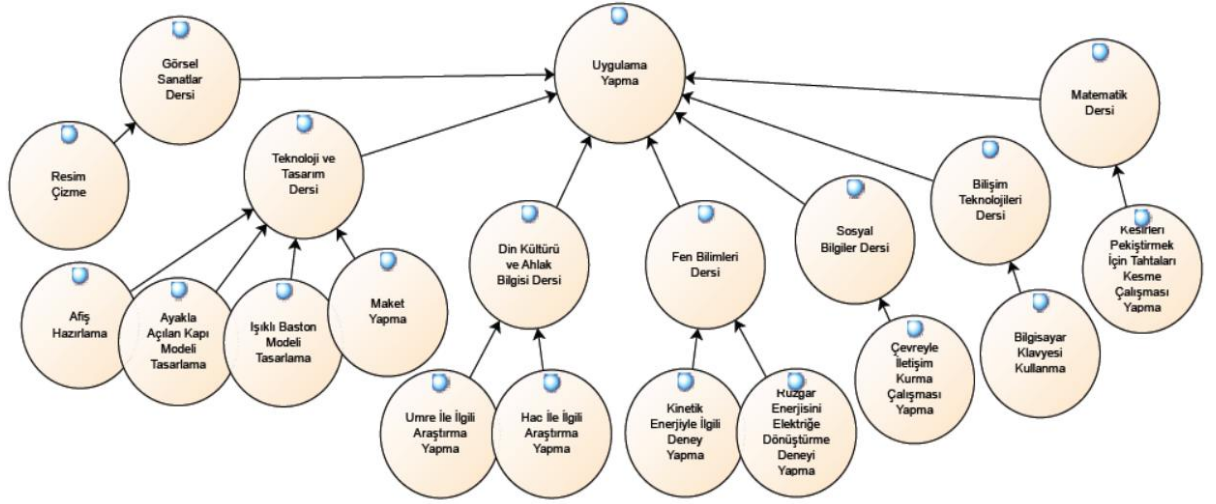


Şekil 4.9. Uygulama Yapmaya Ait Temalar

4.1.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Edindikleri Bilgiler Işığında Evde Yaptıkları Uygulamalar

Araştırmada katılımcılara canlı derslerde kazanmış oldukları bilgileri kullanarak hangi uygulamaları yaptıkları sorulmuştur. Öğrenciler Görsel Sanatlar dersi için “Resim Çizme”, Teknoloji Tasarım dersi için “Afiş hazırlama, ayakla açılan kapı modeli tasarlama, ışıklı baston modeli tasarlama ve maket yapma”, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için “Umre ile ilgili araştırma yapma ve Hac ile ilgili araştırma yapma”, Fen Bilimleri dersi için “Kinetik enerjiyle ilgili deney yapma ve rüzgar enerjisini elektrığe dönüştürme deneyi yapma”, Sosyal

Bilgiler Dersi için “Çevreyle iletişim kurma çalışması yapma”, Bilişim Teknolojileri Dersi için “Bilgisayar klavyesi kullanma” ve Matematik Dersi için “Kesirleri pekiştirmek için tahtaları kesme çalışması yapma” gibi uygulamalar oluşmaktadır. Öğrenciler yapmış oldukları uygulamaları ifade ederken her bir uygulamayı açıklamalarıyla ifade etmişlerdir. Öğrencilerin her bir ders için yapmış oldukları uygulama örneklerini gösteren tema ve alt temalar Şekil 4.10’ da görülmektedir.



Şekil 4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Derslerde Yapmış Oldukları Uygulamalar

Öğrencilerle yapılan görüşme neticesinde evde uygulama yapma fırsatı buldukları dersler ve bunların içeriklerinin ne olduğunu öğrenmeye dönük sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlardan oluşan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Mesela Bilim ve Teknoloji derslerinde hoca bir sürü proje verdi. Afiş yapın dedi, maket yapın dedi, köprü yapın dedi. Onları tabi evde yaptık tahta gibi bir şeyleri çakıştırdık yapabildik yani.”

Ö3: “Mesela hac ve umreye gidebilen büyüklerimiz varsa onlara sorular sorun ve benzeri bir şey vardı.”

Ö4: “Fen bilgisi dersinde kinetik enerjiyle alakalı olarak top falan vardı. Top atma falan onlar.”

Ö8: “Bilişim dersinde bilgisayarlarla şey öğrenmiştik. Onu ailemle paylaştım ve onlara bilgisayar kullanmayı öğrettim. Mesela “Capslock”un nasıl kullanıldığını, “Alt tire”nin nasıl olduğunu öğrettim.”. “Teknoloji tasarım dersinde bazı projeler yapmıştık. Ben de onda bazı kişiler bastonlu kişiler çarpılmasın diye gece önlerini görebilsin diye bir tane baston yapmıştım ışıklı Ledli.”

Ö9: “Hocam rüzgar enerjisini elektriğe dönüştürüp ampul yakmıştık. Elektriğe dönüştürüp ampul yakmaya uğraştık yani başarılı da oldu.”. “Tübitak çalışmasında korona virüs için ayakla açılan kapı modeli yapmıştık Teknoloji tasarım dersinde.”

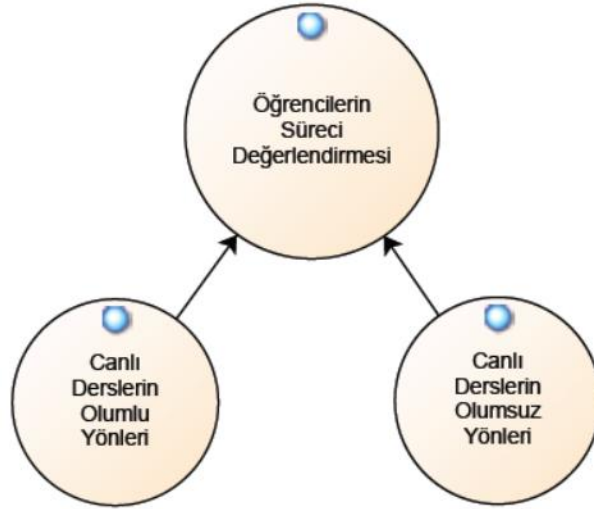
Ö10: “Mesela hocam, hacca ne zaman gidildiğini sormak için hoca yapın demişti. Biz de mesela ailemize sormuştuk ne zaman gittiniz diye.”

Ö12: “Kesirleri pekiştirmek için tahtaları keserek onu falan yapmıştık.”

Yukarıdaki öğrenci yanıtlarından yapılan uygulamaların genelde ortaya somut bir ürün çıkarmaya yönelik olduğu ve maket ve model yapma çalışmaları olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 7’ si bu soruya dair görüş belirtmiştir.

4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Alandaki Öğrenme Deneyimleri İle İlgili Değerlendirmeleri

Araştırmada öğrencilere Covid-19 salgını sürecinde yürütülen canlı derslerin verimliliğine yönelik öğrencilerin düşüncelerini öğrenmeye dönük sorulan soruya öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar “Canlı derslerin olumlu yönleri ve Canlı derslerin olumsuz yönleri” gibi temalar altında sunulmuştur. Derslerin değerlendirmesine ait temalar Şekil 4.11’ de görülmektedir.

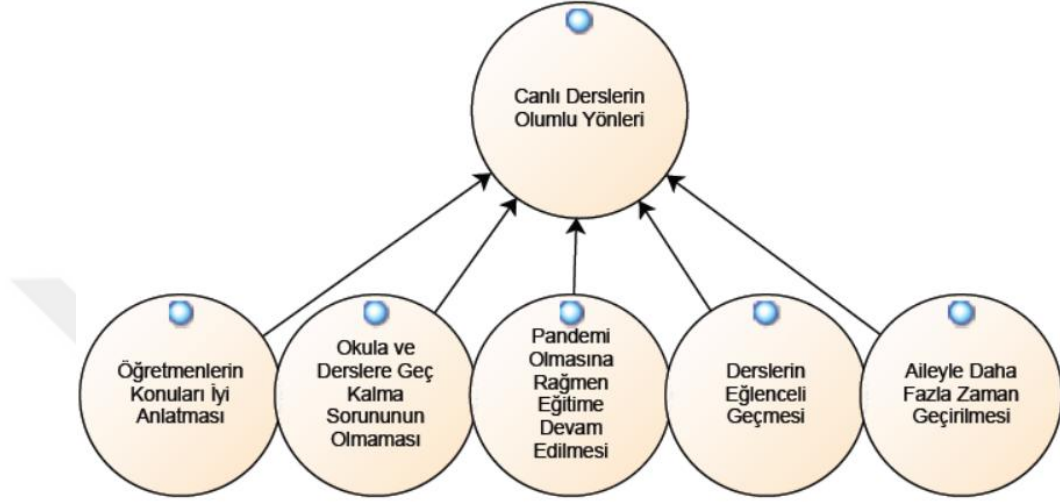


Şekil 4.11. Öğrencilerin Süreci Değerlendirmesine Ait Temaları

4.1.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerin Verimliliğine Yönelik Olumlu Görüşleri

Araştırmada katılımcılara canlı derslerin ne derecede verimli geçtiğine yönelik görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin canlı derslerin verimliliğine yönelik belirtmiş oldukları

olumlu görüşler “Öğretmenlerin konuları iyi anlatması, okula ve derslere geç kalma sorununun olmaması, salgın olmasına rağmen eğitime devam edilmesi, derslerin eğlenceli geçmesi ve aileyle fazla zaman geçirilmesi” şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler canlı derslerin bu yönleri sayesinde daha verimli geçtiğini ve öğrenme deneyimlerinin olumlu yönde etkilendiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin canlı derslerin olumlu yönlerini aktardıkları düşünceleri Şekil 4.12’ de görülmektedir.



Şekil 4.12. Canlı Derslerin Olumlu Yönleri

Öğrencilerin Covid-19 salgın süreci boyunca devam eden canlı derslerin işlenişine yönelik öğrencilerde oluşturduğu etkiyi belirlemeye yönelik sorulan soru karşısında öğrencilerin canlı derslerin olumlu katkılarını vurguladığı noktaları aktardıkları görüşleri içeren alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö3: “Hocalarımızın ders işleyişi gayet iyiydi yani.”. “Mesela hiç kimse beni görmüyordu. Saçım başım dağınık olsa veya üstümdeki kıyafetler doğru düzgün olmasa da hiç kimse beni görmediği için hareketlerime de hiç kimse karışmıyordu.”

Ö5: “Ailemizle daha fazla zaman geçirdik bu güzel bir durum.”. “Hocalar bizi derse ısındırmak için öncesinde herkes gelene kadar biraz konuştuk sohbet ettik. Bunlarla derse biraz adapte olduk.”

Ö8: “Canlı dersler korona olduğu için herkes birbirini görüp de salgın daha da yaygınlaşabilirdi. Bence bir yönden iyiydi. Hasta olmamamız korona olmamamız için iyi bir yöntemdi.”. “Dersler eğlenceliydi. Bazı sesler geliyordu, eğlenceli geçiyordu çalışmalar.”

Ö9: “Salgın sürecinde okula virüs nedeniyle gelemediğimiz için canlı dersler yapıldı. Bu süreçte okula hiç gelemeyip konu öğrenemedik. Evde olması biraz sıkıntılı olsa da yine de faydalı oldu.”

Ö12: “Bence bu kişiden kişiye değişir çünkü evi uzak olup ders çalışamayanlar oluyordu derse bir iki saat geç kalıyorlardı. Onlar için yararlı oldu.”

Ö13: “Salgından sadece faydalı gördüm.”

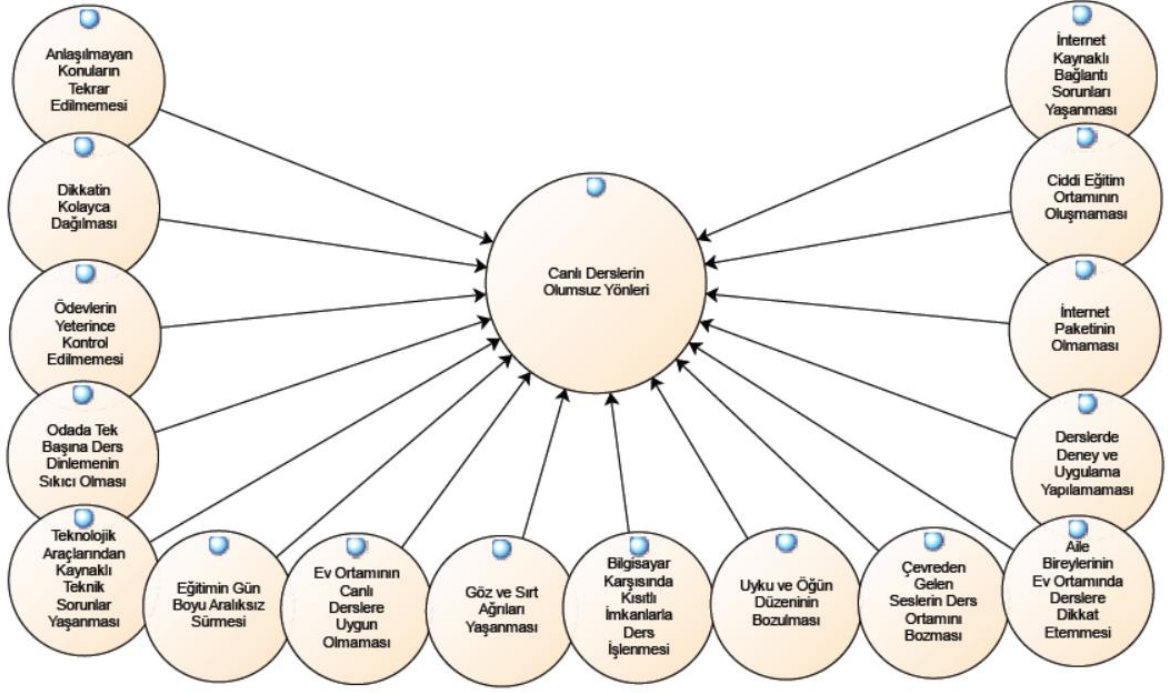
Ö14: “Salgın döneminde en etkili yöntem olduğu için faydalı buluyorum.”

Ö15: “Canlı dersler yani okul saatinde korona olduğu için ondan gelemedik. Canlı dersler faydalıydı yani böyle şey olması.”

Canlı derslerin sürdürülmesine yönelik öğrencilerin belirtmiş oldukları olumlu görüşler “Salgın sürecinde eğitimi sürdürmenin en etkili yöntemi” olarak nitelendirildiği için çoğu öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 8’ i canlı derslerin olumlu yönlerine dönük görüş belirtmişlerdir.

4.1.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerin Verimliliğine Yönelik Olumsuz Görüşleri

Araştırmada katılımcıların Covid-19 salgınında yürütülen canlı derslerin etkililiğine yönelik görüşlerinin neler olduğu belirleme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin canlı dersler süresince karşılaşmış oldukları olumsuzlukların aktarıldığı “Anlaşılmayan konuların tekrar edilmemesi, dikkatin kolayca dağılması, ödevlerin yeterince kontrol edilmemesi, odada tek başına ders dinlemenin sıkıcı olması, teknolojik araçlardan kaynaklı teknik sorunlar yaşanması, eğitimin gün boyu aralıksız sürmesi, ev ortamının canlı derslere uygun olmaması, göz ve sırt ağrıları yaşanması, bilgisayar karşısında kısıtlı imkanlarla ders işlenmesi, uyku ve öğün düzeninin bozulması, çevreden gelen seslerin ders ortamını bozması, aile bireylerinin ev ortamında derslere dikkat etmemesi, derslerde deney ve uygulama yapılamaması, internet paketinin olmaması, ciddi eğitim ortamının oluşmaması ve internet kaynaklı bağlantı sorunları yaşanması” gibi durumlar oluşmuştur. Öğrenciler bu ve benzeri olumsuzluklardan kaynaklı sorunlar nedeniyle canlı derslerin etkisiz kaldığını ve verimini düştüğünü vurgulamışlardır. Öğrencilerin canlı derslerin olumsuz yönlerini belirttikleri düşünceleri Şekil 4.13’ te görülmektedir.



Şekil 4.13. Canlı Derslerin Olumsuz Yönleri

Öğrencilerin Covid-19 salgın süreci boyunca devam eden canlı derslerde karşılaştıkları durumları belirlemek amacıyla sorulan soru karşısında öğrencilerin olumsuz görüşlerini dile getirdikleri cümlelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Faydasız kısmı ise şuydu; evde küçük kardeşler olunca pat diye içeri girdiği için konuyu da tam anlaşılmayarak... Telefon zaten değişikti. Kardeşler pat diye giriyordu hiç hoş olmuyordu.”. “Hani bir de yani sabah 8 buçukta başlayıp ta öğleden sonra bire, ikiye, üçe kadar durduk mu bir de gözlerimiz ağrıyordu yani.”. “Biraz da sıkıcı oluyordu. Tek başınasın odanın başında telefon, arkadaşların yok. Yani o kadar da etkin değildi.”. “Bir de yani diyelim mikrofon açık hocayla tam konuşacağız derken köy yeri olduğu için yani hayvan sesleri bir şeyler geldikçe canlı dersi de biraz olsun etkiliyordu. Tam konuşuyorduk dışarıdan keçi sesi geliyordu. Orda ders etkileme oluyordu yani.”. “Annemiz sesleniyordu. Tabi annemiz canlı dersleri tam anlamadıkları için “Kızım” diye seslendikleri için ders o kadar da etkili olmuyordu.”

Ö3: “Benim faydalı ve faydasız diyebileceğim bir sürü alan var aslında. Sonuçta evde bir tek ben yaşıyorum bir sürü aile üyesi var. Beni odamda rahatsız ediyorlardı. Ya da tam olarak anlayamıyordum konuyu. Ve aynı zamanda da evde tam olarak ciddiyet ortamı oluşmadığı için konuyu da tam olarak anlamıyordum.”. “..... Ama ödevlerimizin ve yaptığımız şeylerin kontrol edilmemesi de canlı derslerin eksikliklerinden bir tanesiydi bence.”. “Bir de yemek ve benzeri konusunda bize mola vermiyorlardı mesela. Erkenden

kalkıyorduk geliyorduk 8' de internetin başında oluyorduk.”. “Mesela EBA' ya üç dört kere girmemize rağmen bazen giriş yapamadığımız oluyordu. Dersten atılıyorduk. Ve benzeri durumlarda dersin önden anlatılanları kaçıırıyorduk.”. “Bağlantı problemleri yaşıyorduk ve derse tam olarak kafamızı verebildiğimizi düşünmüyorum. Ev ortamında birazcık daha rahat olduğumuz için tam olarak bir ciddiyet sağlayamıyorduk.”

Ö5: “Okul ciddiyetini hiçbir şekilde sağladıklarını düşünmüyorum. Çünkü derste de olsun ders dışında da olsun pek bir okul durumu bence olmadı. Ama ödevlerini falan yapmayan arkadaşımız falan çok fazla vardı. Mesela bugün de ders var ciddiyeti hiç kimsede yoktu.....Yani açıkçası o masaya oturup o ekranda o kısıtlı imkanlarla bakmak bence çok da mümkün olmadı. Hani çünkü sınırlandırma koymuş gibi benim ona dikkatimi vermem her türlü bir şeyde kafam illa ki gidiyordu.”. “Göz sağlığımız açısından da kötü.”. “Uyku düzenimiz ya da yemek düzenimiz artık kalmamıştı. Hani ailemizle aynı sofraya oturup yemek yemeyi unuttuk denebilir noktasındaydık.”. “Ama uygulamalı olarak öğrenmemiz gereken yerlerde eksiklikler yaşadık. Mesela fen dersinde yapmamız gereken deneyler vardı ama hiçbirini de yapamadık. Belki onu uygulamalı olarak görseydik biraz daha aklımızda kalabilirdi.”. “Bütün ders ortamını tek bir ekrana sığdırmak bence pek mümkün olmadı.”

Ö6: “..... Faydasız yönleri de zaten telefondan hiçbir şey anlaşılmıyordu. Arada sırada telefon kafayı yiyip kapana da biliyordu. Öyle olunca faydasız yani bence daha fazla yani.”

Ö8: “İnternetimiz giremediğimiz de işimiz olduğunda giremedik ve bazen geç saatlerde oluyordu o zaman görmemezlik gibi şeyler oluyordu. İnternetimiz bittiğinde giremediğimiz için faydasız gibi bir şey oluyordu.”

Ö9: “Ders işlerken bazen internet sıkıntısı, bilgisayar falan girmiyordu sıkıntı oluyordu.”

Ö10: “Bazen giremiyoruz. Mesela, giremiyoruz başka kişiler de giremiyor. Hoca almıyor. İşleyişine de... şey... bazı konular okuldaki anlaşılmıyor. Yani anlayamıyorduk bazı konuları.”. “Çok mesela çok şey gözlerimiz de şey olabiliyordu. Mesela, dokuz on saat internet üzerindeyiz.”. “Bazen mesela internetimiz falan olmadığında derse giremiyorduk. Mesela bu konudan geri kalınca öbürkünler çok iyi olmuyordu.”

Ö11: “Hocam canlı dersler bence çok iyi değildi. Mesela bazen hoca almıyordu, sistem kasiyordu yoğunluk olduğu için. Ondan sonra, onlar iyi olmuyordu. Bazen giremiyorduk hiç. İnternet olmuyordu. Hocam bence faydasız oldu. Okul ortamı hiç olmuyordu mesela hiç görüntüyü mörüntüyü açmadığımız için kimin ne yaptığını ne ettiğini

göremiyorduk. Belki o sadece derse girip başka bir şeyle ilgileniyordu. Ve dışarıdan ses geldiği zaman hemen dikkatimiz dağılıyordu. Ondan dolayı hiç okul ortamı gibi değildi bence.”

Ö12: “Ben memnun olmadım çünkü evde olmuyordu yani. Ailem falan içeriye şap diye girebiliyordu daha da kötü olabiliyordu.”

Ö13: “Bence faydasız oldu çünkü hoca ders anlatırken birinin mikrofonundan ses geliyor, hocayı duyamıyoruz. Bu yüzden de konuyu anlayamıyoruz.”

Ö14: “..... Ama faydasız yönlerinden bir tanesi de birçok göz kusurları filan teknolojiye çok fazla bağlı kaldığımız için kötü yanları da var tabi..... ama birçok konuda mesela giremediğim canlı dersler olunca bir daha telafi etmesi olmadığı için zor oluyordu.”

Ö15: “Hocam benim için faydasız oldu. Yani, bazen internetimiz olmayınca giremiyoruz. Hoca “Link” atıyor ama ona da bazen uygulamaya girmiyor. Yoğunluk olduğundan giremiyoruz. Ondan çok bir şey anlayamadık. Hani kendi işlerimiz de evde olduğu için pek vakit bulamıyorduk canlı derse girmek için.”

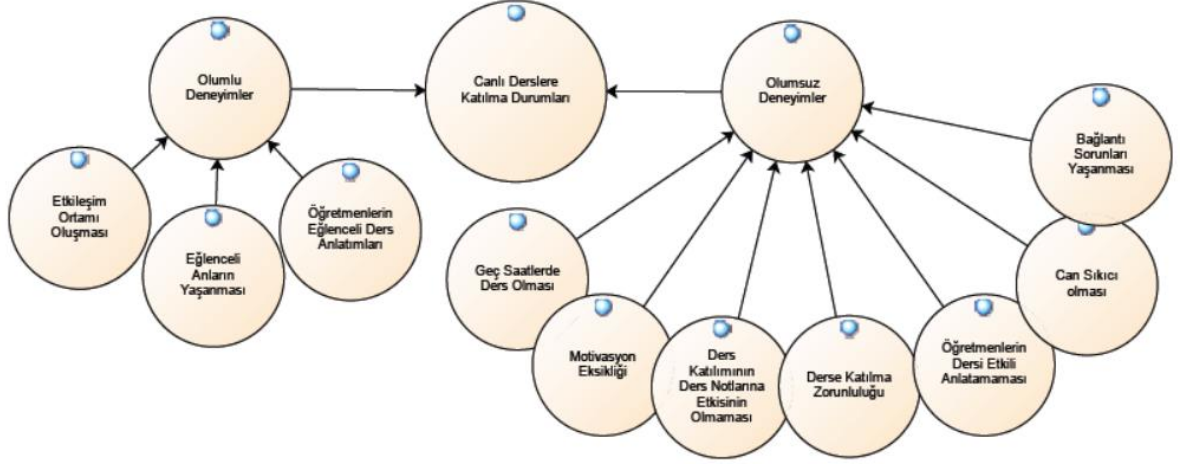
Canlı derslerin sürdürülmesine yönelik öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerin çoğunlukla olumsuzluklardan oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin canlı derslere yönelik belirtmiş oldukları “Teknik sorunlar yaşama, çevresel olumsuzlukların ders işlenişini etkilemesi, bağlantı sorunlarının yaşanması, ev ortamından kaynaklanan sorunların yaşanması ve derslerdeki ciddiyet eksikliği” gibi durumlardan dolayı Covid-19 salgın sürecinde sunulan canlı derslerin olumsuzluklarının ağır bastığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 12’ si canlı derslerin olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Duyuşsal Alandaki Öğrenme Deneyimlerine Dönük Bulgular

Araştırmada Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde ortaokul öğrencilerinin gerçekleştirmiş oldukları öğrenme deneyimlerini belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin duyuşsal alana dönük geçirmiş oldukları deneyimler için ifade ettiği görüşler doğrultusunda duyuşsal alana dönük ulaşılan bulgular “Canlı derslere katılma durumları, Öğretmenlerin canlı derslere etkisi, Canlı derslere aktif katılım ve Duygu ve düşünceleri ifade etme” gibi temalar altında açıklanmıştır.

4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Katılma Durumlarına Yönelik Deneyimleri

Araştırmada öğrencilere canlı derslere katılma sürecinde yaşamış oldukları deneyimlerin neler olduğunu belirlemeye dönük soru sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları “Olumlu Görüşler ve Olumsuz Görüşler” olmak üzere iki tema altında verilmiştir. Öğrencilerin derslere katılma durumlarını gösteren temalar ve alt temalar Şekil 4.14’ te görülmektedir.



Şekil 4.14. Canlı Derslere Katılma Durumları

4.2.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Katılma Durumlarına Yönelik Olumlu Görüşleri

Araştırmada öğrencilere Covid-19 salgınında gerçekleştirilen canlı derslere katılma sürecinin nasıl geçtiğine dönük sorulan soruya olumlu görüş belirten öğrenciler “Etkileşim ortamı oluşması, eğlenceli anlar yaşanması ve öğretmenlerin eğlenceli ders anlatımları” gibi durumları dile getirmişlerdir. Öğrenciler bu ifadelerini belli başlı örnekler dahilinde sunmuşlardır. Öğrencilerin belirtmiş oldukları olumlu deneyimler Şekil 3.14’ te gösterilmiştir.

Öğrencilerin canlı derslere katılma durumlarına yönelik belirtmiş oldukları görüşlerden olumlu ifadeler içeren cümlelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Bazı öğretmenler “Nasılsınız, iyi misiniz?” diye bizimle sohbet ediyor konuları anlatıyor. Hem derslerde ilerliyoruz hem de canlı derslerde motive oluyoruz. Yani öğretmene göre bence değişiyor.”

Ö2: “Mesela bir de eğlenceli derslerde İngilizce derslerinde mesela konuşuyoruz sohbet ediyoruz o dersler eğlenceliydi. Oraya seerek girmiştin.”

Ö4: “Benim için de dersin eğlenceli olması hocalara bağlıydı. Hocalar eğer eğlenceli bir şekilde anlatırsa ben de eğleniyordum.”

Ö7: “Eğlenceli yerleri mesela; kameramızı açıp evin içinin dağınıklığını, kendimizin tipini görüyorduk ona gülüyorduk bazen.”

Ö8: “Canlı dersler eğlenceliydi. Dersleri işledik. Arada arkadaşlarımızla mesajlaşırken yanlış düğmeye basarak herkesi öğretmene göstererek bazen rezil olduk..... Ama ben eğlenceli olduğu için giriyordum çoğu zaman.”. “Bazı arkadaşlarımız vardı mesela nasıl ders işlediğini kimse bilmiyordu. Yanlışlıkla mikrofonu açmak yerine kamerayı açıp ne yaptığını gösterebiliyordu. Bir tane arkadaşımız vardı mikrofona babası konuştu. Derse sanki sarhoş birisi gibi sesler gelmişti. Ders anlarken herkes gülmeye başlamıştı. O an eğlenceliydi. Böyle olduklarında eğlenceli oluyordu.”

Ö9: “Hocam canlı derslere katılmak bence eğlenceliydi. Mesela, bazen kameraları açıp arkadaşlarımızı görebiliyorduk. Normalde mesela “Whatsapp”tan filan böyle bir şey yapmazdık. Canlı derslerde mesela birbirimizi görebiliyorduk. Bence eğlenceliydi. Hem bazen hocalar, bizi böyle, gelmeyince kendileri açıp gidiyorlardı. Öyle sohbet filan yapıyorduk.”

Ö10: “Canlı derslere katılmak iyiydi. Mesela, “chat”ten konuşuyorduk mesela arkadaşlarla. Normal yüz yüze konuşmasak da orda konuşmak iyi oluyordu. Kaçak kaçak konuşuyorduk.”

Ö11: “Hocam benim için eğlenceliydi. Yine arkadaşlarla sohbet ediyorduk. Her zaman ders işlemiyorduk illa sohbet oluyordu. Ondan sonra ondan dolayı eğlenceli yönleri de fazla. Yani iyiydi.”. “Yani ben isteyerek katıldım. Katılmadığım zamanlarda olmuştu ama çoğu zaman katılmışım ben.”

Ö12: “Eğlenceliydi çünkü bazen hoca serbest bırakıyordu ve istediğimiz şeyi yapabiliyorduk derste arkadaşlarla konuşabiliyorduk. Bu güzel bir şeydi. Çünkü arkadaşlarımızla görüşemiyorduk.”. “Eğlenceliydi ve soru çözümlerinde güzel oluyordu, eğleniyorduk yani herkes söylüyordu.”

Ö13: “Eğlenceliydi bence çünkü bazen arkadaşlarımızla mesajlaşıyorduk şeyden “Chat”ten.”

Ö15: “Canlı dersler eğlenceliydi. Arkadaşlarımızla görüşüyorduk konuşuyorduk orada. Başka zaman olduğunda hiç yani öyle konuşmuyorduk. Yani öyle iyi oldu.”

Öğrenciler canlı derslere katılma konusunda belirtmiş oldukları ifadelerde genel olarak derslerin “Eğlence” boyutuna odaklandıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca ders esnasında yaşanan bazı durumlar da dersleri eğlenceli kıldığından öğrenciler derslere katılma konusunda istekli davrandıkları görülmektedir. Öğrencilerin derslere katılmasını sağlayan diğer bir etken

ise öğretmeninin öğrencilere karşı dersi cazip kılma çabalarıdır. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 10' u canlı derslere katılma konusunda olumlu deneyimlerini belirtmişlerdir.

4.2.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Katılma Durumlarına Yönelik Olumsuz Görüşleri

Araştırmada öğrencilere Covid-19 salgınında gerçekleştirilen canlı derslere katılma sürecinin nasıl geçtiğine dönük soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar “Geç saatlerde ders olması, motivasyon eksikliği, ders katılımının ders notlarına etkisinin olmaması, derse katılma zorunluluğu, öğretmenlerin dersi etkili anlatamaması, can sıkıcı olması ve bağlantı sorunları yaşanması” gibi olumsuz durumları ifade etmişlerdir. Öğrenciler ifadelerini bazı örneklerle desteklemişlerdir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları olumlu deneyimler Şekil 3.14’ te gösterilmiştir.

Öğrencilerin canlı derslere katılma durumlarına yönelik belirtmiş oldukları görüşlerden olumsuz deneyimleri içeren alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Hocam bence öğretmene göre değişiyor çünkü bazı öğretmenler konuları sadece anlatıp geçiyor. Dersi açıp konuları anlatıp dersi hemen kapatıyor.”

Ö2: “Canlı ders eğlenceli kısmı da var eğlencesiz kısmı da var. Bana eğlencesiz kısmı daha fazla geldi. Mesela eğlencesiz kısmında canlı derste o havalar soğuk gibiydi. Diyelim benim ailem orada yatarken sıcacık yerde ben gidiyordum öbür odaya eğlencesiz bir yerde kalkıyorum orda ders işliyorum. Onlar rahat bir şekilde yatarken benim orda aklım kalıyor..... Bazı dersler de sıkıcı olduğu için bazen insanın giresi gelmiyordu. Eğlencesiz kısmı daha fazlaydı benim için.”

Ö3: “Benim için de yarı yarıya eğlenceli yarı yarıya da eğlencesizdi bir durumdaydı. Hocaların sohbeti durumu etkiliyordu. Bazı hocalarımızdan da değişik sesler geldiği oluyordu. Mesela, hocalarımız mutfakta oluyordu. Çeşit çeşit tahta sesleri, çanak tabak sesler geliyordu. Böyle o sesleri duyduğumuz zaman bize de bir gülme geliyordu. Bazı hocalarımızın da sesleri bazen çok kısık geliyordu. Ve de zaten uykulu bir haldeyken iyice bir şekilde konuşmalarını duydukça bu da bize ninni gibi geliyordu. Mesela çoğu canlı derste benim uyuduğum oldu. Yani benim için çok da faydalı geçmedi.”. “Ve de girmeyen arkadaşlarımız da bizimle aynı şekilde değerlendiriliyordu. Karnede falan çok da değişiklik fark edilmedi. Mesela biz önce derse giriyorduk arkadaşımız hiçbir derse katılmamasına rağmen keyfine bakıyordu mesela görüyorduk sokakta falan ama o da bizimle aynı notu aldı. Biz de onula aynı notu aldık. Hiçbir şey değişmedi.”

Ö5: “Derslere katılma süreci bence biraz sıkıntılıydı çünkü okuldaki gibi benim bugün dersin var derse hazırlanıp derse girmeliyim gibi bir kaygım yok. Son dakika yetiştiğim çok dersim oldu. Ya da üç dört dakika geç girdiğim derslerim tabi ki vardı. Yani ders ciddiyeti bence bir şekilde sağlanmadı. Çünkü hocanın birinin oradan bir çocuğu geliyordu, kafamız ona gidiyordu. Bir hocamız orda yemek pişiriyordu arkadaşımızın da dediği gibi. Yani hoca da bana ders anlatıyor dinleyip öğrenmelim kaygısı hiç kimsede olmadı. Ben bile mesela giriyorum ama neden giriyorum diye kendimi bazen sorguluyordum. Yani bence eğlenceden çok bir ciddiyet vardı. Ama ciddiyet ders için bence yeterli değildi.”. “Zaten özellikle sınavlar da olmayacak denince katılımcı sayısı iyice düştü, kimse öğrenme zorunluluğu diye bir zorunluluk yok. 8. Sınıf ta bu konular çıkmayacak diye düşünüyordu. 7’ ye çok da önem verildiğini düşünmüyorum. Mesela 6,7 kaybettiğimizi eğitim olarak düşünüyorum.”

Ö6: “Yani normal bir ev ortamı hocam..... Evet hocam can sıkıcıydı, çok can sıkıcıydı..... Yani hocam zorunlu olduğu için girdim diyebilirim.”

Ö7: “Hocam bazen zorunlu olduğu için girdim bazen de dışarıda işler olduğu için dışarıdaki işleri yapmamak için canlı dersim var deyip canlı derse kaçmak için canlı derse giriyordum bazen.”. “Eğlencesiz yerleri de vardı ama nasıl diyeyim... derslerde sıkılıyorduk.”

Ö10: “Sabah mesela kalkması biraz zor oluyordu da bir o var.”

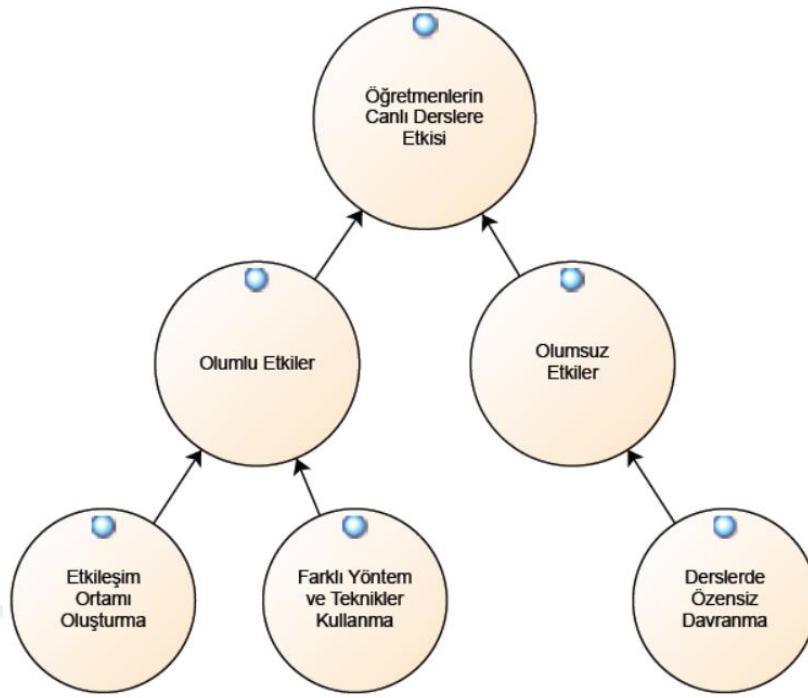
Ö12: “..... Ama gece bazen geç saatlerde olabiliyordu o biraz kötü oluyordu.”

Ö15: “Eğlencesiz bulduğum... İıııı... Bazen ses gidip geliyor. Ses duyurmuyor. Yani öyle sıkıntılar çektik.”

Öğrenciler canlı derslere katılma durumlarına ilişkin dile getirdikleri ifadelerinde geçirmiş oldukları canlı ders deneyimlerinin “Öğretmen” etkenine göre değiştiği, bunun da genel anlamda dersi olumsuz etkilediği dikkati çekmektedir. Ayrıca derslerin sıkıcı geçmesi de öğrencilerin derse katılmalarında olumsuz bir etken olarak belirtilmektedir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 9’ unun görüşleri canlı derslere katılma konusunda olumsuz olarak ifade edilmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Canlı Derslere Yönelik Etkilerinin Öğrencilere Yansımaları

Araştırmada öğrencilere öğretmenlerin canlı dersleri aktarma şekillerinin derse ne şekilde etki ettiği sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları “Olumlu Etkiler” ve “Olumsuz Etkiler” olmak üzere iki tema altında sunulmuştur. Öğretmenlerin canlı derslere yönelik etkilerini gösteren temalar ve alt temalar Şekil 4.15’ te görülmektedir.



Şekil 4.15. Öğretmenlerin Canlı Derslere Etkisi

4.2.2.1. Öğretmenlerin Canlı Derslere Yönelik Etkilerinin Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkileri

Araştırmada öğrencilere öğretmenlerin Covid-19 salgını boyunca yürütülen canlı derslere yönelik etkilerinin dersler üzerine etkisinin ne boyutta olduğu sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar “Olumlu Etkiler” teması altında “Etkileşim ortamı oluşturma ve “Farklı yöntem ve teknikler kullanma” gibi görüşler altında sunulmuştur. Öğrenci görüşlerinden oluşan olumlu etkilere ait alıntı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö3: “Bizimle sohbet ettiler. Bazı konularda anılarını anlattılar bizim motivasyonumuzu düzenleyebilmek için.”. “Birkaç hocamız hariç hepsi bizimle sohbet etmeye uğraştılar.”

Ö6: “Video falan izlettiler o konu hakkında. Daha anlaşılır oldu bizim için.”

Ö8: “Bazen İngilizce derslerinde öğretmen bize İngilizce şarkılar açıyordu. “Youtube”dan bulup açıyorduk hepimiz beraberce dinliyorduk ve zevklendiriyorduk dersi.”. “Bazı hocalarımız “Okulistik” ve “Morpakampüs” üyelikleri vardı. Oradaki oyunları ve alıştırmaları yapmışlardı. Dersi iyi anlamamız için pekiştirmemize yaramıştı. Ve testler çözmüştük oralarda.”

Ö9: “Hocam bize bilgisayardan mesela kendileri bir oyun açıyorlardı ekrana yansıtıp bizimle beraber yarışma yapıyorduk hep beraber sınıfça.”

Ö10: “Bazen bize video izletiyorlardı..... konuyla alakalı olan da vardı olmayan da.”

Ö12: “Bazen derslerde görüntülerimizi açıp konuşuyorduk o da güzel oluyordu. Zevkli hale getiriyordu.”. “Bazen derste konuyu anlamamız için espriler yapıyordu konuyla ilgili yapıyorlardı.”

Ö13: “Bazen oyun oynuyorduk, video izliyorduk.”

Ö14: “Aynı internet sitelerinden oyunlar açtılar dersle ilgili içeriklerde.”. “Daha da eğlenceli olması için bizlerle konuşmalar yaptılar.”

Öğrenciler canlı derslere öğretmenlerin sağlamış oldukları katkıları dile getirirken dersi anlaşılır kılmak için öğretmenlerin öğrencilere “Video izletme ve oyun yoluyla öğretme” etkinliklerine daha çok başvurdukları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 8’ i Öğretmenlerin canlı derslere sağladıkları olumlu etkiler hakkında görüş belirtmişlerdir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin Canlı Derslere Yönelik Etkilerinin Öğrenciler Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Araştırmada öğrencilere öğretmenlerin Covid-19 salgını boyunca yürütülen canlı derslere yönelik etkilerinin dersler üzerine etkisinin ne boyutta olduğu sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar “Olumsuz Etkiler” teması altında “Derslerde özensiz davranma” şeklindeki öğrenci görüşü altında sunulmuştur. Öğrencilerin belirtmiş oldukları olumsuz etki düşüncelerine ait alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Çok sıkıntı çektik. Bütün hocalar zevkli bir şekilde anlatmıyordu yani.”

Ö3: “Problemler de yaşanabiliyordu mesela ses gelmiyordu. Osu, busu derken... zaten çoğu kişi de dinlemediği için iyice karışıyordu bir şey anlamıyorduk.”. “Hocam mesela sesler geliyordu bir şey doğruyormuş gibi sesler duyuluyordu oradan çatal tabak sesleri geliyordu.”. “Birisi zaten ben de sınava girmek istemiyorum havasındaydı.”

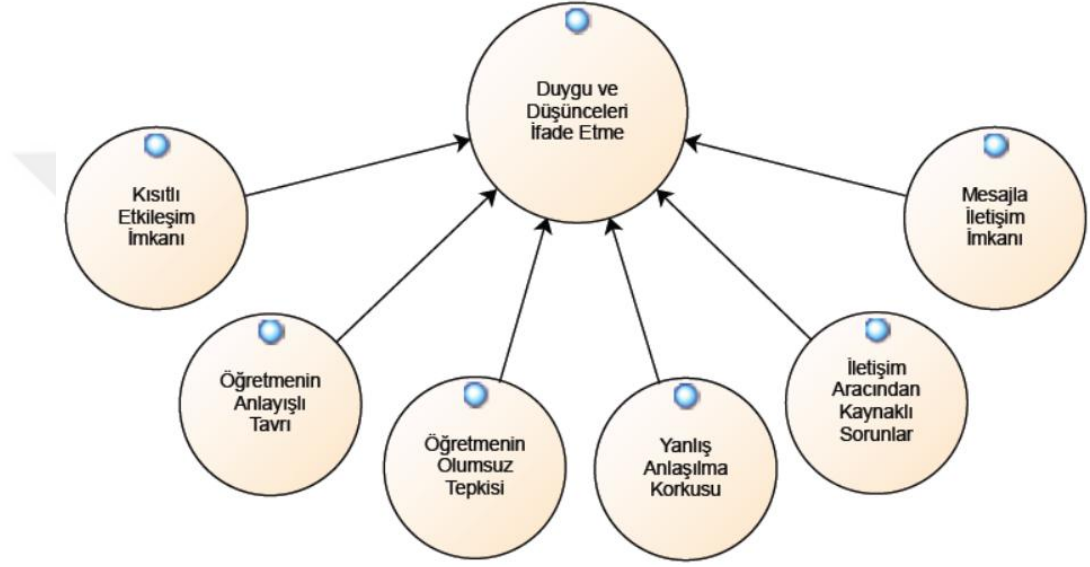
Ö5: “Zaten Hoca bazen videoyu açıp kendisi de gidiyordu. Neden izlemek zorundayım gibi bir moda giriyordum.”

Ö7: “Biz bazen video bittiğinde hocam dediğimizde hocaların sesi gelmiyordu.”

Öğrenciler canlı derslere öğretmenlerin olumsuz etkilerinin yansımaları konusunda “Öğretmenlerin derslere ciddi anlamda önem vermemesi” durumunu fazlasıyla dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 4’ ü öğretmenlerin canlı derslere olumsuz olarak etki ettikleri konusunda görüş bildirmişlerdir.

4.2.3.Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme Durumları

Araştırmada öğrencilere canlı dersler süresinde ders esnasında duygu ve düşüncelerini ifade etme boyutunda neler deneyimlerinin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar “Kısıtlı etkileşim imkanı, öğretmenin anlayışlı tavrı, öğretmenin olumsuz tepkisi, yanlış anlaşılma korkusu, iletişim aracından kaynaklı sorunlar ve mesajla iletişim imkanı” gibi temalar altında sunulmuştur. Öğrencilerin canlı derslerde duygu ve düşüncelerini ifade etme durumlarını gösteren temalar Şekil 4.16’ da görülmektedir.



Şekil 4.16. Duygu ve Düşünceleri İfade Etme

Ortaokul öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde devam eden canlı dersler esnasında derslere dönük duygu ve düşüncelerini ifade edebilme durumlarıyla ilgili sorulan soruya öğrencilerin yanıtlarından yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Benim için zor geçti. Mesela, konuşayım mikrofonu açayım hoca söz hakkı veriyor birden kardeşim oradan “ıııııııı” diye sesler çıkararak oyun oynarken ben mikrofonu açamıyorum. Hoca diyor bu kız galiba dersi dinlemiyor diye düşünüyor yani. Öyle ses vermeyince karşılık olarak. Mesela tam mikrofon açık tam söyleyeyim diyorum oradan pat diye biri içeri giriyor. Oradan mikrofonu kesiyorum hoca diyor yani sesleniyorum cevap vermek zor oluyordu yani. Baya zor. Mesela benim gibi küçük kardeşiniz varsa baya zor oluyordu.”. “Canlı derste çok az söz alıyorduk canlı ders bölünmesin diye.”

Ö3: “Ev tek bizim ortamımız değildi. Evde kalan bir sürü aile üyemiz vardı. Bu bakımdan bakarsak onları da her bir şekilde suçlayamam ama duygu ve düşüncelerimi ifade etmek benim için çok zordu. Mesela sorduğum bir soruyu hoca anlatmış olursa benim

dinlemediğimi düşünebiliyordu. Mesela benim arada duymadığım bir şeyi sorsaydım “Sen bu konuyu dinlemedin mi? Ben sana az önce anlattım.” gibi ifadeler alabiliyordum. O yüzden sormak zaten biraz garip oluyordu. Ve aynı zamanda aile üyelerimizden değişik sesler alabiliyorduk. Bu da sormayı zorlaştırıyordu mesela bizim için.”

Ö5: *“Bazı hocalara da sormaya korkuyorduk biraz.”. “Bence hocanın duygu ve düşüncesi çok önemliydi benim duygu ve düşüncelerimi ifade etmemde çünkü ben ona bir soru sorduğum zaman bakışları falan “Sen ne diyorsun?” gibi, “Ben sana bunu anlatmamış mıydım?” gibiydi. Ama bazı hocalarınsa bir soruyu birkaç kişi tekrar sorsa bile onları tek tek ayrıntıyla anlatmaya çalışıyordu. Tabi hocanın tavrı benim duygu ve düşüncemi ifade etmemde etkiliydi.”*

Ö9: *“Hocam, aslında aktarmak kolay, parmak kaldırmak diye bir şey vardı orada ona basınca direkt oluyordu. Ama bazı arkadaşların mikrofonları açık olduğu için hocayla konuşurken ses anlaşılmıyordu. Sade bu sıkıntısı oluyordu, bazen de internet.”*

Ö10: *“Mesela hocam, hoca aktarmak için herkesin mikrofonunu kapatıyordu. Kendimizinkiyle hocaninki açık oluyordu. Ama yine de mesela kendi bilgisayarından da ses gelse hoca sesin anlaşılmıyor diyor, sen mikrofonu kapat diyor, açma diyor öyle anlatamıyorduk mesela. Tam konuşacağımızda oluyor.”*

Ö11: *“Hocam, duygu ve düşünce belirtmek kolaydı ama mesela biz söylüyorduk anlamıyordu mesela sonra anlatmaya çalışıyorduk o zaman da anlamıyordu. Ama okulda olsak illa bir kitaptan bir şeyler gösterip anlatabiliyorduk. Ama orada pek fazla anlatamıyorduk. Anlatsak da ses baya cızırtılı geliyordu ondan öyle sıkıntılar oluyordu anlayamıyorduk. Duygu ve düşüncelerimizi ifade ediyorduk ama bir sıkıntılar oluyordu arada illa.”*

Ö12: *“Soru soruyorduk sorumuzu anlamıyorlardı..... Söylüyorduk ama bazı sorular anlaşılmıyordu. Kafa karışıklığı oluyordu..... Soruyorduk ama bazen hoca söylüyordu ama bazı anlaşılmıyordu yani nasıl anlatmak istediğimiz.”*

Ö13: *“Bence kolaydı. Hoca anlamasa da mesaj atıp anlayabiliyordu. “Chat” ten mesaj atıp anlayabiliyordu.”*

Ö14: *“Kolaydı bence düşüncelerimizi ifade etmek. Diğer yandan sıkıntı çektiğimizi düşünmüyorum ama ara sıra böyle mikrofon filan açık olunca dikkatim dağılıyordu. Onda da ne söyleyeceğimi untabiliyordum.”*

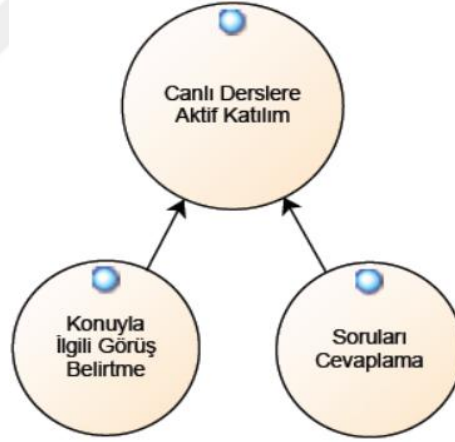
Ö15: *“Hocamıza bazen kolay bir şekilde aktarabiliyordum bazen zor oluyordu. Herkes bir anda konuşuyordu ondan hoca anlayamıyordu. Biz de bir şey demiyorduk bazen*

hatları karıştırabiliyorduk. Ondan zor oluyordu bazen.”. “Kolaydı. Herkes sussa parmak kaldırarak şey etse olurdu.”

Ortaokul öğrencileri canlı derslerde duygu ve düşüncelerini ifade etmede ne gibi deneyim yaşadıklarını belirlemeye dönük soruya verdikleri yanıtlardan ortamdaki ve iletişim aracından kaynaklı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan duygu ve düşüncelerini ifade edebildikleri durumlarda öğretmenlerin anlayışlı tavırları ve dersin işlendiği uygulamanın sağladığı imkanlardan yararlandıkları görüşmüştür. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 10’ u duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda görüş belirtmişlerdir.

4.2.4.Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslere Aktif Katılım Durumları

Araştırmada öğrencilere canlı derslere ne oranda aktif olarak katıldıkları ve bunu nasıl gerçekleştirdikleri sorusu yönetilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar “Konuyla ilgili görüş belirtme” ve “Soruları cevaplama” temaları altında sunulmuştur. Ortaokul öğrencilerin canlı derslere aktif katılma durumlarını gösteren temalar Şekil 4.17’ de görülmektedir.



Şekil 4.17. Canlı Derslere Aktif Katılım

Ortaokul öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde uygulanan canlı derslere aktif olarak katılım sağladıkları durumların belirlenmesi amacıyla sorulan soruyla öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden gelen görüşler neticesinde oluşturulan alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Evet, soru soruyordu.”. “Bazı hocalarımız teker teker adımızı çağıra çağıra yapardı bazı hocalarımız da genel olarak yani. O genel soruyu da zaten birkaç öğrenci cevaplardı.”

Ö3: “Mesela şu nasıl oldu? Cevaplar mısınız? Falan filan diye.”. “Bize örnekler verdirmişlerdi. Mesela sosyalin ilk ünitesinde empati ve iletişim konusunda örnekler vermiştim. Mesela çevrenizde nasıl kötü iletişim örnekleri görüyorsunuz diye söz almamızı istemişti. Bu da bizim için fayda sağlamıştı bu konu hakkında.”

Ö5: “Sorular soruyorlardı.”

Ö6: “Yani..... aynen “Chat”ten falan attırıyorlardı. Bazı günlerde normal cevaplatıyorlardı.”

Ö7: “Hocam mesela mesaj atma yerinden “Chat”ten arkadan cevaplarını bana atın diyorlardı hocalar. Öyle atıyorduk, herkes atıyordu yani “Chat”ten.”

Ö9: “Hocam, bize ilk mesela soruyu söylüyordu. Mesela biz de yapıyorduk ona göre cevabını atıyorduk. İlk doğru yapana soruyu anlattırıyordu. Mesela yapamayanlara da tek tek soruyordu yapabildiniz mi diye. Yani yapamadım diyenler de öbür soruları onlara anlattırıyordu öbür sefere. İlk yani yapana ona anlattırıyordu.”

Ö10: “Ya da hocam, “EBA”dan ya da “Morpakampüs”ten hoca açıyordu, orada sıradan gidiyorduk. Herkes yapıyordu. Öyle herkese soruyordu hoca..... Kendi de anlatıyordu mesela soru soruyordu, el kaldırıyorduk ona göre cevap veriyorduk..... Soru soruyordu biz de ona soru soruyorduk öyle.”

Ö12: “Soruyu gösteriyordu, yazdırıyordu onu yapıyorduk ondan sonra biz onu parmak kaldırıp gösteriyorduk veya “Chat”ten atıyorduk.”. “Öğretmene gönderiyorduk. O da soruyu kimler doğru yaptı söylüyordu. Yanlış yapanlar tekrar yapmaya çalışıyordu.”

Ö14: “Herkesin soruyu yapması için herkese soru soruyordu yani. Böylece de derse katılımımızı sağlıyordu.”

Ortaokul öğrencileri canlı derslere aktif katılma deneyimlerini belirttikleri görüşlerinde derslerde genel anlamda öğretmenler tarafından yöneltilen sorulara karşılık verdikleri görülmüştür. Sözel cevapların yanında yazılı iletişim araçlarıyla da cevaplarını öğretmene ilettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 9’ u canlı derslere aktif katılma durumlarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir.

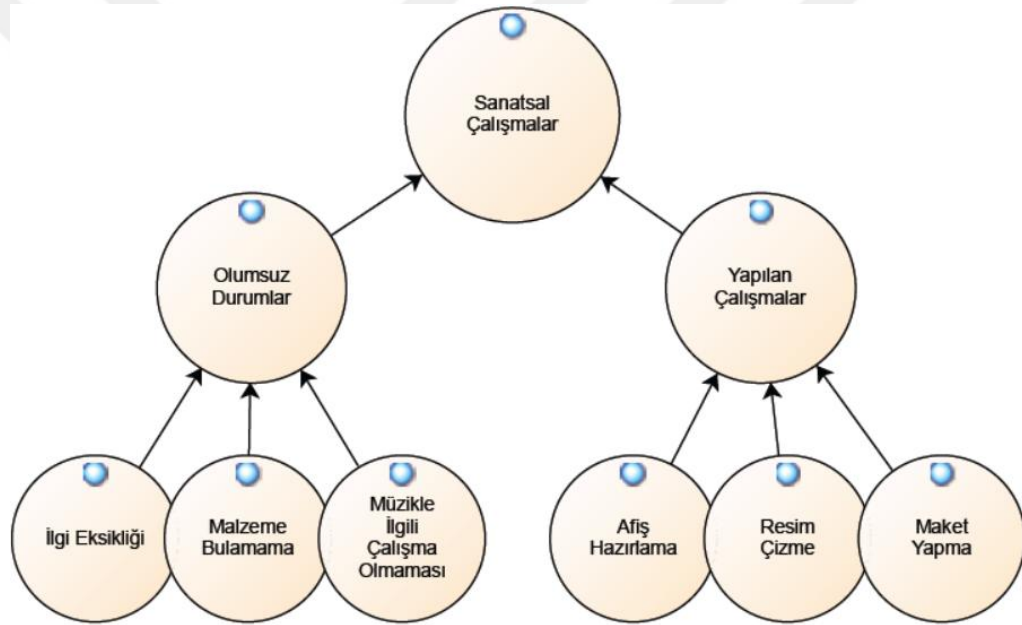
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Devinişsel Alandaki Öğrenme Deneyimlerine Dönük Bulgular

Araştırmada Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde ortaokul öğrencilerinin gerçekleştirmiş oldukları öğrenme deneyimlerini belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin devinişsel alana dönük

edinmiş oldukları deneyimler için ifade ettiği görüşler doğrultusunda devinışsel alana dönük ulaşılan bulgular “Sanatsal Çalışmalar”, “Fiziksel Hareket” ve “Teknoloji Kullanımı” şeklinde bazı temalar altında açıklanmıştır.

4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Sanatsal Çalışmalara Yönelik Deneyimleri

Araştırmada öğrencilere canlı derslerde ne gibi sanatsal çalışmalar yaptıkları ve bu amaç doğrultusunda gerçekleşen deneyimlerin neler olduğunu belirlemeye dönük sorular sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar “Olumsuz Durumlar” ve “Yapılan Çalışmalar” olmak üzere iki tema altında verilmiştir. Öğrencilerin sanatsal çalışmalara dönük görüşlerine ait temalar ve alt temalar Şekil 4.18’ de görülmektedir.



Şekil 4.18. Sanatsal Çalışmalara Ait Temalar

4.3.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Sanatsal Çalışmalara Yönelik Olumsuz Durum Görüşleri

Ortaokul öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde yürütülen canlı derslerde gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmaların neler olduğu ve bu çalışmaları ne oranda gerçekleştirebildiklerini belirlemek amacıyla öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden “Olumsuz Durumlar” temasına ait alt temalar “İlgi eksikliği, malzeme bulamama ve müzikle ilgili çalışma olmaması” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerden gelen yanıtlar sonucu “Olumsuz Durumlar” alt temasına ait görüşlerden oluşturulan alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Biz zaten canlı derslerde müzik işlemedik.”

Ö3: “Aslında bu sanatsal çalışmaları geliştirebilecek pek bir şey yapamadık. El sanatları, resim ve müzikle de pek ilgilenemedik. Zaten daha çok bunun dışında biraz daha ana derslere yoğunlaşmaya çalışmışım. Resim derslerimizde de genel olarak hoca karşımızda da olsa pek bir şey yapamıyorduk. Yani hiçbir şeyimi geliştiremedim bu zamanlarda. Resim, müzik ve el sanatlarına da ilgi duyamadım. Mesela resim çizmek isterdim ama pek de bu dönemde ilgi duyduğum bir şey değildi.”. “Bir oyuncak parçası falan filan vardı hocam bulmamız gereken. Mesela birkaç yere sorduğumuzda yoktu. Elektrikçilerde yoktu mesela. Büyük alışveriş mağazalarında da bulamamıştık. Gitme fırsatımız da olmuyordu.”

Ö5: “Mesela bir haftalık ödev veriyordu hoca. Burada bulamıyorsun, yeri geliyor çarşıda bulamıyorsun internette getirttirmen gerekiyor. O da başka bir yerlerden geldiği için uzun sürüyordu. Bir hafta içinde onu yetiştirmen imkansız oluyordu.”

Ortaokul öğrencileri canlı derslerde gerçekleştirmiş oldukları sanatsal çalışmalar adına neler yaptıklarını öğrenmek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplardan öğrencilerin sanatsal çalışmalar adına genel anlamda pek fazla eğilemedikleri, malzeme bulma konusunda zorluk çektikleri, sanatsal alana ilgi duymamaları ve müzik alanına dönük çalışma yapmadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 3’ ü canlı derslerde sanatsal çalışmalar yapmalarına dönük olarak karşılaşmış oldukları olumsuz durumlar hakkında görüş belirtmişlerdir.

4.3.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Sanatsal Alana Yönelik Yaptığı Çalışmalar

Ortaokul öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde yapmış oldukları sanatsal çalışmaların neler olduğu ve bu çalışmaları gerçekleştirebilme durumlarını belirlemek amacıyla öğrenci görüşlere başvurulmuştur. Belirtilen görüşlerden “Yapılan Çalışmalar” temasına ait alt temalar “Afiş Hazırlama”, “Resim Çizme” ve “Maket Yapma” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerden gelen yanıtlar sonucu “Yapılan Çalışmalar” alt temasına ait görüşler sonucu elde edilen cümlelerden oluşturulan alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Bir tane afiş yaptırdı o da suyla ilgili bir afişti.”

Ö3: “İstediğiniz bir konuda bir afiş hazırlamamızı istedi.”

Ö6: “Genellikle bir kağıda resim çizdik.”

Ö9: “Suyun tükenmemesi ve ormanların korunması için afiş yapmıştık. Yani afiş resmi çizmiştik.”

Ö10: “Hocam, mesela bir konu vardı. Köprü yapalım dedi hoca. Köprü yaptık ve hocaya fotoğraflarını attık..... Kendimiz köprü yaptık mesela tahtayla falan.”

Ö12: “Teknoloji Tasarım dersinde hoca geleceğimizi çizini demişti onu yapmıştık.”

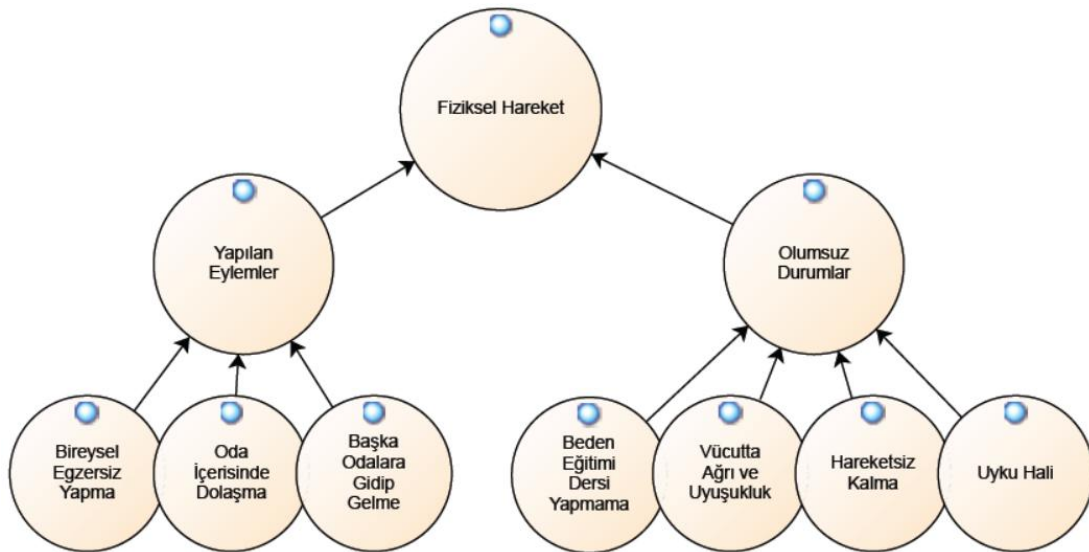
Ö13: “Teknoloji tasarım dersinde ev yapmıştık.”

Ö14: “Teknoloji Tasarım dersinde afiş hazırlamıştık ve o da resimle alakalıydı böyle gelecekle ilgili.”

Ortaokul öğrencileri canlı derslerde gerçekleştirmiş oldukları sanatsal çalışmalar adına neler yaptıklarını öğrenmek amacıyla sorulan soruya öğrenciler “Afiş hazırlama, resim çizme ve maket yama” gibi çalışmalardan bahsetmişlerdir. Öğrencilerin en çok dile getirdikleri çalışmanın afiş hazırlama olduğu dikkati çekmektedir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 8’ i canlı derslerde gerçekleştirmiş oldukları sanatsal çalışmalar hakkında görüş belirtmişlerdir.

4.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Gerçekleştirdikleri Fiziksel Harekete Yönelik Deneyimleri

Araştırmada öğrencilere canlı dersler esnasında fiziksel olarak hareket etmelerini sağlayacak ne gibi çalışmalarda bulunduklarını belirlemek amacıyla öğrencilere birtakım sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda “Yapılan Eylemler” ve “Olumsuz Durumlar” olmak üzere iki tema altında verilmiştir. Öğrencilerin fiziksel hareket olarak nasıl bir deneyim geçirdiklerini belirttikleri görüşlerine ait temalar ve alt temalar Şekil 4.19’ da görülmektedir.



Şekil 4.19. Fiziksel Harekete Ait Temalar

4.3.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Gerçekleştirdikleri Fiziksel Eylemler

Ortaokul öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde yürütülen canlı dersler esnasında hareket etmelerini sağlayacak ne gibi eylemler gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu görüşler neticesinde “Yapılan Eylemler” temasına ait alt temalar “Bireysel egzersiz yapma, oda içerisinde dolaşma ve başka odalara gidip gelme” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerden gelen yanıtlar sonucu “Yapılan Eylemler” alt temasına ait görüşlerden oluşturulan alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Sabah sekiz buçukta karnımızı doyuruyoruz ya on dakikalığına doyurup mutfığa gidiyoruz orda buzdolabını açıyoruz ediyoruz orda fiziksel bir hareket yapıyoruz yani.”

Ö3: “Derslerde hocaların yardımıyla öyle şeyler yapmadık yani. Biz kendimiz bir şeyler yapıyorduk. Canlı derslerde farklı etkinliklerde de bulunabiliyorduk. Mesela, bazı derslerde pek bir şey işlemediğimizden can sıkıntısından böyle kalemligimi falan temizlediğim oluyordu can sıkıntısı yüzünden. İşte ihtiyaçlarımızı falan gideriyorduk.”. “Aslında canlı derslerde tam olarak aynı yerde bir süre oturduğumu söyleyemem. Mesela bir gidiyordum oraya oturuyordum, bir gidiyordum orda oturuyordum. Bazen aile üyelerimden biri geliyordu onu rahatsız etmemek için başka odalara geçtiğim oluyordu yani. O şekilde hareket ettiğim çok olmuştur.”

Ö5: “Yerimizden kalktık su almaya gittik.”

Ö7: “Tuvalete gittik.”

Ö8: “Arada canımız sıkılıyordu mesela birkaç hoca dersi sıkıcılaştırıyordu o an mesela sandalyeyi ileri geri gidip getirmeye çalışıyorduk. Vakit geçirmeye çalışıyorduk ve kendimizi eğlendirmeye çalışıyorduk. Hareket yapıyorduk.”. “Odanın içinde geziyorduk. Bazı yerlere gidiyorduk arada. Mikrofonu kamerayı kapatıp mesela bir yerlere gidiyorduk geliyorduk.”

Ö10: “Ben mesela geziyordum canım sıkılınca. Dolanıyordum evin içinde ondan sonra gene aynı yerime oturuyordum.”

Ö11: “Hocam, hoca sıkıcılaştırdı mı dersi evin içinde iki üç dolaşıyorduk. O an bazen su ısıtıp kahve yapmak için onu alıp geliyorduk.”

Ö13: “Biz kendimiz dolaşiyor iki tur atıp geliyorduk, aynı yerimize oturuyorduk. Bazen bir şeyimizi unutuyorduk onu alıp geliyorduk. Kitap falan ve benzeri şeyler onları koyuyorduk.”

Ö14: *“İyice sıkılmaya başladığım zaman kalkıp başka şeyler yapmaya çalışıyordum.”.*
“Top varsa top oynuyordum.”

Ö15: *“Canlı dersler sırasında odada bazen geziyordum. Bazen dışarıya bakıyordum, bir şeyler yapıyordum.”*

Ortaokul öğrencileri canlı derslerde fiziksel olarak hareket etmelerini sağlayacak ne gibi çalışmalar yaptıklarını ifade ederlerken en çok üzerinde durdukları konu kendi imkanları dahilinde odada veya ev içerisinde dolaşmaları olmuştur. Bunun yanında beslenmek ve ihtiyaç gidermek için mutfak ve tualete gitmek olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerden gelen görüşler öğrencilerin hareket etmelerini sağlayacak etkinliklerin kendilerinin birtakım çalışmalarıyla gerçekleştiğini öğretmenlerin sunduğu herhangi bir etkinlik olmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 10’ u canlı derslerde fiziksel olarak ne gibi faaliyetlerde bulundukları hakkında görüş belirtmişlerdir.

4.3.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerde Gerçekleştirdikleri Fiziksel Harekete Dönük Olumsuz Durumları

Ortaokul öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde yürütülen canlı dersler esnasında hareket etmelerini sağlayacak ne gibi eylemler ortaya koydukları öğrenci görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Alınan görüşler neticesinde “Olumsuz Durumlar” temasına ait “Beden eğitimi dersi yapmama, vücutta ağrı ve uyuşukluk, hareketsiz kalma ve uyku hali” olmak üzere bir takım alt temalar belirlenmiştir.

Öğrencilerden gelen yanıtlar sonucu “Olumsuz Durumlar” alt temasına ait öğrenci görüşlerinden oluşan alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: *“Ama çoğunlukla hareketsiz.”*

Ö3: *“Derslerde hocaların yardımıyla öyle şeyler yapmadık yani.”*

Ö5: *“Ya da bazen hocalarımız ara vermiyorduk, ara vermeyince de yaklaşık seksen dakika bir saat aynı yerde oturmak işkence gibi olduğu için dersin birazcık verimsiz geçtiği zamanlarda bu tip ev içi hallerimiz oluyordu yani.”.* *“Aynı pozisyonda oturduğumuz için ayaklarımız vs. uyuşabiliyordu ve gözlerimiz ağrıyordu.”.* *“Hem bedensel hem de fiziksel olarak her türlü yoruyordu. Ruhsal olarak da çöküntü gün sonu okula gitmiştikten fazla yoruluyorduk.”.* *“Ruhsal olarak yorgunluk oluyordu. Fiziksel olarak okulda olduğu gibi bir hareketimiz yok. Teneffüste koşup oynadığımız yok. Ama ruhsal olarak bir baş ağrısı her gün gözlerde bir ağrı, uyuduğumuz zaman bir ruhsal çöküyordu yani.”*

Ö8: “Çok bir hareket gibi bir şey yapmadık. Zaten canlı ders olduğu için öğretmenimiz tam göremiyordu ve beden derslerini başka giren hocamız okulun İngilizce öğretmeniydi..... Çok bir hareket yapmadık o şekilde.”

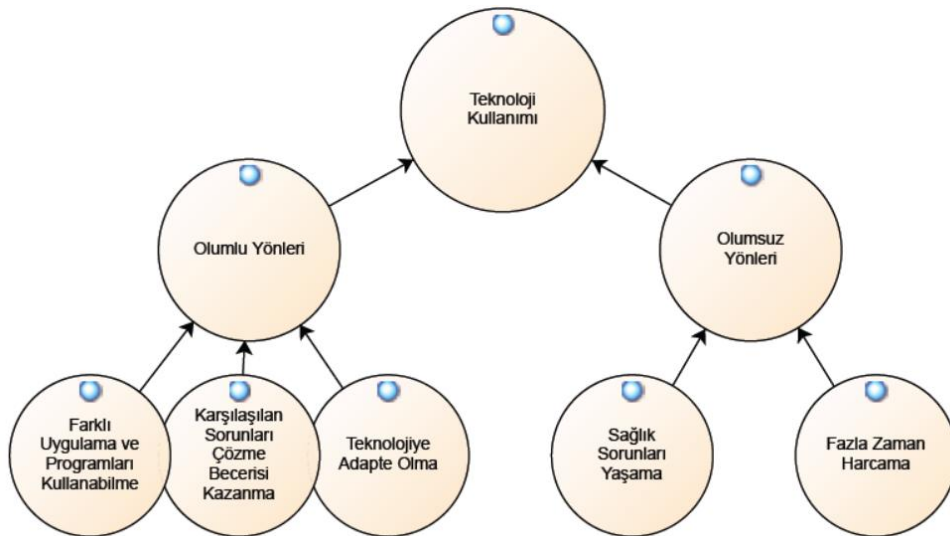
Ö10: “Canlı derste fazla hareket yapmadık yani, öyle yaptığımızı hatırlamıyorum.”. “Beden dersinde İngilizce işledik zaten bir dersti, bir şey de yapmadık.”. “Beden dersinde beden hocamız yoktu onun yerine başka bir hoca girdi başka dersler işledik.”

Ö13: “Hoca canlı derste pek fazla şey yaptırmıyordu.”. “Beden eğitimi dersini yapmadık. Onun yerine başka ders işledik mesela İngilizce, başka bir ders işledik.”

Ortaokul öğrencileri canlı derslerde fiziksel olarak hareketlerini kısıtlayan ve hareket etmeleri noktasında eksik kalan yönlerinin nedenlerini dile getirdikleri görüşlerinde öğretmenlerden hareket etmelerini sağlayacak etkinliklerin olmadığı, hareketsizlikten kaynaklı bedensel ve ruhsal yorgunluk olduğu ve beden eğitimi dersi yapılmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 6’ sı canlı derslerde fiziksel olarak eksik kalan ve olumsuzluk yaşadıkları konular hakkında görüş belirtmişlerdir.

4.3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Teknoloji Kullanımına Yönelik Deneyimleri

Araştırmada öğrencilere canlı dersler sürecinde teknoloji kullanımına dönük ne gibi öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler teknoloji kullanımının “Olumlu Yönleri” ve “Olumsuz Yönleri” olmak üzere iki tema altında sunulmuştur. Öğrencilerin teknoloji kullanımına dönük nasıl bir deneyim geçirdiklerini belirttikleri görüşlerine ait temalar ve alt temalar Şekil 4.20’ de görülmektedir.



Şekil 4.20. Teknoloji Kullanımına Ait Temalar

4.3.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Teknoloji Kullanımına Dönük Belirttikleri Olumlu Yönler

Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgın süreci boyunca yürütülen canlı derslerde teknoloji kullanımına yönelik ne gibi yaşantılar geçirdiklerini belirlemeye dönük öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmede “Olumlu Yönler” teması “Farklı uygulama ve programları kullanabilme, karşılaşılan sorunları çözme becerisi kazanma ve teknolojiye adapte olma” gibi alt temalarla sunulmuştur.

Öğrencilerden gelen yanıtlar sonucu teknoloji kullanımına dönük “Olumlu Yönler” temasına ait öğrenci görüşlerden oluşturulan alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö1: *“Hocam ben canlı derslere başlamadan önce teknolojiyle ilgili hiçbir bağım yok yani en fazla kullandığımda yarım saattir bunun üstü yoktur. Canlı dersler başladığında teknolojiyle alakam yoktu. Canlı derse nasıl girilecek hiçbir şey bilmiyordum. Bunun için ablamdan yardım aldım dersler olduğu için giriyordum. Canlı derslere nasıl girilecek onları öğrendim. Daha sonra başka uygulamaları başka şeyleri de öğrendim. Teknolojiyle alakalı yani kendimi geliştirdim.”*

Ö3: *“Mesela normalde Zoom kullanmayı bilmiyordum ama daha sonrasında Zoom kullanmayı becerebildim. Mesela Google’ da açılmayan sekmeleri tekrar tekrar uğraşacağımı öğrendik. Mesela çıkıp tekrar falan girmek zorunda kalıyordum. O konuda biraz daha tecrübe dinebildim.”. “Şey oluyordu mesela, bilgisayarım kafayı yiyordu böyle laptop gibi bir şeydi kafayı yediği zaman değişik sesler çıkarmaya başlıyordu. Genelde dinlenebileceği bir ortama bulunduğu zaman böyle yarım günde falan kendine geliyordu. O şekilde nasıl düzeltereğimi az çok kavramıştım. Programda bir sıkıntı yaşayınca tekrar kur falan filan yaparak da programları daha iyi çözmeye başlamıştık.”*

Ö5: *“Yani olumlu yönde etkiledi evet tabi ki var. Biraz daha böyle konu ve teknolojiye adapte olduk diyebiliriz.”*

Ö8: *“Benim de bilgisayarla aram iyiydi. İnternet kafelere gidiyordum zaten çoğu zaman. Aynı iyi devam etti yani iyileşmeye.”*

Ö9: *“Eskiden mesela teknolojiyle çok aram iyi değildi. “EBA”yla “Zoom”u kullanmayı çok bilmiyordum. Kendimizin mesela şifre falan yoktu yeni şifre aldık kendimize. Yani şimdi daha iyi öncekine göre. Yani şimdi teknolojiyi kullanmamız daha rahat. Gayet iyi oldu.”*

Ö10: *“Hocam, eskisi kadar teknoloji bilgisayar falan bakmıyordum şimdi canlı derste baya girdim. Öğrendim.”*

Ö11: *“Hocam, benim teknolojiyle aram iyiydi zaten. Bilgisayar vardı, tablet vardı. Birisinden giremesem birisinden giriyordum. Ve “Zoom” a iyice alıştığımız için teknolojiyle aram daha da gelişti. Ondan iyiydi yani.”*

Ö12: *“Ben kendimi önceden yeterli görmezdim ama girdikten sonra fazla iyiydi yani.”*

Ö13: *“Teknolojik araçlarla o kadar iyi değildim çünkü o zamanlar telefonum yoktu. Bilgisayardan veya annemin telefonundan giriyordum. Ve tam iyi olmuyordu. Kendi telefonum olunca her şeye girebiliyorum her şeyi yapabiliyorum.”. “Eskiden teknolojiyle aram iyi değildi. Ama öğrendim. “Zoom” u falan tam iyi bilmiyordum. “EBA” yı falan. Şimdi iyice öğrendim ve girebiliyorum kendi telefonumdan.”*

Ö14: *“Önceden de aram iyiydi bu salgın şeyiyle canlı derslerde daha iyi oldu.”*

Ortaokul öğrencileri canlı dersler sürecinde teknoloji kullanımlarına yönelik kendilerinde oluşan olumlu gelişmeleri belirttikleri görüşlerinde önceden sahip oldukları becerilerini geliştirdikleri, bazı programları daha verimli kullanmaya başladıkları ve farklı teknolojik araçları kullanma becerisi kazandıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 8’ i canlı derslerdeki teknoloji kullanımlarının olumlu yönde etkilendiğine dair görüş belirtmişlerdir.

4.3.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Derslerdeki Teknoloji Kullanımına Dönük Belirttikleri Olumsuz Yönler

Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgın süreci boyunca yürütülen canlı derslerde teknoloji kullanımına yönelik ne gibi yaşantılar geçirdiklerini belirlemeye dönük öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmede “Sağlık sorunları yaşama ve fazla zaman harcama” gibi alt temalar teknoloji kullanımının “Olumsuz Yönleri” teması altında sunulmuştur.

Öğrencilerden gelen yanıtlar sonucu teknoloji kullanımına dönük “Olumsuz Yönler” temasına yönelik öğrenci görüşlerden oluşan alıntı cümleleri aşağıda sunulmuştur.

Ö5: *“Önceden çok fazla telefonla bir bağıımız yoktu en fazla oturup yarım saat bir saat oynayabiliyorduk. Sürekli onunla vakit geçirdiğimiz için ailemizle de iletişimsel sorunlar kesinlikle yaşıyorduk. Yani telefon olsun bilgisayar olsun bunlarla bağıımız çok arttı ve dersten çıktıktan sonra da illa ki başka şeylere girme isteğimiz oluyor. Biraz fazla teknolojiyle aramız arttı.”. “Ama olumsuz yönleri de sosyal medya olsun başka oyun araçları olsun biraz fazla arttığını düşünüyorum ben. Çünkü sürekli elimizde ve illa ki bir dürtü olabileceğinden*

bize bir oynamamızı söylüyor. Mesela telefonu olmayan arkadaşlarımız bile sırf derse girmek için telefon almak, bilgisayar, tablet almak zorunda kaldı.”

Ö6: “.....olumsuz yönleri ise gözlerimizin bozulması, baş ağrısı falan yaptığı için hastalığı...”.

Ö10: “Mesela hocam canlı derse her zaman bilgisayardan giremiyoruz. Bilgisayardan çok girdim de. Bilgisayar bazen bozuluyor ve başka telefondan girmek zorunda kalıyoruz. Telefona da annem veya babamın ihtiyacı oluyor. O zaman dersten çıkmak zorunda kalıyordum. Bu da beni etkiliyordu.”

Ortaokul öğrencileri canlı dersler sürecinde kullanmış oldukları teknolojik araçların kendilerinde oluşturmuş olduğu olumsuzlukların baş ağrısı yaratma, gözlerin ağrması ve uzun süre kullanmak durumunda kalınması olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 3’ ü canlı derslerdeki teknoloji kullanımlarının kendilerini olumsuz yönde etkilendiğini söylemişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlara, bu sonuçların ilgili alanyazın ile olan ilişkisi ve ilişkilendirilen çalışmalara dayalı tartışılmalara, sonrasında ise ileride gerçekleştirilmek istenen araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgın sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerdeki öğrenme deneyimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma ile elde edilen bulgulardan “Bilişsel”, “Duyuşsal” ve “Devinişsel” olmak üzere üç farklı alana dönük sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur:

5.1.1. Bilişsel Alan Öğrenmeleri

Ortaokul öğrencilerine Covid-19 salgın sürecinde uygulanan canlı derslerde bilişsel alan öğrenmelerini belirlemeye dönük olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen bulgular yorumlanarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel alanda kavram öğrenmeye yönelik olarak yeterince öğrenme gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Burada öğrenciler farklı derslerden kavramları dile getirirken çoğu kavramın açıklamasını da yapmışlardır. Öğrenciler, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi”, “Fen Bilimleri”, “Matematik”, “İngilizce”, “Sosyal Bilgiler” ve “Türkçe” derslerinde öğrenmiş oldukları kavramları söylemişlerdir. Açıklaması yapılan kavramlar ağırlıklı olarak “Fen Bilimleri”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Sosyal Bilgiler” derslerindeki ders içeriklerini kapsamaktadır. Öztürk (2021) çalışmasında öğrencilerin canlı derslerde işlenen konuları anlayabildikleri ve bu derslere ait bilgileri öğrenebildiklerini tespit etmiştir. Diğer taraftan “Müzik”, “Görsel Sanatlar”, “Beden Eğitimi”, “Teknoloji ve Tasarım” ve “Arapça” gibi derslere yönelik herhangi bir kavramın belirtilmediği görülmüştür. Benzer şekilde Aydın (2020), canlı ders sürelerinin kısa olmasından dolayı öğrencilerin konuları iyi kavrayamadıklarını tespit etmiştir.

Öğrenciler canlı derslerde öğrenmiş oldukları konular çerçevesinde ev ortamında yapmış oldukları çalışmaları dile getirmişlerdir. Bu uygulamalar “Bilişim Teknolojileri, Matematik, Teknoloji ve Tasarım, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar” gibi farklı derslere ait olduğu görülmüştür. Bu derslerden uygulamanın en fazla yapıldığı dersin dört uygulamayla “Teknoloji ve Tasarım” dersi olduğu belirlenmiştir. Bu uygulamalarda öğrenciler “resim çizme, afiş hazırlama, ayakla açılan kapı modeli tasarlama, ışıklı baston modeli tasarlama, maket yapma, umre ile ilgili araştırma yapma, hac ile ilgili araştırma yapma, kinetik enerji ile ilgili deney yapma, rüzgar enerjisini elektrige dönüştürme deneyi yapma, çevreyle iletişim kurma çalışması yapma, bilgisayar klavyesi kullanma ve kesirleri pekiştirmek için tahtaları kesme çalışması yapma” gibi çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte bir çalışma ile Çelik ve İşler (2020) öğrencilerin salgın sürecinde evde yaptıkları uygulamalara örnek olarak; bir takım resim çizme etkinlikleri gerçekleştirdiğini ortaya koymuşlardır. Canlı dersler esnasında gerçekleştirilen çalışmalar dışında evde uygulama yapılmayan derslerin “İngilizce, Türkçe, Müzik, Beden Eğitimi ve Arapça” olduğu görülmüştür.

Canlı derslerin işlenişine yönelik öğrencilerden gelen eleştiriler neticesinde canlı derslerin hem olumlu hem de olumsuz yönleri gözler önüne serilmiştir. Araştırmada belirlenen olumlu görüşler “Öğretmenlerin konuları iyi anlatması, okula ve derslere geç kalma sorununun olmaması, salgın olmasına rağmen eğitime devam edilmesi, derslerin eğlenceli geçmesi ve aileyle fazla zaman geçirilmesi” şeklinde ortaya çıkmıştır. Diğer benzer araştırmalarda da öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik genel görüşleri incelenmiş olup, araştırmalar sonucunda öğrencilerin canlı ders sürecine yönelik öğrenme/öğretme ortamıyla disiplin, zaman yönetimi ve ders süresi, esneklik ve erişilebilirlik bakımından olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler canlı derslerin uygulanması sürecini olumlu olarak; canlı derslerin eğitimin ev ortamının sağladığı rahatlıkta yapılması, sabah erken saatlerde uyanma mecburiyetinin olmaması, sınıf ortamında karşılaşılan disiplin sorunlarının olmaması, ders saatlerinin daha kısa sürmesi, derslerin evde yapılması sayesinde zaman kaybını en aza indirmesi, derslerin kaydedilebilir özelliği sayesinde tekrar izlenebilir olması, devamlılığının sağlanabilirliği gibi ifadelerle dile getirmişlerdir. Canlı ders süreci, zaman tasarrufu, mekândan bağımsız olma ve derslerin tekrarına imkân sağlaması gibi sebeplerden dolayı yararlı olduğu bilinmektedir (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Karakaya ve diğerleri, 2020; Özgöl ve diğerleri, 2017; Özdoğan ve Berkant, 2020).

Buradaki olumlu görüşlerin aksine öğrencilerin olumsuz görüşleri için: anlaşılmayan konuların tekrar edilmemesi, dikkatin kolayca dağılması, ödevlerin yeterince kontrol

edilmemesi, odada tek başına ders dinlemenin sıkıcı olması, teknolojik araçlardan kaynaklı teknik sorunlar yaşanması, eğitimin gün boyu aralıksız sürmesi, ev ortamının canlı derslere uygun olmaması, göz ve sırt ağrıları yaşanması, bilgisayar karşısında kısıtlı olanaklarla ders işlenmesi, uyku ve öğün düzeninin bozulması, çevreden gelen seslerin ders ortamını bozması, aile bireylerinin ev ortamında derslere dikkat etmemesi, derslerde deney ve uygulama yapılamaması, internet paketinin olmaması, ciddi eğitim ortamının oluşmaması ve internet kaynaklı bağlantı sorunları yaşanması” gibi durumların daha fazla dile getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan olumsuz durumlar canlı derslerin verimliliğinin düşmesine ve öğrenci öğrenmelerini engelleyen durumlar doğmasına sebebiyet verdiği anlaşılmıştır. Konu ile ilgili alanyazın bulgularına benzer çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Karakaya ve diğerleri (2021) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin Covid-19 salgınına bağlı olarak gerçekleşen canlı derle ilgili yetersiz etkileşim, verimsizlik, teknolojik alt yapı ve öğretmen yeterliklerinin eksikliğine bağlı olarak olumsuz görüşlerinin olduğunu belirlemişlerdir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) yaptıkları çalışmada teknik alt yapı eksikliği, motivasyon eksikliği, duyguların ifade edilememesi ve geri bildirim alınamaması gibi sebeplerden ötürü canlı derslerin dezavantajlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Teknik sorunların belirlendiği bir diğer çalışma Birhan (2021) tarafından gerçekleştirilmiş ve çalışma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin canlı dersler sürecinde yoğunluk nedeniyle derslere girememe, dersten atılma ve bağlantının kopması gibi olumsuzluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bayram ve diğerleri (2021) yapmış oldukları çalışmada canlı derslere katılan çoğu öğrencinin ders ortamının, canlı derslere katılımlarını sağlıklı olarak gerçekleştiremeyecekleri şekilde olduğu belirlenmiştir. Kaynar ve diğerleri (2020) araştırmalarında ise öğrencilerin canlı dersten önce ihtiyaçları ile ilgili (yemek, su, ortam vs.) hazırlık yapabildiklerini belirlemişlerdir. Salgın sürecince gerçekleşen eğitimlerin yetersizliği öğrencilerin akademik başarıları da olumsuz etkilemiştir (Sintema, 2020). Çelik ve İşler (2020) çalışmalarında, canlı ders esnasında öğrencinin kalabalık bir ev ortamında derslere devam etmesi sebebiyle öğrencilerin canlı derslere yeterince odaklanamadıklarını ortaya koymuştur. Öztürk (2021) araştırmasında öğrencilerin internet bağlantısı ve internet alt yapısı gibi teknik problemler yaşadıklarını belirlemiştir. Başaran ve diğerleri (2020) araştırmalarında öğrencilerin öğretmenle ayrı bir ortamda bulunmalarından dolayı canlı ders esnasında dikkat dağınıklığı yaşadıkları ve derse odaklanamadıkları belirlemişlerdir. Pınar ve Akgül (2020) araştırmalarında öğrencilerin canlı derslerde deney yapamadıkları için bu kısımda olumsuzluk yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2. Duyuşsal Alan Öğrenmeleri

Ortaokul öğrencilerine Covid-19 salgını sürecinde uygulanan canlı derslerde duyuşsal alan öğrenmelerini belirlemeye dönük olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen bulgular yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Salgın sürecinde sürdürülen canlı derslere katılan ortaokul öğrencileri uzaktan eğitim sürecinin kendileri üzerindeki olumlu ve olumsuz yönlerini dile getirmişleridir. Olumlu anlamda karşılaştıkları durumlar; canlı derslerde etkileşim ortamı oluşması, ders esnasında eğlenceli anların yaşanması ve öğretmenlerin dersleri eğlenceli bir şekilde anlatması olarak ifade edilmiştir. Olumsuz olarak ifade edilen durumlar; geç saatlerde ders işlenmesi, öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, ders katılımının ders notlarına etkisinin olmaması, derse katılma zorunluluğu, öğretmenlerin dersi etkili anlatamaması, canlı derslerin can sıkıcı olması ve bağlantı sorunları yaşanması olarak belirlenmiştir. Arık ve diğerleri (2021) benzer bir şekilde gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin salgın sürecinde canlı derslere adapte ve motive olamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise canlı dersler sürecinde öğrencilerin görev ve sorumluluklarının azaldığını ve öğrencilere yapılan sınavların ortadan kalkması neticesinde öğrencilerin bu süreçte daha rahat davrandıkları olmuştur. Ayrıca, Karakaya ve diğerleri (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada, teknolojik alt yapıdan ve öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan eksikliklerden dolayı canlı derslerde olumsuzlukların yaşandığını belirlemişlerdir. Doğrukök ve diğerleri (2021) araştırmalarında canlı derslere katılan öğrencilerin dersi anlatan öğretmenleri sıkıcı bulduklarını ortaya koymuşlardır. Doğrukök ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmalarında canlı derslerde sunulan içeriğin öğrenciler için yeteri kadar dikkat çekici olmadığını ve canlı derslere katılan öğrencilerin dersi anlatan öğretmenleri sıkıcı bulduklarını ortaya koymuşlardır.

Canlı dersler sürecinde eğitimin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin bu sürece olan etkisi öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler öğretmenlerin derslere olan etkisini hem olumlu hem de olumsuz olarak yorumlamışlardır. Canlı dersler esnasında öğretmenlerin etkileşim ortamı oluşturması ve farklı yöntem ve teknikler kullanması olumlu görüşler olarak söylenirken bazı öğretmenlerin derslerde özensiz davranması öğrenciler tarafından olumsuz görüş olarak aktarılmıştır. Kaynar ve diğerleri (2020) yapmış oldukları çalışmada; veriler doğrultusunda öğrencilerin canlı derslerde kapsamlı ve yararlı geri bildirimler alabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin algıları üzerine uzaktan eğitimde öğretmenlerin ilgi çekici etkinlikler yapması, yapılan etkinliklerin ve derslerde verilen örneklerin öğrencilerin

öğrenmelerinde yeterli olması ile ilgili öğrenciler net bir fikir belirtmemişlerdir. Bununla birlikte öğrencilere göre canlı dersler sürecince işlenen dersler dikkat çekici gelmemiştir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçların aksine Bestiantono ve diğerleri (2020) araştırmalarında öğrencilerin salgın sürecinde gerçekleşen derslerde öğretmenleri ile iletişim eksikliği ve sordukları sorulara zamanında cevap alamamaktan kaynaklı olumsuzluklar yaşadıklarını kaydetmişlerdir.

Canlı dersler esnasında öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etme boyutundaki deneyimlerini ifade etmişlerdir. Burada öğrenciler bazı durumlarda kendi aralarında ve öğretmenler ile kısıtlı etkileşim olanağı buldukları, öğretmenin anlayışlı tavrı, öğretmenin göstermiş olduğu olumsuz tepki, öğrencilerin kendini ifade ederken yanlış anlaşılma korkusu, iletişim aracından kaynaklı sorunlar yaşanması ve mesajla iletişim olanağı gibi bir takım olumlu ve olumsuz durumları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Keskin ve Özer Kaya (2020) canlı derslerin değerlendirilmesine yönelik olarak yaptıkları araştırmada öğrencilerin iletişim sağlama konusunda eksiklik hissettikleri ve eğitim esnasında teknik sorunların yaşandığını bildirmişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada canlı derslerin dezavantajlı taraflarından birinin öğretmen ve öğrenci arasındaki yetersiz etkileşim olarak görüldüğünü belirtmiştir. Çelik ve İşler (2020) çalışmalarında, öğrencilerin belirtmiş olduğu diğer bir durum ise salgın boyunca öğretmenlerin öğrencilere vermiş oldukları ödevler ile ilgili yeterince açıklayıcı ve net bir geri bildirimde bulunmadıkları veya geri bildirimlerin yetersiz kaldığıdır.

Öğrencilerin canlı derslerde genel anlamda dinleyici konumunda oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler derse aktif katılma durumlarını konuyla ilgili görüş belirtmeleri istendiği zamanlarda söz alarak o konuya ait sahip oldukları bilgileri arkadaşlarıyla paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan soru cevap yöntemi neticesinde öğretmenlerden gelen sorulara cevap vermeleri de öğrencilerin derslere aktif katılmalarını sağlayan bir durum olarak tespit edilmiştir. Sofianidis ve diğerleri (2021) benzer konu üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin derslere odaklanmak için ekran karşısında kendilerini zorladıkları tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin genel anlamda öğretmenleri dinleyici konumda oldukları için derslere katılma adına çok kısıtlı fırsatlar yakaladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.3. Devinişsel Alan Öğrenmeleri

Ortaokul öğrencilerine Covid-19 salgını sürecinde uygulanan canlı derslerde devinişsel alan öğrenmelerini belirlemek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen bulgular yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Ortaokul öğrencilerin salgın sürecinde yürütölen canlı derslerde gerçekleştirdikleri sanatsal alanda resim çizme, afiş hazırlama ve maket yapma gibi çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların “Teknoloji ve Tasarım” ve “Resim” derslerinde ortaya konduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin resim gibi bir diğeri sanatsal alan olan müzik dersine yönelik yapılmış çalışmaların olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ayrıca ortaya ürün koymaları gereken bu gibi derslerde ilgi eksikliğinden kaynaklı olarak çalışmalara katılmadıkları ve verilen bir çalışmayı tamamlamak için gereken malzemeleri bulmakta zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Kahraman (2020) çalışmasında uzaktan eğitim uygulamalarının teorik odaklı derslerde kolaylık sağlamasına karşın uygulama odaklı derslerde olumsuzluklar meydana getirdiğini belirlemiştir.

Canlı derslerin dikkati çeken bir yönü de öğrencilere hareket etmelerini sağlayacak ve fiziksel olarak etkin olabilecekleri çalışmaların eksik kalması olmuştur. Öğrencilerden gelen görüşler onların uzun süre boyunca ekran karşısında hareketsiz bir şekilde dersleri sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Böylesi durumlarda öğrencilerin vücutlarının farklı bölümlerinde uyuşma ve ağrıların meydana geldiğı anlaşılmıştır. Fiziksel olarak olumsuz durumda olmaları öğrencilerin derse katılma isteklerini de azaltmakta ve derslerin can sıkıcı hale gelmesi sebebiyle derse olan dikkatin dağılmasına yol açtığı görölmüştür. Öğrenciler buna benzer olumsuzluklardan kurtulmak için ders canlı derse katıldıkları odada içerisinde dolaşma, evin diğeri odalarına gidip gelme, kendi bildikleri bazı fiziksel hareketleri yapma ve ihtiyaçlarını giderme amaçlı eylemlerde bulunma gibi farklı hareket etme yollarına başvurmuşlardır. Burada en çok dikkati çeken husus fiziksel hareket denince akla ilk gelen ders olan beden eğitimi derslerinin işlenmemiş olmasıdır. Okulda görev alan bir beden eğitimi öğretmenin yokluğunu başka alandan bir öğretmenle kapatma yoluna gidilmiş ancak bu öğretmenin de farklı bir ders öğretmeni olmasından kaynaklı kendi alanı olan İngilizce dersi işledikleri ortaya çıkmıştır. Korkmaz ve diğeri (2020) çalışmalarında öğrencilerin Covid-19 salgını sırasında sağlıklı yaşam seviyesinde yapılması gereken fiziksel hareketleri yeterince ortaya koyamadıkları belirlenmiştir.

Salgın süreci boyunca yürütölen canlı derslerin temelini oluşturan teknoloji öğrencilerin eğitim hayatını da yakından etkilemiştir. Teknoloji kullanımı bu süreçte

fazlasıyla artmış ve her öğrencinin kullanmasını zorunlu kılmıştır. Öğrencilerden gelen görüşler teknoloji kullanımının öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini gözler önüne sermiştir. Öğrenciler canlı dersler esnasında aktif olarak kullandıkları teknolojik aletler sayesinde bilgisayar ve telefonlarda bulunan farklı uygulama ve programları kullanabilme, teknoloji araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunları çözme becerisi kazanma ve bu araçları yoğun bir şekilde kullanmaları sonucu teknoloji kullanımına adapte oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerden bazıları teknoloji kullanımına uzak iken bazıları da kısmen de olsa bu araçları kullandıklarını ama yine de her iki grup da daha öncesinde teknoloji araç kullanımında kendilerini yetersiz gördükleri canlı dersler boyunca kendilerini geliştirdiklerini açıklamışlardır. Teknoloji kullanımına dönük benzer bir sonuç da Birhan (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada gözlemlenmiştir. Bu çalışmada öğrenciler uzaktan eğitimle sunulan canlı derslerde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerisi geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bestiantono ve diğerleri (2020) çalışmalarında salgın sürecinde öğrencilerin canlı dersler esnasında bilgisayar ve dizüstü bilgisayar gibi teknolojik araçları kullanma becerilerini oldukça geliştirdiklerini saptamışlardır.

Teknoloji araçlarını uzun süre yoğun bir şekilde kullanma beraberinde olumsuzlukları da getirmiştir. Öğrenciler canlı derslerden sonra da bu araçları kullanma gereği duyduklarını ve artık onlarsız hareket edemedikleri ortaya çıkmıştır. Ekran başında çok fazla zaman geçirmenin ve hareketsiz kalmanın bir diğer olumsuzluğu ise fiziksel ağrı ve uyuşmalar, gözde bozulmaların meydana gelmesi ve baş ağrılarının oluşmasıdır. Yapılan benzer araştırmalar, COVID-19 salgın sürecinde canlı derslerle öğrenim hayatlarını sürdüren öğrencilerde yalnızlık hissinin oluştuğunu (Lee ve diğerleri, 2021), mutluluk düzeylerinin ve fiziksel aktivitelerinin azaldığını (Munasinghe ve diğerleri, 2020) göstermiştir. Öğretmenler, COVID-19 salgın sürecinin depresyon, okula aidiyetin azalması, yetersiz etkileşim ve motivasyon kaybının oluşması gibi öğrenciler üzerinde fiziksel, sosyal ve psikolojik olumsuz etkilerinin olduğunu düşünmektedir (Karakaya ve diğerleri, 2021). Guo ve diğerleri (2020) araştırmalarında teknoloji kullanımına dönük öne çıkan bir diğer olumsuzluğu vurgulamışlar ve öğrencilerin canlı dersler sürecinde öğrencileri teknolojik araçlar yoluyla sadece dinlediklerini ve yeni teknolojileri kullanmak için çok fazla olanak bulamadıklarını ortaya koymuşlardır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uzaktan eğitime ihtiyaç duyulması halinde gerçekleştirilecek canlı dersler için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Covid-19 salgın sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde özellikle branş bazında canlı ders esnasında kazandırılmak istenen kavramsal öğrenmelerin somut bir şekilde algılamadıkları ve öğrenme aşamasında çeşitli sorunların yaşandığı görülmüştür. Bu nedenle kavram öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurularak (Kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları, görsel diyagramlar, kavramsal değişim metinleri vb.) öğretimin gerçekleşmesi ve kalıcılığının sağlanması hedeflenebilir.
- Salgın sürecinde canlı derslerin sabah erken saatlerden akşam geç saatlere kadar gün boyu aralıksız devam etmesi öğrencilerin zihinsel ve fiziksel anlamda yorulmasına sebep olmuştur ve ders katılım devamlılığını düşürmüştür. Derslerin böylesi yıpratıcı yoğunlukta verilmesinin önüne geçilerek daha sistemli ve belirli aralıklarla uygulanması öğrencilerin bu derslerden daha fazla fayda elde etmelerine olanak sağlayabilir.
- Öğrencilerin canlı derslere sağlıklı bağlanabilmeleri için gerekli teknik alt yapının sağlanması ve öğrencilere canlı derslerde kullanmaları için ücretsiz ve sınırsız internet desteği verilerek tüm öğrencilere internet kullanım hizmeti sağlanabilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri derslere motive etmek ve dersleri daha eğlenceli hale getirmek için eğitsel ve sosyal etkinliklere yer verilebilir. Derslerle bağlantılı olarak öğrencileri eğlenmeye sevk edecek yarışma ve oyun içerikli teknolojik uygulamalar kullanılabilir.
- Öğretmenlerin canlı dersi verimli işlemek için ön hazırlık yapmaları, teknolojik araçları kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler almaları ve öğrencilerle olan iletişim becerilerini zenginleştirmeleri önerilebilir.
- Gelişme çağında bulunan ortaokul öğrencilerinin uzun süre hareketsiz olarak derslere devam etmesi ve onlara hareket etme olanağının sunulmaması öğrenciler açısından ileride önemli sağlık sorunlarına yol açabileceğinden öğrencilerin ders esnasında hareket etmelerini sağlayacak etkinlikler ve hareketler yaptırılabilir.
- Teknoloji kullanımının zorunlu olduğu bu süreçte teknolojik araçları kullanmaya bağlı olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için öğrencilerin günlük ve haftalık internet kullanım süreleri çizelgesi hazırlanıp bu çizelgeye uyulması sağlanabilir.
- Bu araştırma ortaokul seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin salgın sürecindeki canlı ders öğrenmelerine yönelik deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Daha sonraki çalışmalarda ilkokul, lise ve üniversite kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğrenme deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilebilir.

- Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme deneyimleri kendi görüşleri alınarak belirlenmiştir. Daha sonraki araştırmalarda öğrencilerde gerçekleşen öğrenmeler eğitimin diğerk paydaşları olan veli ve öğretmenlerin görüşleri alınarak incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. ve Umurhan, H. (2015). “Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler”, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(4).
- Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretimi* (7. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Akıncı, M. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1) 13-21.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, E. (1981). *Eğitim hukuku ders notu*. Özgün Matbaacılık
- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 259-271.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim: uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Alsan, T. K. (2020). *Kimya öğretim programı kazanımları ile ders kitaplarında bulunan etkinlik ve değerlendirme araçlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüleri, İstanbul.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (6. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Altuntaş, E. Y., Başaran, M., Özeke, B. ve Yılmaz, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin algı düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 8-23.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom’s revised taxonomy, *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(8), 213-230.

- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(3), 91-102.
- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659.
- Arslantaş, T. (2014). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’ de bir uygulama*. Erişim tarihi: 11.03.2022, <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf>
- Atabek, O. (2021). Teknolojinin anlamının gelişimi ve insan teknoloji ilişkisi. In S. Kıranlı Güngör (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar VI* (ss. 311-324). Eğitim Yayınevi.
https://www.researchgate.net/publication/354922367_Teknolojinin_anlamının_gelisimi_i_ve_insan_teknoloji_iliskisi
- Atabek, O. & Burak, S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik özyeterlilik ve tutumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 444-464.
<https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.23>
- Atlı, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak hazır olma düzeyleri ve buna yönelik hazırlanan eğitim programının erişime etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 103-115.
- Aziz, A. (1977). Türkiye de radyo televizyon ile eğitim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 2(7), 19-27.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme* (12. baskı). Nobel Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.

- Baki, A., Çepni, S. ve Akyıldız, S. (Ed.). (2009). Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri. Celepler Matbaacılık.
- Baki, A., Karal, H., Çebi, A., Şilbir, L. ve Pekşen, M. (2009). Uzaktan eğitimde öğretim yönetim sistemi ve senkron eğitim platformu tasarım süreci: KTÜ örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 85-101.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). The Opinions of Teachers about Compulsory Distance Education due to Corona Virus (Covid-19). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 52-84.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bates, T. (2001). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*. Unesco.
- Bawa'aneh, M. S. (2021). Distance learning during Covid-19 pandemic in UAE public schools: student satisfaction, attitudes and challenges. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), 304.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM yayınları.
- Bayram, E., Bıyık, Z. ve Gölbaşı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algıları. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 28-41.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bergmann, H.F. (2001). "The Silent University": The Society to encourage studies at home, 1873–1897. *The New England Quarterly*. 74(3), 447-77.
- Bestiantono, D. S., Agustina, P. Z. R. ve Cheng, T-H. (2020). How students' perspectives about online learning amid the Covid-19 pandemic? *Studies in Learning and Teaching*, 1(3). 133-139.

- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbalı, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat. (Ed.). *Matematik eğitiminde teoriler*. ss. 839-860). Pegem Akademi.
- Birhan, H. (2021). *Uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives (the classification of educational goals) handbook 1. cognitive domain*. David McKay Company.
- Boros, A. (1989). *Measurement evaluation*. Elsevier Science Publishers.
- Bower, B. L. ve Hardy, K. P. (2004). From correspondence to cyberspace: changes and challenges in distance education. *New Directions For Community Colleges*, 128, 5-12.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’ de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 85-124.
- Bulut, İ. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bulutlu, Ö. (2018). *Uzaktan eğitim programlarında üniversite öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burnet, J. (2008). *Eğitim Üzerine*. Say Yayınları.
- Büyükalın, F. S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*. Asil Yayın Dağıtım.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, N., Ko, H., Kinshuk ve Lin, T. (2005). A model for synchronous learning using the Internet. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2), 181-19.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* içinde (139-164). Thousand Oaks: Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Çallı, İ., İşman, A., Torkul, O. (2003). Sakarya Üniversitesi' nde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.
- Çelik, K. (2021). *Sağlık yönetimi önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, S. ve İşler, N. K. (2020). Göç mağduru Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 783-800.
- Çetinkaya, B. (2016). *Sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının Bloom taksonomisine göre soru yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çiftci, A. (1995). *Türk eğitim hukuku* (2. baskı). 31-47.
- Çoban, E. (2021). *Coğrafya öğretmenlerine göre uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çokçalışkan, H. (2014). *Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersindeki başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Daban, O. (2012). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyo-ekonomik özellikleri ve istihdam beklentileri: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries: moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 27(6), 1-14.
- Dede, N., Keskin, A., Örtürk, E. ve Keskin, M. G. (2021). Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 126-134.
- İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2003) (ed) *Distance education: the wind of change. history of distance education, Sempati Pegem A Yayınları, Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti., Ankara, 15-34.*
- Demirel, Ö. (1987). *Eğitimde program geliştirme*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme* (12. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diñç, Y. (2020). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Doğan, N. (2007). Ölçme araçlarını sınıflama çabaları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 119-144). Anı Yayıncılık.
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Barışık, C. Ş. ve Kaynar, H. (2021). Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 145-169.
- DSÖ (2020). *Coronavirus (Covid-19)*. Erişim tarihi: 17.01.2022, https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Dursun, Ö. Ö. (2011). *Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında İletişimci Biçimlerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24), 48-55.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir üniversitesi örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ergüney, M. (2017). *İnternet yoluyla uzaktan eğitim uygulamaları: sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1977). Eğitimde Program Geliştirme. Yelkentepe Yayınları, 12.
- Fabriz, S., Mendzheritskaya J. and Stehle, S. (2021). Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Girginer, N., & Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 155-164.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Guo, J., Huang, F., Lou, Y., ve Chen, S. (2020). Students' perceptions of using mobile technologies in informal English learning during the Covid-19 epidemic: a study in Chinese rural secondary schools. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 475-483.

- Gündüz, S. K. (2021). *Kovid-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sistemleri kabulleri ve çoklu görev algılarının çevrimiçi derslere bağlılıklarındaki rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güngören, Ö. C., Erdoğan, D. G. ve Uyanık, G. K. (2019). *Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları zorluklar*. Erpa International Congresses on Education 2019, Book of Proceedings, Sakarya. (146-151).
- Hamidi, F., Meshkat, M., Rezaee, M., & Jafari, M. (2011). Information technology in education. *Procedia Computer Science*, 3, 369-373.
- Holmberg, B. (1995). The Evolution of the Character and Practice of Distance Education. *Open Learning*. 47-53.
- Işık, E. ve Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3).
- İbili, H. ve Yalçın S. (2021). Liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, eba akademik destek platformu hakkındaki görüşleri (Erzincan ili örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 462-487.
- İlbaş, N. (2017). *İngilizce okutmanlarının öğretimsel yeterlik algıları ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Değişim Yayınları.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Değişim Yayınları.
- Januszewski, A. ve Molenda, M. (Eds.). (2008). *Educational technology: A definition with commentary*. Routledge
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Koçhan, N. Ö ve Atik U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: “uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.
- Kanbak, M. (2021). *Spor bilimleri fakülteleri ve beden eğitimi spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: mega üniversitelerdeki uygulamalar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Karafazlı, H. (2021). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modellerine yönelik üniversitede görev yapan yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of COVID-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258.
- Karip, E. (Ed.). (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Kavak, S. Ü. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme çıktılarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Kaya, C. (2021). *Kent ve kırsaldaki ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (1998). "Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. yılında uzaktan eğitim uygulamalarımız. *Milli Eğitim*, 139.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. & Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Keegan, D. (1986). *Interaction and communication*, (Chapter 6, pp.89-107). In Keegan, D., *The foundations of distance education*. Croom Helm.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Kentnor, H. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the united states. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2).
- Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırık, M.A. (2014). "Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu". *Marmara İletişim Dergisi*. 21, 73-94.
- Kırmızıgül, H.G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

- Kızılay, F. Ü. (2021). *Uzaktan eğitimin liselerdeki denizcilik güverte eğitimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, H. U. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Komisyon, (2008). *Kpss ölçme değerlendirme hazırlık kitabı*. İhtiyaç Yayınları.
- Korkmaz, N. H., Öztürk, İ. E., Rodoslu, C. ve Uğur, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde fiziksel aktivite düzeylerindeki değişikliklerin incelenmesi (Bursa ili örneği), *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4).
- Krishnamurti J. (2008). *In the problem is the solution: question and answer meetings in India*. Chennai: Krishnamurti Foundation.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D. ve Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 105585.
- Levendoğlu, N. O. (2004). *Teknoloji destekli çağdaş müzik eğitimi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi (s. 2-4). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, 7-10 Nisan 2004.
- Mehrens W. A. ve Lehmann I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Midkiff, S. F. ve DaSilva, L. A. (2000). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. *In International Conference on Engineering Education*. 14-18.
- Miller, D. M., Linn, R. L. ve Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson Education.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Munasinghe, S., Sperandei, S., Freebairn, L., Conroy, E., Jani, H., Marjanovic, S. ve Page, A. (2020). The impact of physical distancing policies during the COVID-19 pandemic on health and well-being among Australian adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 653-661.

- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom taksonomisi' ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktaylar, C.H. (2005). *Öğretmen adayları için konu anlatımlı örnek çözümlü: kpss eğitim bilimleri, kamu personeli seçme sınavına hazırlık*. Yargı Yayınevi.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. baskı). Nobel Yayınları.
- Özder, H. (2000). Tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 114-121.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). The examination of stakeholders' opinions on distance education during the COVID-19 epidemic. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M. (2020). *Covid-19 salgını sonrası dünyada eğitim*. Erişim tarihi: 17.02.2022, <https://www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr>
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Students' and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304.
- Özgür, D. F. (2019). *Açık ve uzaktan eğitim fakültesi personelinin öğrencilerle iletişimde sosyal medya etkileşimine bakışı: İÜ auzef örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. K. (2021). Covid-19 salgını sürecinde taşınalı öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(17), 2528-9535.
- Papi, Cathia ve Büyükaslan, Ali (2007). *Türkiye ve Fransa' daki uzaktan eğitimde gelişmeler: hangi eğitim hakkı*, Marsilya: Colloque Tice Mediterranee – Uzaktan Eğitimde İnsan / Değişim Sorunsalı.
- Parker, M. A., ve Martin, F. (2010). Using virtual classrooms: student perceptions of features and characteristics in an online and a blended course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1).
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive selfregulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157-170.

- Pınar, M. A. ve Akgül, G. D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience*, (41–60).
- Popham, W. J. (2001). *The truth about testing: an educator's call to action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5-27.
- Rosenberg, M.J. (2001). E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age, 3.
- Samur, Y., Akgün, E. ve Duman, B. (2011). Distance education in Turkey: past-present-future. *Yeni yönetimler ve sorunlar*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi, İstanbul.
- Sarı, T. (2007). Yabancı dil (İngilizce)' de başarı stratejileri: Üds ve Bloom' un taksonomi ilişkisi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 38-42.
- Schaefer, M. B., Abrams, S. S., Kurpis, M., Abrams, M. ve Abrams, C. (2020). Making the unusual usual:" students' perspectives and experiences of learning at home during the Covid-19 pandemic. *Middle Grades Review*, 6(2).
- Sel, F. (2018). *İnönü üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Özsen Matbaacılık
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sevim, N. H. (2008). Odak grup görüşmeleri. *Sosyoloji Notları Dergisi*, 80-85.
- Sezgin, O. (1991). *Üçüncü neslin eğitimi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Simonson, M., Smaldino, S., ve Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education* (Sixth Edition). Information Age Publishing.
- Sinaga, R. R. F. ve Pustika, R. (2021). Exploring Students' Attitude towards English Online Learning Using Moodle during Covid-19 Pandemic at SMK Yadika Bandarlampung. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 8-15.

- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851.
- Sofianidis, A., Meletiou-Mavrotheris, M., Konstantinou, P., Stylianidou, N. ve Katzis, K. (2021). Let students talk about emergency remote teaching experience: secondary students' perceptions on their experience during the Covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11, 268.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2000). *Türk eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sözer, E. (2003). Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (31-44). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, Ş., Bir, A. A. ve Suher, H. K. (2009). Odak grup yönetimi: uygulamacılar açısından bir değerlendirme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 11(11), 51-74.
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, Ankara: Anı.
- Tataroğlu, E. (2011). Görsel sanatlar dersi kazanımlarının bilişsel-duyuşsal-psikomotor alan becerilerinin aşamalarına göre sınıflandırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 190.
- Teker, N. (1995). Uzaktan öğretimde yapı ve işleyiş (açık lise örneği). *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 269–280.
- Tekin, H. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Has-Soy.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı yayınevi.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Feryal Matbaası.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye belirleme sınavı (sbs) sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Yargıcı Matbaası.
- Uşun S. (Ed.). (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemler*. Kriter Yayıncılık.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Alkım Yayıncılık.
- Yalçınkaya, S. (2006). *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, H. İ. ve Özdemir, S. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*. Nobel.
- Yamamoto, G. T. ve Altın, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yaşlıca, E. (2019). *Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B. ve Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy, *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59-73.
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B. ve Bliss, C. A. (2013). CMOOCs and global learning: an authentic alternative". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147.
- Yelken, Y. T. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (Geliştirilmiş 14. Baskı.) Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi döneminde uzaktan eğitimin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.

EKLER

Ek 1: Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

BİLİŞSEL ALAN

1. Canlı dersler süresince derslerde en iyi öğrendiğiniz 3 kavram hangisiydi? Açıklayınız.
2. Canlı derslerde işlemiş olduğunuz konularla ilgili olarak evde ya da açık alanlarda uygulamalar yaptınız mı? Bunlar nelerdi? Kısaca açıklayın.
3. Canlı derslerin işlenişine yönelik ne gibi eleştirilerde bulunmak istersiniz? Sizce faydalı oldu mu? Yoksa faydasız mıydı? Açıklayınız.

DUYUŞSAL ALAN

1. Canlı derslere katılmak sizin için eğlenceli miydi? Bu konuda ne söylemek istersiniz?
2. Öğretmenler canlı dersleri zevkli hale getirmek için neler yaptı? Bunları açıklayınız.
3. Canlı derslerde konuyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi ifade etmek kolay mıydı? Açıklayınız.
4. Canlı derste öğretmen derse aktif katılımınızı sağlamak için neler yaptı? Bu konuda size ne gibi fırsatlar verdi?

DEVİNİŞSEL ALAN

1. Canlı dersler esnasında resim, müzik ya da el sanatları gibi sanatsal becerilerinizi geliştirecek ne gibi çalışmalar yaptınız?
2. Canlı dersler sırasında fiziksel olarak hareket etmenizi sağlayacak ne gibi etkinlikler yaptınız?
3. Canlı derslerde beden eğitimi dersi yaptınız mı? Bunu nasıl yaptınız?
4. Canlı derslerde kullandığınız teknolojik araçlar konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.

Ek 2: Öğrenci Bilgilendirme ve Görüşme Onay Formu

ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE GÖRÜŞME ONAY FORMU

Değerli katılımcı,

Korkuteli Tatköy Ramazan Karabağır İmam Hatip Ortaokulu’nda “Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Salgın Sürecinde Yürütülen Canlı Derslerdeki Öğrenme Deneyimlerinin Belirlenmesi” adlı Tez çalışmasının yürütülmesi amacıyla Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan Prof. Dr. Günseli ORHON danışmanlığında bir yüksek lisans tez çalışması yürütülmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrenci görüşlerinin alınması gerekli görülmüştür. Görüşmemiz sırasında alınan ses ve/veya görüntü kayıtları ve notlar tamamen bilimsel amaçla kullanılacak ve bilgiler gizli tutulacaktır.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

	Evet	Hayır
Araştırma için görüşlerimin alınmasına onay veriyorum.		
Görüşmede ses ve/veya görüntü kaydı yapılmasına izin veriyorum.		
Görüşme sırasındaki sözlerimin doğrudan alıntı yapılmasını onaylıyorum.		

Araştırmacı: Abdurrahman KAYA

Katılımcı Öğrenci:

Tarih:

Tarih:

İmza:

İmza:

Ek 3: Öğrenci İçin Veli Bilgilendirme ve Görüşme Onay Formu

ÖĞRENCİ İÇİN VELİ BİLGİLENDİRME VE GÖRÜŞME ONAY FORMU

Sayın Veli,

Korkuteli Tatköy Ramazan Karabağır İmam Hatip Ortaokulu' nda “Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Salgın Sürecinde Yürütülen Canlı Derslerdeki Öğrenme Deneyimlerinin Belirlenmesi” amacıyla Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan Prof. Dr. Günseli ORHON danışmanlığında bir yüksek lisans tez çalışması yürütülmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrenci görüşlerinin alınması gerekli görülmüştür. Velisi bulunduğunuz öğrenciyle bu araştırma için görüşme yapılmasına onay vermenizi umuyorum. Görüşmemiz sırasında alınan ses ve/veya görüntü kayıtları ve notlar tamamen bilimsel amaçla kullanılacak ve bilgiler gizli tutulacaktır.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

	Evet	Hayır
Araştırma için çocuğumun görüşlerinin alınmasına onay veriyorum.		
Görüşme esnasında ses ve/veya görüntü kaydı yapılmasına izin veriyorum.		
Çocuğumun görüşme sırasındaki sözlerinin doğrudan alıntı yapılmasını onaylıyorum.		

Araştırmacı: Abdurrahman KAYA

Katılımcı Öğrenci:

Tarih:

Veli:

İmza:

Tarih:

Veli İmza:

Ek 4: Etik Kurul Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.12.2021-234768



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 30.11.2021
TOPLANTI SAYISI : 15
KARAR SAYISI : 426

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Günseli ORHON'un danışmanlığında, Abdurrahman KAYA'nın araştırmacılığını üstlendiği, "*Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Canlı Derslerdeki Öğrenme Deneyimlerinin Belirlenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nuray ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(katılmadı)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek 5: Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-39622309
Konu : Araştırma Uygulaması İzin Talebi
(Abdurrahman KAYA)

22.12.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdurrahman KAYA'nın **"Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Canlı Derslerdeki Öğrenme Deneyimlerinin Belirlenmesi"** başlıklı araştırmasını, İlimiz Korkuteli İlçesinde Bulunan Resmi İmam Hatip Ortaokullarında uygulama isteği ile ilgili 15/12/2021 tarih ve 243172 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında **2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı** içerisinde olmak üzere, **İlimiz Korkuteli İlçesinde Bulunan Resmi İmam Hatip Ortaokullarında Öğrencilere** yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür**.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
22.12.2021

Hüseyin ER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: arge07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b55b-7f9b-35aa-9d0b-502c kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Abdurrahman KAYA

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi
İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

Kaya, A. ve Vezne, R. (2019, Haziran). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının görüşleri açısından incelenmesi*. Sözlü Sunum, (ISES) International Symposium on Academic Studies in Educational and Social Sciences, Ankara.

İş Deneyimi

Stajlar : Ilıcalar Yatılı Bölge Ortaokulu/ BİNGÖL (2010-2011)

Projeler : TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı

Çalıştığı Kurumlar : Ilıcalar Yatılı Bölge Ortaokulu/Merkez/BİNGÖL (2010-2014)
Ballık Ortaokulu/Sandıklı/AFYONKARAHİSAR (2014-2018)
Tatköy Ramazan Karabağır İmam Hatip
Ortaokulu /Korkuteli/ANTALYA (2018- Halen)

İletişim

Tatköy Ramazan Karabağır İmam Hatip Ortaokulu, Korkuteli/ANTALYA

Tarih

01.07.2022

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir

01.07.2022

Abdurrahman KAYA

İNTİHAL RAPORU

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN CANLI DERSLERDEKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN BELİRLENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 7	% 7	% 1	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.gefad.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
5	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
8	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

acikerisim.pau.edu.tr:8080