



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM VE HARMANLANMIŞ
ÖĞRENMEYE KARŞI ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇILARI VE
GELECEĞE YÖNELİK VİZYON**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE AYDIN

OCAK

AYŞE AYDIN

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

OCAK 2023

**PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM VE HARMANLANMIŞ
ÖĞRENMEYE KARŞI ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇILARI VE
GELECEĞE YÖNELİK VİZYON**

Ayşe AYDIN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih SALTAN

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK 2023

Yüksek Lisans Tezi Kabul ve Onay Sayfası

Ayşe AYDIN tarafından hazırlanan “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Harmanlanmış Öğrenmeye Karşı Öğretmenlerin Bakış Açıları ve Geleceğe Yönelik Vizyon” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OYBİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih SALTAN

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Başkan : Doç. Dr. Kürşat ARSLAN

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mesut TÜRK

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Tez Savunma Tarihi: 09/01/2023

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Ümit YILDIRIM

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

(İmza)

Ayşe AYDIN

09/01/2023

PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM VE HARMANLANMIŞ ÖĞRENMEYE KARŞI ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇILARI VE GELECEĞE YÖNELİK VİZYON

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşe AYDIN

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2023

ÖZET

Covid-19 salgını sürecinde dünya genelinde pandemi ilan edilerek insan yaşamında çok yönlü kısıtlamalara gidilmiştir. Bu kısıtlamalardan en çok etkilenen kurum eğitim kurumları olmuştur. Salgının hızlı yayılımını engellemek, bulaş riskini en aza indirebilmek adına okullarda yüz yüze eğitime belirli bir süre ara verilip, eğitimlerin çevrim içi ortamlarda yapılması kararı verilmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde bir yaklaşım olan harmanlanmış öğrenme ortamı ve çevrim içi öğrenme ortamının birlikte kullanılmasıyla eğitimde devamlılık hedeflenmiştir. Pandemi döneminde eğitim-öğretim alanında en büyük rol öğretmenlere düşmüştür. Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin pandemi sürecinde kullandıkları harmanlanmış öğrenme ortamı ve çevrim içi öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin ele alındığı çalışmaya rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple pandemi sürecinde öğretmenlerin kullanmak zorunda oldukları çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Amasya ilinde görev yapan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler pandemi döneminin şartlarına göre yüz yüze ses kaydı alarak veya internet aracılığıyla online konferans programı üzerinden görüşme ortamı oluşturularak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplar NVivo programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucuna göre araştırma sorularına cevap olabilecek 11 tema ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin %55'ine göre çevrim içi öğrenme ortamının pandemi sürecinde öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde, %27'sine göre ise eğitim sürecinin devamlılığında avantaj sağladığı sonuçları çıkmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin %27'sine göre harmanlanmış öğrenme yaklaşımı öğretmenlere pandemi sürecinde eğitimde devamlılık sağladığı, %22'sine göre ise öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinin etkili olduğu sonucu çıkmıştır. Bununla beraber analiz sonuçlarında öğretmenlerin %44'üne göre pandemi sürecinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımını ve çevrim içi öğrenme ortamını kullanan öğretmenleri bu sürecin zorladığı sonucu da çıkmıştır. Araştırma sonucunun öğretmenlerin olağanüstü durumlarda karşılaşabilme ihtimaline karşı mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik alabilecekleri eğitimlere, araştırmalara ve literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Sayfa Adedi : 74
Anahtar Kelimeler : Çevrim içi Öğrenme, Harmanlanmış Öğrenme, Öğretmen
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Fatih SALTAN

TEACHERS' PERSPECTIVES AND VISION FOR THE FUTURE AGAINST
DISTANCE EDUCATION AND BLENDED LEARNING IN THE PANDEMIC
PROCESS

(M. Sc. Thesis)

Ayşe AYDIN

AMASYA UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES
JAN 2023

ABSTRACT

During the Covid-19 epidemic, multi-faceted restrictions were made in human life by declaring a worldwide pandemic. It has been educational institutions that most affected from these restrictions. In order to prevent the rapid spread of the epidemic and to minimize the risk of transmission, it was decided to conduct the education in online environments by suspending face-to-face education in schools for a certain period of time. Continuity in education is aimed with the use of blended learning environment and online learning environment, which is an approach in the education-teaching process. During the pandemic period, the biggest role in the field of education has been given to teachers. In the literature review, it was determined that no study was found in which teachers' views on the blended learning environment and online learning environment they used during the pandemic process were discussed. For this reason, teachers' views on online learning and blended learning approach that they have to use during the pandemic process were examined in depth. The case study design, which is one of the qualitative research designs, was used. In order to find answers to the research questions, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used. The sample of the study consists of 18 teachers working in Amasya in the 2021-2022 academic year. The interviews with the teachers were made by recording face-to-face audio recordings or by creating an interview environment through the online conference program via internet, according to the conditions of the pandemic period. The answers to the semi-structured interview questions were analyzed using the NVivo program. According to the results of the analysis made within the scope of the research, 11 themes appeared that could answer the research questions. As a result of the analysis, it was concluded that the online learning environment provided an advantage in the personal development of the teachers during the pandemic process, according to 55% of the teachers, and in the continuity of the education process according to 27%. As a result of the analysis, it was concluded that the blended learning approach provided continuity in education to the teachers with during the pandemic process according to 27% of the teachers, and that the communication of the teachers with the students was effective according to 22%. However, according to the results of the analysis, it was concluded that this process forced the teachers who used the blended learning approach and online learning environment during the pandemic process, according to 44% of the teachers. It is thought that the result of the research will contribute to the training, research and literature that teachers can receive for their professional and personal development in case they encounter extraordinary situations.

Number of pages : 74

Keywords : Online Learning, Blended Learning, Pandemic

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Fatih SALTAN

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın oluşumunda, yazılmasında, planlanmasında ve tez sürecimin her aşamasında karşılaştığım zorlukları bilgi ve tecrübesi ile aşmamda yardımcı olan tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Fatih SALTAN'a çok teşekkür ederim.

Lisans eğitim boyunca beni bu alanda yüksek lisans yapmaya teşvik eden Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi değerli Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümü hocalarıma her süreçte desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Tuğba KOCADAĞ ÜNVER'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince her türlü desteği ile sürekli yanımda olan, değerli eşim Arif'e sevgilerimi sunar, çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca ellerini her zaman omuzlarımda hissettiğim, desteklerini ve güvenlerini esirgemeyen canım annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Bu dünyadaki en değerli varlığım, her mücadelede onun varlığıyla güç kazanmama yardımcı olan kızım Asel Zümra'ma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	7
1.3. Çalışmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Uzaktan Eğitim.....	10
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci.....	12
2.1.3. Uzaktan Eğitimle İlgili Araştırmalar	14
2.2. Harmanlanmış Öğrenme	15
2.2.1. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları.....	18
2.2.2. Harmanlanmış Öğrenme Yönetiminin Amacı.....	19
2.2.3. Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Avantajları	22
2.2.4. Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Dezavantajları.....	22

	Sayfa
2.2.5. Harmanlanmış Öğrenme Ortamı İlgili Araştırmalar	23
2.3. Covid-19 Pandemi Süreci	25
2.3.1. Covid-19 Pandemi Süreci İle İlgili Araştırmalar	27
3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Deseni.....	29
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Aracı.....	30
3.4. Verilerin Toplaması ve Süreci	31
3.5. Verilerin Analizi.....	32
4. BULGULAR	34
4.1. Pandemi sürecinde öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri.....	34
4.2. Pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin görüşleri.....	38
4.3. Pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarından aldıkları destek hakkındaki görüşleri.....	45
4.4. Pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarından aldıkları destek hakkındaki görüşleri.....	46
5. TARTIŞMA	48
5.1. Birinci alt problem bulgularının tartışılması	48
5.2. İkinci alt problem bulgularının tartışılması.....	51
5.3. Üçüncü alt problem bulgularının tartışılması.....	56
5.4. Dördüncü alt problem bulgularının tartışılması	57
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	58
6.1. Sonuçlar.....	58
6.2. Öneriler	59

	Sayfa
KAYNAKLAR	60
EKLER.....	75
EK-1: Nihai Ölçek Formu	76
EK-2: Etik Kurul Kararı.....	77
EK-3: MEB Anket İzni	78
ÖZGEÇMİŞ.....	79



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1.1. Bireylerin Doğdukları Dönem ve Kullandıkları Teknolojiye Göre Sınıflandırılması.....	1
Çizelge 3.2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	30
Çizelge 4.3. Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrim içi Öğrenme Kullanım Durumları	34
Çizelge 4 4. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmenler İçin Avantajları	35
Çizelge 4.5. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğrenciler İçin Avantajları	36
Çizelge 4.6. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmenler İçin Dezavantajları...	37
Çizelge 4.7. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğrenciler İçin Dezavantajları.....	37
Çizelge 4.8. Çevrim içi Öğrenmenin Öğretmenler İçin Avantajları	39
Çizelge 4.9. Çevrim içi Öğrenmenin Öğrenciler İçin Avantajları	40
Çizelge 4.10. Çevrim içi Öğrenmenin Öğretmenler İçin Dezavantajları.....	41
Çizelge 4.11. Çevrim içi Öğrenmenin Öğrenciler İçin Dezavantajları.....	43
Çizelge 4.12. Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Okullarından Aldıkları Destek	45
Çizelge 4.13. Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Okullarından Aldıkları Destek	46
Çizelge 4.14. Pandemi Sonrası Öğretmenlerin Çevrim içi Öğrenme Ve Harmanlanmış Öğrenme Kullanımı	47

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. Harmanlanmış Öğrenme	7
Şekil 2.2. Bazı ülkelerin uzaktan eğitime başladığı yıllar ve uygulanılan yerler (Kaya, 2002; Yalçınkaya, 2006,s.11).....	13
Şekil 2.3. Harmanlanmış Öğrenme Ortamının kavramsal boyutları Picciano, (2006) ...	17



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, yanda açıklamaları verilmek üzere aşağıda listelenmiştir.

Kısaltmalar

Açıklama

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK

Yüksek Öğretim Kurulu

UZEM

Uzaktan Eğitim Merkezi

EBA

Eğitimde Bilişim Ağı

WHO

Dünya Sağlık Örgütü

1. GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ifade edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumun gelişmesinde etkisi olan yapı taşlarını bir araya getiren, bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan önemli bir araçtır. Eğitim, bir toplumun gelişmesi için öncelikli ve daima dinamikliğini koruyan, ülkelerin politikalarını belirleyen bir etmendir (Karatepe, Küçükgencay ve Peker, 2020). Eğitim imkanları, gelişen ve gelişmekte olan ülkeler için öncelikli hedef olmuştur (Ünlükahraman, 2011). Toplumun içerisinde bulunduğu olaylarla beraber var olan eğitim sisteminde değişikliklerin olması muhtemel bir durumdur. Gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek, artan nüfusla beraber toplumun var olan imkanlarını artırabilmek ve değerlendirebilmek için toplumlar eğitime öncelik vermektedir. Teknolojinin gelişmesi ile beraber bilgiyi elde edebilmek ve bilgiyi değerlendirebilmek için kullanılan yöntemlerde farklılıklar meydana gelmektedir (Şad ve Durmuş, 2017). Bir toplumda var olan bireylerin bulundukları yaş grupları teknolojiyi nasıl kullandıklarını ve nereye konumlandıklarını etkilemektedir. Prensky (2001), bireylerin yaşları ve teknolojiyi konumlandıklarını yere göre ilk defa dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarından bahsetmiştir. Bireylerin içerisinde doğduğu zaman dilimi ile teknoloji arasındaki durumlar göz önüne alınarak sınıflamaların yapıldığı alan yazın incelemesinde karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin içerisine doğduğu dönemi ve teknoloji ile olan ilişkilerinin sınıflandırılmasını Sprenger (2010), çalışmasında ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre sınıflandırma Çizelge 1.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 1.1. Bireylerin Doğdukları Dönem ve Kullandıkları Teknolojiye Göre Sınıflandırılması

Doğum yılı	Popüler isim	Teknoloji İle Öğrenme ortamı
1946-1964 arası	TV jenerasyonu (baby boomers)	Pasif

Çizelge 1.1. (devamı) Bireylerin Doğdukları Dönem ve Kullandıkları Teknolojiye Göre Sınıflandırılması

Doğum yılı	Popüler isim	Teknoloji İle Öğrenme ortamı
1965-1976 arası	X jenerasyonu	En yüksek eğitim seviyesine sahiptir.
1977-1998 arası	Y jenerasyonu (net jenerasyonu)	Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak büyüdüler.
1999 ve sonrası	Z jenerasyonu (yeni jenerasyon)	Kendileri gibi aileleri de teknolojiyi kucaklayan ilk nesil.

Görüldüğü üzere dijital yerli kavramı 1977 yılından itibaren günümüze kadar olan süreci kapsamaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu süreçlere farklı isimlerde verildiği görülmektedir. Y jenerasyonu (Millennials, Generation Y), Z jenerasyonu, net jenerasyonu, yeni bin yılın öğrencileri (New Millennium Learner) gibi isimler verilmektedir (Prensky, 2001; Sprenger, 2010; Şahin, 2010; Kakırman Yıldız, 2012).

Dijital çağda (teknoloji ve internet) doğan bireylerin dijital yerliler oldukları kabul edilmektedir (Sprenger, 2010). Oyunların, bilgisayarın, internetin ve teknolojinin konuşmacıları olarak nitelendirilmektedirler (Çukurbaşı ve İşman, 2014). Dijital yerliler, teknolojinin içerisine doğan, dijital dünyaya ayak uyduran, teknolojiyi bir araç gereç olarak kullanan bireylerdir (Günther, 2007). Dijital yerliler, doğuştan teknoloji kullanımına karşı yetenekli ve kolay adapte olabilmektedirler (Prensky, 2010). Bu bireyler zamanlarının çoğunu bilgisayar karşısında geçirirler ve bulundukları ortamda kendilerine özgü anlamları olan kısaltmaları kullanırlar (Günther, 2007). Dijital yerliler teknolojinin içerisinde bulunduğu sınıf ortamlarında eğitim almaktan ve teknolojinin bulunduğu ortamlardan zevk almaktadırlar (Odabaşı, ve diğerleri, 2012). Dijital yerliler bilgiye erişmek için metinler yerine grafikleri tercih ederler, oyunlarla uğraşmayı, bir şeyleri keşfetmeyi ve aynı andan birden çok iş yapmayı tercih ederler (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). 1977'den önce doğan ve ergenlik dönemlerinde teknoloji ve internetle tanışan bireylerde dijital göçmen sınıfına girmektedirler (Karabulut, 2015). Teknolojiyi dijital yerliler kadar etkin

kullanamayan, doğumundan çok sonra teknoloji ile tanışıp adapte süreci geçiren bireylere dijital göçmen denilmiştir (Prensky, 2001). Dijital göçmenleri dijital yerlilerden ayıran özellik teknolojiyi etkin kullanamamalarıdır (Arabacı ve Polat, 2013). Bu bireyler teknolojiye adapte olabilmek için uğraşsalar bile, kalıplaşmış davranışları bireylerin dijital göçmen sınıfında olduklarını ele vermektedir. Dijital göçmenler bilgiyi elde edebilmek için teknolojik araç gereçler yerine ilk önce basılı materyaller vasıtasıyla bilgiye ulaşmayı hedeflemektedir (Şad ve Durmuş, 2017).

Toplumdaki bireylerin yaşları, içine doğdukları dönem ve teknolojiyi konumlandırmalarına göre sınıflandıran bu düzen içerisinde, bireylerin karşılaştıkları teknolojiyi kullanabilme düzeyleri önemlidir. Bireyler değişen ve gelişen toplumlarda meydana gelen teknolojik değişikliklere adapte olurlarken diğer bireylere karşı bir vatandaş olarak sorumlulukları vardır. Bu bağlamda teknoloji ve vatandaşlık sorumlulukları bir araya gelince “dijital vatandaşlık” kavramı ortaya çıkmaktadır. Çubukçu ve Bayzan’a (2013) göre teknolojiyi ve teknolojinin getirdiği yeniliklere adapte olabilen, teknolojik araç gereçleri etkili kullanabilen, bu bağlamda bulunduğu topluma karşı sorumluluk bilinci olan, etik değerlerle bu bilinci devam ettiren kişilere dijital vatandaş denilmektedir. Dijital vatandaşlar, bir bilgi elde edilirken medya araç gereçlerini ve teknolojiyi kullanabilen bununla beraber demokratik ve etik değerlere sahip çıkabilen kişilerdir (Şimşek ve Şimşek, 2013). Bir diğer tanıma göre dijital vatandaş, etik kurallar çerçevesinden dijital platformları bilinçli bir şekilde kullanabilen kişidir (Aydın, 2015). Teknolojinin ve dijital çağın artış göstermesi ile beraber bireyler dijital vatandaşlık kimliği de kazanmaktadır. Bireylerin dijital çağın içerisine doğmaları, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları onların dijital vatandaşlık kimliğine sahip olduklarını (Çubukçu ve Bayzan, 2013) bununla beraber dijital yerli sınıfında bulunmaları, teknolojinin ve insan hayatının birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

İçerisinde bulunduğumuz dönemde, teknolojinin hızla büyümesi ve yayılması, toplumların artan nüfusu ile bir araya geldiğinde toplumun gelişmişlik düzeyini artırabilmek için eğitim şartlarını iyileştirmek gerekmektedir. Bir toplumdaki eğitim şartları bulunduğu dönem içerisinde ortaya çıkan toplumun içinde veya dışında meydana gelen olaylardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. 2019 Aralık ayı içerisinde Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan COVID-19 virüsü tehlikesi ile bütün dünya karşı karşıya kalmıştır. Bu süreç

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020a) tarafından “pandemi” (küresel salgın) olarak ilan edilmiştir. Bütün dünyanın küresel bir salgınla savaş içerisinde olduğu bu dönemde dünya genelinde eğitim sisteminde aksaklıklar ortaya çıkmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (2020a) 7 Nisan 2020 verilerine göre dünya çapında birçok ülkede Covid-19 pandemisi nedeniyle okullar kapatılmıştır. Literatür taraması yapıldığında daha önceki meydana gelen salgınlarda yapılan ilk şey okulların kapatılması olmuş ve Covid-19 salgınında da birçok ülkede okullar kapatılmıştır (Sahu, 2020; Wang, ve diğerleri, 2020). Bu süreçten en çok öğrenciler etkilenmişlerdir. Eğitim-öğretime ara verilmesi ile pandemi döneminde Covid-19 virüsünün yayılım hızı azalacak ve ülkelerin sağlık sistemlerindeki dengeyi korumaları sağlanacaktır (Giannini ve Lewis, 2020). Pandemi tehlikesinin ortaya çıkardığı sorunları hafifletmek adına dünya çapında birçok ülkede okullar yüz yüze eğitim-öğretime ara vererek bu süreci uzaktan eğitimle devam ettirmek zorunda kalmışlardır. Covid-19 salgınının küresel çapta ortaya çıkması ve uzun bir süre devam edebilme ihtimalinin olması dünya çapında ülkelerin eğitim öğretime ara vermesine sebep olmuştur (Dikmen ve Bahçeci, 2020).

Salgının baş göstermesi ile birlikte Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2020 yılı Mart ayı itibari ile okulöncesi, ilköğretim ve lise müfredatlarında ve 25 Mart 2020 tarihinden itibaren de Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bağlı olan üniversiteler yüz yüze eğitime ara verilmesi kararını almıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Küresel salgın gibi bir sorun yok iken uzaktan eğitimin gündeme gelmesi gibi bir ihtimal görülmemekteydi. Küresel salgınla beraber uzaktan eğitime olan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır. Covid-19 salgının baş gösterip eğitime ara verilme kararıyla birlikte sürecin devamlılığını sağlamak adına, üniversiteler kendi bünyelerinde Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM) aracılığıyla eğitim-öğretime devam etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı ise eğitimin farklı dijital kaynaklardan verilememesini ve uzaktan eğitim sürecinin planlanmasını gündeme getirmiştir (Demir ve Özdaş, 2020). UNESCO (2020g), Covid-19 pandemisinden dolayı eğitim-öğretimde meydana gelen aksaklıkları giderebilmek için yapılması planlanan, uzaktan eğitimde kullanılan stratejik planların iyileştirilmesi için 4 adımda hazırlık yapılmasını öne sürmüştür. Bu hazırlıklar; öğrencilerin eğitimde teknolojik araç gereçlere (tv, internet, bilgisayar) erişimlerini sağlamak için teknolojik hazırlık, müfredata uygun hazırlanmış tv, çevrim içi öğrenmede kullanılacak materyallere erişim sağlamak için içerik hazırlığı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin tv, çevrim içi ortamlarda verilecek olan eğitimlere

karşı ve bu platformları kullanmalarını kolaylaştırmak için pedagojik hazırlık, uzaktan eğitim ve öğrenme sürecini izlemek, öğrenci başarısını değerlendirmek için de izleme ve değerlendirme hazırlığıdır. Bu hazırlıklarla beraber uzaktan eğitim sürecinin etkililiğini artırılması planlanmıştır.

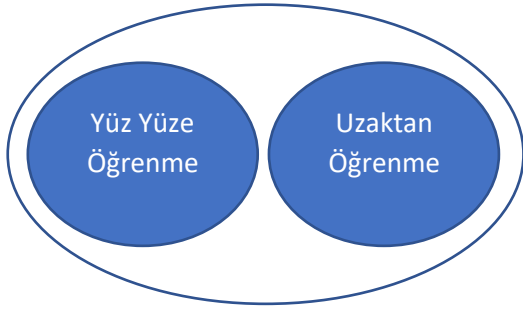
Uzaktan eğitim kararının alınmasıyla beraber Milli Eğitim Bakanlığı dijital ortamdaki içeriklerin zenginleştirilmesine karar vermiştir. Daha önce var olan eğitim-öğretimde kullanılan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA), salgın sürecinde uzaktan eğitim kapsamında etkin rol oynamıştır. EBA, öğretmenlerin ve öğrencilerin ders müfredatları ile ilgili konulara ve içeriklere ulaşabildikleri, ücretsiz erişim sağlayabildikleri, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen dijital içerikli bir platformdur (Aktay ve Keskin, 2016). 2020 yılının Mart ayından itibaren uzaktan eğitim kararı alarak Milli Eğitim Bakanlığı, EBA'nın eğitim sürecinde aktif kullanılması için, gönüllülük esasına dayanarak öğretmenlerin bir araya gelmesiyle EBA'da kullanılabilecek içerikler, materyaller oluşturulmuştur (Demir ve Özdaş, 2020). Ülkedeki sosyo-ekonomik durum düşünülerek bütün öğrencilerin internet erişiminin olmaması, yaşadığı bölgenin coğrafi şartları ele alınarak eğitimin devam edebilmesi için TRT EBA kanalları oluşturulmuştur ve sürece dahil edilmiştir. TRT EBA kanalı üzerinden ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin eğitim müfredatlarına yönelik hazırlanmış olan ders içerikleri yayınlanmıştır. EBA platformu ve TRT EBA kanalı sayesinde öğrenciler öğretmenleri ile derslere aktif katılabilmişlerdir.

Ülkemizde Elazığ-Malatya depremi meydana geldikten sonra acil durumlarda kriz yönetimi için uzaktan eğitim tercih edilmiştir ve pandemi süreci ile beraber okulöncesi, ilköğretim ve lise kademelerinde uygulanmıştır (Can,2020). Ülkeyi etkileyen doğal afet ve pandemi gibi acil krize sebep olan durumların eğitim-öğretim sürecinde aksaklıklara sebep olmaması için “acil uzaktan eğitim” adı verilen bir yapılandırma oluşturulmuştur (Keskin ve Özer, 2020). Acil uzaktan eğitim adı verilen bu yapılandırmanın amacı krize sebep olan durum ortadan kalktığında yüz yüze yapılacak eğitim-öğretimin tamamen uzaktan eğitim formatında işlenmesini içerir (Hodges, ve diğerleri, 2020). Acil uzaktan eğitim yapılandırmasının oluşturulması ile kriz yaratan durumlarda eğitim-öğretimde aksaklıkların oluşmasını engellemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte pandemi sürecinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksaklıklar olmaması için hızlı çözümler üretilip dersler uzaktan eğitim yöntemiyle işlenmiştir (Gewin, 2020; Buldaç, 2021).

Uzaktan eğitim, zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf ortamlarında olduğu gibi teknoloji ile beraber eğitimlerine devam edebilmeleridir (İşman, 2011). Yalın'a (2001) göre uzaktan eğitim bireyler arasındaki fırsat eşitliği sağlayabilmek ve daha fazla öğrenciye eğitim verebilmek için, zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde teknolojinin de etkisiyle karşılıklı eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Uzaktan eğitim, bireyselliğin, bağımsız çalışabilmenin yer aldığı, öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda olduğu, bireyler arasındaki etkileşimin teknolojik araç gereçlerle sağlandığı bir eğitim platformudur (Uşun, 2006). Gökçe (2008)' ye göre uzaktan eğitim teknolojik araç gereçler kullanılarak zaman ve mekan kısıtlaması olmadan karşılıklı etkileşimi sağlayan ekonomik eğitim modelidir. Bu tanımlardan yola çıkacak olursak uzaktan eğitim dönemin ekonomik koşullarından ve teknolojinin hareketliliğinden etkilenmektedir. Uzaktan eğitim yapılan eğitimlerin daha fazla kişiye ulaşması, eğitim için gerekli olan giderlerin azalması, bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenebilmesi gibi avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da vardır. Bu dezavantajlar, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin azalması, bireylerin sosyalleşememesi, uygulama gerektiren durumlarda eğitimlerin sınırlandırılmasıdır. Bu sınırlılıklar eğitim sisteminde uzaktan eğitimin tek başına yeterli olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Eğitimde karşılaşılan bu aksaklıkların giderilmesinde uzaktan eğitim ve yüz yüze öğrenmenin birlikte kullanılması ile ortaya çıkan öğrenme yaklaşımı etkili olacaktır (Ayvaz ve diğerleri, 2009; Korkmaz ve Karakuş, 2009).

Çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme, blended, hibrit model, karma öğrenme gibi birçok isimde karşımıza çıkmaktadır (Jones, 2006). Harmanlanmış öğrenme yüz yüze öğrenme ile uzaktan eğitimin harmanlandığı, etkili öğrenmeyi sağlayan bir yaklaşımdır. Rasmussen'a (2003) göre harmanlanmış öğrenme, televizyon, internet, e-posta, radyo, video konferans gibi teknolojik araç gereçlerin yüz yüze eğitimle beraber kullanıldığı uzaktan eğitimin bir parçasıdır. Harmanlanmış öğrenme, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimde kullanılan bütün öğrenme faaliyetlerini birleştiren ve teknolojiden faydalanan öğrenme yaklaşımıdır (Usta, 2007). Harmanlanmış öğrenme, bireylerin kendi öğrenme hızlarında öğrenebilmelerine, derslerde kullanılan içeriklere istedikleri zaman ulaşabilmelerine ve eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlar (Çakır, 2008). Tanımlardan yola çıkılırsa harmanlanmış öğrenme, yüz

yüze eğitimin ve çevrim içi eğitimin avantajlarının bir araya getirilmesi ile ortaya çıkarılan, eğitimde fırsat eşitliği ve etkili öğrenmeyi sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır.



Şekil 1.1. Harmanlanmış Öğrenme

Toplumların gelişmişlik seviyesinin yüksek olabilmesi için bireylerin eğitim düzeylerinin de yüksek olması gerekmektedir. Yaşanılan toplumsal olaylardan etkilenen eğitim sisteminde farklı öğrenme metotları uygulanmaktadır. Covid-19 pandemisinden etkilenen eğitim sisteminde uzaktan eğitime olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Türkiye’de eğitim-öğretim döneminin ilk yarısında pandeminin etkisinden dolayı acil uzaktan eğitim tercih edilmiştir. İkinci yarısında pandemi döneminin şartları göz önüne alınarak uzaktan eğitimle beraber harmanlanmış öğrenme de yapılmıştır. Pandeminin etkilediği bu süreçte eğitim-öğretimi ve öğrencileri yöneten öğretmenlerin, pandemi ile beraber kullanılmaya başlanılan uzaktan eğitim ve bir öğrenme yaklaşımı olan harmanlanmış öğrenme ile ilgili görüşleri oldukça önemli görülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda kullanılan metotların avantajları ve dezavantajları hakkında bilgi sahibi olunabilecektir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı öğretmenlerin pandemi süresi boyunca kullanmak zorunda kaldıkları çevrim içi eğitim ve öğrenme yaklaşımı olan harmanlanmış öğrenme ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemektir. Harmanlanmış öğrenme ve uzaktan eğitimin öğretmenler açısından avantajları, dezavantajlarını ve geleceğe yönelik vizyonlarını belirlemek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Pandemi sürecinde öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

- a. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen-öğrenci açısından güçlü yönleri nelerdir?
- b. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen-öğrenci açısından zayıf yönleri nelerdir?
2. Pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Çevrim içi öğrenmenin öğretmen-öğrenci açısından güçlü yönleri nelerdir?
 - b. Çevrim içi öğrenmenin öğretmen-öğrenci açısından zayıf yönleri nelerdir?
3. Pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarından aldıkları destek hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımını hangi amaçlar için kullanmayı düşünürler?

1.3. Çalışmanın Önemi

Bu çalışma ile pandemi sürecinde eğitim-öğretim döneminde en çok etkilenen öğretmenlerin, çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımına yönelik görüşleri belirlenecektir. Pandemi döneminde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları tecrübeleri ifade edilmeye çalışılacaktır. Herhangi bir hazırlık süreci olmadan karşılaşılan bu salgın döneminde öğretmenlerin süreç içerisindeki tecrübeleri ve sürecin sonuna dair görüşleri incelenecektir. Alan yazın taramasında aynı çalışmalar yer alsa da çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bir arada kullanıldığı kısıtlı çalışmalara rastlanılmıştır. Bu nedenle çalışma konusunda her iki öğrenme ortamının kullanılması çalışmanın önemini açıklamaktadır. Ayrıca çalışmanın bu alanda yapılabilecek diğer çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada araştırma sorularına katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevapların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan öğretmenlerin araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve bu konularla ilgili çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ilgili kurumların zamandan, mekandan bağımsız olarak teknolojik imkanları kullanılarak eğitim-öğretim sürecinin devam ettirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 1985; Nipper 1989). Uzaktan eğitimin farklı mekanlarda teknolojik imkanlardan yararlanılarak öğretmeni, öğrenciyi ve eğitim materyalini bir araya getirdiği söylenmektedir (Bayram ve Aksoy, 2002). Uzunboylu ve Tuncay'a (2012) göre uzaktan eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı mekanlarda bulunarak eğitim-öğretime devam edebilecekleri bir sistem olarak tanımlanmaktadır. İşman'a (2011) göre uzaktan eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı mekanda olmamasına rağmen bilgi alışverişi yapabilmeleri ve iletişim halinde olabilmeleridir. Kaya'ya (2002) göre uzaktan eğitimi, bireylerin hayat boyu öğrenmesini sağlayan, teknolojik imkanları kullanarak kişilerin kendi öğrenmesini gerçekleştirdiği bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim; doğal afet, hastalık, coğrafi koşullar sebebi ile yüz yüze eğitime devam edilemeyen zamanlarda öğrencilere teknolojik ve basılı materyaller ile eğitim-öğretime devam etme imkanı sunmaktadır (Demiray, 1999, s. 85).

Uzaktan eğitim süreci, mektup yoluyla öğrenmeden başlayarak yazılı, görsel ve işitsel araçların internet vasıtasıyla online ortamlarda paylaşarak Web Tabanlı Eğitim sürecine kadar gelmiştir (Öztürk, 2011). Uzaktan eğitim, eğitimin yapıldığı zamana bağlı olarak eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır (Küçük, 2011). Eş zamanlı uzaktan eğitimde, öğrenci ve öğretmen farklı mekanlarda olsalar dahi aynı zamanda eğitim sürecine katılmak zorundadırlar. Eş zamansız uzaktan eğitimde ise öğretmen ve öğrenciler aynı anda aynı mekanda olmadan sisteme girerek eğitim sürecini devam ettirebilirler.

Kullanılan her öğretim yöntemi için başarılıdır, kesinlikle kullanılmalıdır, her şartta kullanılmak için uygundur, olumlu etki bırakır gibi bir algıdan bahsedilemez. Her yeni yöntemin kendi içerisindeki eksiklikleri, öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin olabilme ihtimali göz ardı edilmemelidir. Öğretim yöntemleri seçimini etkileyen yöntemin avantajları ve dezavantajları gibi değişkenler dikkate alınmalıdır. Uzaktan eğitiminde kendi içerisinde birçok avantaj ve dezavantajı bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim öğretmene ve öğrenciye zaman, mekan kısıtlaması yapmaksızın eğitim-öğretim yapabilme imkanı sunmaktadır. Bireylerin kendi eğitim süreçlerine katılabilir olmasından dolayı, öğrencilere kendi hızında öğrenme, bireysel farkındalık ve bağımsız hareket edebilme imkanı sunmaktadır (Balaman ve Tırkay, 2021). Uzaktan eğitim, bilgiye erişmek için zaman kaybına uğramadan, teknolojik kaynakları kullanarak anında erişim imkanı sağlar; ölçme değerlendirme sürecinde esnek değerlendirme imkanı sunar (Elitaş, 2017, s. 94; İşman, 2008, s. 18; Uşun, 2006, s. 19). Zaman ve mekan sınırlaması olmayan uzaktan eğitimde, eğitim-öğretim faaliyetlerinde süreklilik ve çeşitli öğretim faaliyetleri ile eğitim-öğretim devamlılığı sağlanmaktadır. UNESCO, (2002) yayınladığı raporunda uzaktan eğitimin avantajlarından bahsetmiştir. Bu avantajlar: uzaktan eğitim eğitimde fırsat eşitliği sağlar, öğretim kaynaklarında çeşitliliği artırır, bireylere hem kişisel hem de eğitimde gelişim gösterebilmeleri için fırsat tanır, eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırır, teknolojik imkanları kullanarak öğretimde çeşitlilik sağlar.

Gelişen teknolojinin de beraberinde getirdiği bazı olumsuzluklar, uzaktan eğitimin dezavantajı haline gelmiştir. Elitaş (2017, s. 95) uzaktan eğitim dezavantajlarını şu şekilde ele almıştır. Daha çok bireysel çalışmanın ön planda olmasından dolayı grupla çalışma, grup bilincinin oluşmaması, karşılıklı etkileşim halinde olunamadığı için motivasyonda düşüklük ve sosyalleşme sorunu, ekran ve teknoloji bağımlılığı, uygulama gerektiren konularda yetersizlik, ölçme değerlendirmede güvenilir değerlendirme yapılamama gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Uzaktan eğitim, bireylerin sosyalleşmesini engeller, kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmayan öğrencilerin motivasyon kaybına ve teknolojiye bağımlı bireyler olmalarına sebep olur (Kaya, 2002; Demir ve Özdaş, 2020). Uzaktan eğitimde öğrenciler geri bildirim alamadıklarında kendini yetersiz hissetme, yalnızlık duygusu ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerde

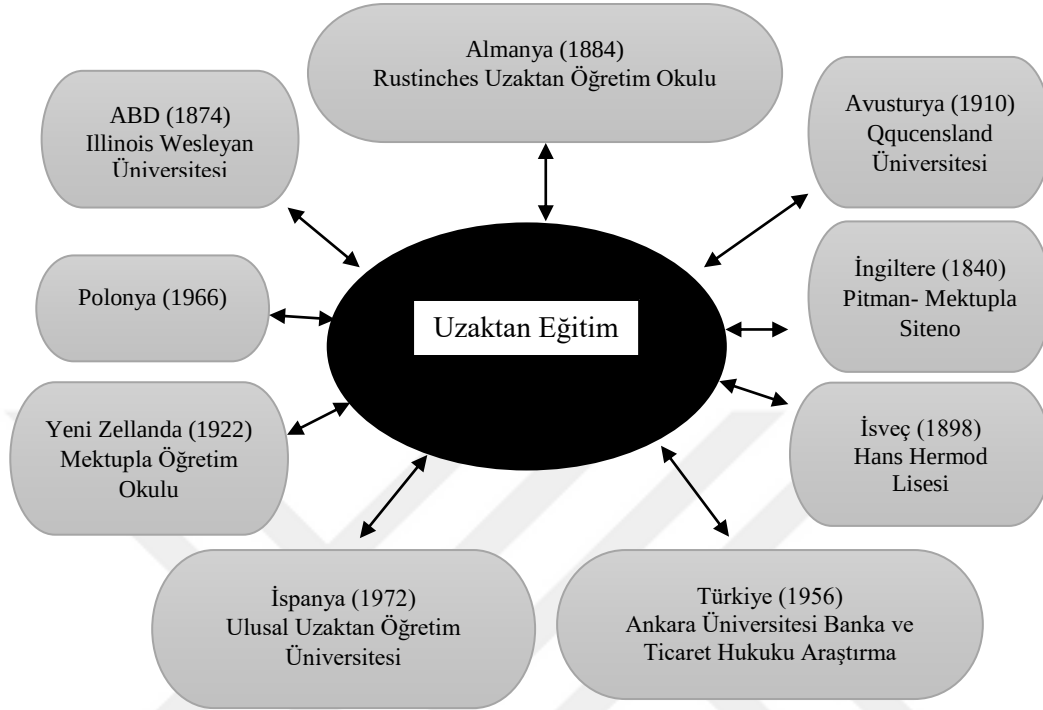
performans düşüklüğüne, derse karşı ilginin ve öğrenme dürtüsünün azalmasına sebep olabilir.

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci

Toplumların gelişmişlik düzeyinin artmasıyla beraber, birçok toplum gelişen ve değişen sisteme ayak uydurabilme ihtiyacı gütmüş, gelişen ve değişen toplumun ihtiyaçlarına göre yeni eğitim sistemleri arayışına girmiştir (Girginer, 2002). Uzaktan eğitim, süreç içerisinde gelişen ve değişen toplumların eğitim sistemleri ile ilgili arayışları sonucunda ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimde amaç coğrafi şartlardan dolayı engelleri olan, zaman ve mekan sorunu yaşanan ortamlarda eğitim-öğretim sürecinde oluşabilecek aksaklıkları engellemektir. Hawkins'e (1999) göre uzaktan eğitim, coğrafi şartlardan dolayı eğitim-öğretime erişim sağlayamayan kişilerin eğitime katılmasını sağlamaktır.

Uzaktan eğitimle ilgili tarihsel sıralamaya bakacak olursak, 1870'li yıllarda eğitim aracı olarak mektup ve gazete, 1930-1950'li yıllarda eğitim aracı olarak basılı materyaller, 1950-1980'li yıllarda eğitim aracı olarak radyo, televizyon, 1980-1995'li yıllarda eğitim aracı olarak bilgisayar destekli materyaller, 1995'ten sonrada hala devam eden süreçte eğitim aracı olarak web tabanlı materyaller kullanılmıştır (Moore ve Kearsley, 2011). Simonson ve diğerleri' ne (2003) göre dünya çapında uzaktan eğitimin algılanışını değiştiren üç önemli dönem olmuştur. Bu dönemler, 1700'lü yıllarda eğitimde mektubun kullanılması, 1920'li yıllarda gelişen ve değişen teknoloji ile beraber eğitimlerde teknolojik materyallerin kullanılması ve 1960'lı yıllarda uzaktan eğitim yapılabilecek üniversitelerin kurulmasıdır.

Bazı ülkelerin uzaktan eğitime başladığı yıllar ve uygulanan yerler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Bazı ülkelerin uzaktan eğitime başladığı yıllar ve uygulanan yerler (Kaya, 2002; Yalçınkaya, 2006,s.11)

Uzaktan eğitim süreci Türkiye’de görülmesinde cumhuriyetin ilk yıllarında çok az olan okuma-yazma oranının artış göstermesi için yeni Türk alfabesi ile okuma-yazma oranında artışı sağlamak adına yapılan planlar etkili olmuştur. Ülkemizde 1950’li yıllarda Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünün “eğitimde uzaktan öğretim yönteminden yararlanma” adı altında önerisi bulunmaktadır (Uşun, 2006 ve İşman, 2011). 1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. YAYKUR, açık öğretim uygulamalarında, yüz yüze eğitimlerde ve üniversite eğitimlerinde kullanılmıştır. 2001 yılında Sakarya Üniversitesi internet ortamını kullanarak uzaktan eğitim çalışmalarına başlamıştır (Karaağaçlı,2004,s.165). 1982-1983 eğitim-öğretim yılında Açık ve Uzaktan Eğitim ilkesine bağlı olarak yüksek öğrenimde hizmet veren ilk üniversite olan Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi uzaktan eğitim hizmetine başlamıştır. 1990’lı yıllarda ise Açık Öğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur.

2.1.3. Uzaktan Eğitimle İlgili Araştırmalar

Teknolojinin gelişmesinden ve değişen dünya şartlarının etkisi ile uzaktan eğitime olan talep farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, uzaktan eğitimin tercih edilip edilmemesini etkileyen bazı algıların olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu algılar uzaktan eğitimin kullanılmasını, kabul edilmesini, etkinliğini, öğrenenin ve öğretmenin tutumunu etkilemektedir.

Belcheir ve Cucek (2002) yılında, Boise State Üniversitesinde uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini ve tutumlarını öğrenmek adına çalışma yapılmış, bu çalışmanın sonucunda eğitimde zaman ve mekan kısıtlamasının olmamasının bir avantaj olduğu, geleneksel eğitimle kıyaslandığında eğitim-öğretimde öğrenme hatalarının yoğun olmasının da bir dezavantaj olduğu sonucu elde edilmiştir. Ural (2007), öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin bireysel çalışmasını ve bireysel öğrenmesini desteklediği fikri ortaya çıkmıştır.

Aydın (2012), yaptığı çalışma sonucunda Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesinde uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin çoğunda, yapılan uygulamaya ve verilen ders içeriklerine karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ateş ve Altun (2008) bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime olan tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumlarını kararsız yönde bulmuşlardır. Bu kararsızlığın altında yatan sebebin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı bilgi ve tecrübe eksikliğinin olması düşünülmektedir.

Kışla (2005) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı olan tutumlarını belirlemek için, Sakarya Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde eğitim gören 456 öğrencinin tutumlarını incelemiştir. Bu inceleme sonucunda, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı kararsız bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) ilahiyat fakültesinde eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada öğrenciler, kullanılan canlı ders uygulamasının yavaş olması ve hata vermesi, eğitimlerdeki yoğunluklar ve internet erişiminin zayıf olması durumlarını eleştirmişlerdir.

Doggett ve Gillies, (2008) ve Türker ve Dünder (2020)'in öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitimin verildiği uygulamadaki teknik ve altyapısal hataların olmasından kaynaklı, öğrencilerin derslere erişim sağlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Literatüre bakıldığında öğretmen adayları ve öğrencilerle yapılan çalışmalarda, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020).

Yalman ve Kutluca (2013) matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışma sonucunda, uzaktan eğitim ile yapılan derslerin yüz yüze eğitim ile yapılan dersler kadar etkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) uzaktan eğitim süreci ile ilgili yaptıkları çalışmada ders süresinin kısa olmasının, zaman ve mekan sınırı olmamasının öğrencilerin üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Paydar ve Doğan (2019), öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin ders içeriklerine ulaşabilme, içerikleri tekrar izleyebilme, öğretmenler ile kolay iletişime geçebilme durumlarından dolayı avantaj sağladığını ifade etmişlerdir.

2.2. Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, sınıf ortamında yapılan yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenmenin dezavantajlarını en asgariye indirilip yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarının birlikte kullanılmasıyla oluşan bir yaklaşımdır (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenme kavramı için literatüre bakıldığında “blended learning” (Graham,2006), “hybrid learning” (Tabor, 2007) ve “mixed mode learning” olarak, Türkçe

'ye ise "harmanlanmış öğrenme", "hibrit öğrenme" ve "karma öğrenme" olarak çevrilmiştir. Harmanlanmış öğrenme, birçok öğrenme yaklaşımının bilgi ve teknoloji ile bir araya getirilerek öğrencilere kendi öğrenmelerini destekleyici uygun ortamların oluşturulmasında kullanılan yöntemdir (Bersin, 2004). Harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıf anlayışına bağlı öğrenme ile çevrim içi öğrenmenin bir arada kullanılmasıdır (Colis ve Moonen, 2001). Wilson ve Smilanich (2005)'e göre harmanlanmış öğrenme, birden fazla öğrenme yaklaşımının öğrencilerin ihtiyacına göre kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Yani harmanlanmış öğrenme yöntemi, öğrencilerin ihtiyaçları ve belirlenen amaçlar doğrultusunda en verimli olan yöntemin kullanılmasıdır. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenmenin bir araya getirilerek eğitimde sürekliliğin ve eğitim sürecinin aktif olması anlamına gelmektedir (Driscoll, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003). Bu şekilde kullanılan karma öğrenme ortamında, eğitim sürecinde etkili sonuçların alınabilmesi ve ders içeriklerine uygun olabilmesi için yüz yüze öğrenme ortamına uygun ders içeriklerine ve çevrim içi öğrenme ortamına uygun ders içeriklerine karar verilip süreç dengeli bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Graham, Allen ve Ure (2003) harmanlanmış öğrenme ortamı için kullanılan en yaygın 3 tanımını şu şekilde sıralamışlardır.

- Çevrim içi ve yüz yüze öğrenmenin bir araya getirilmesi
- Öğretimsel yaklaşımların bir araya getirilmesi
- Öğretimsel yöntemlerin bir araya getirilmesi

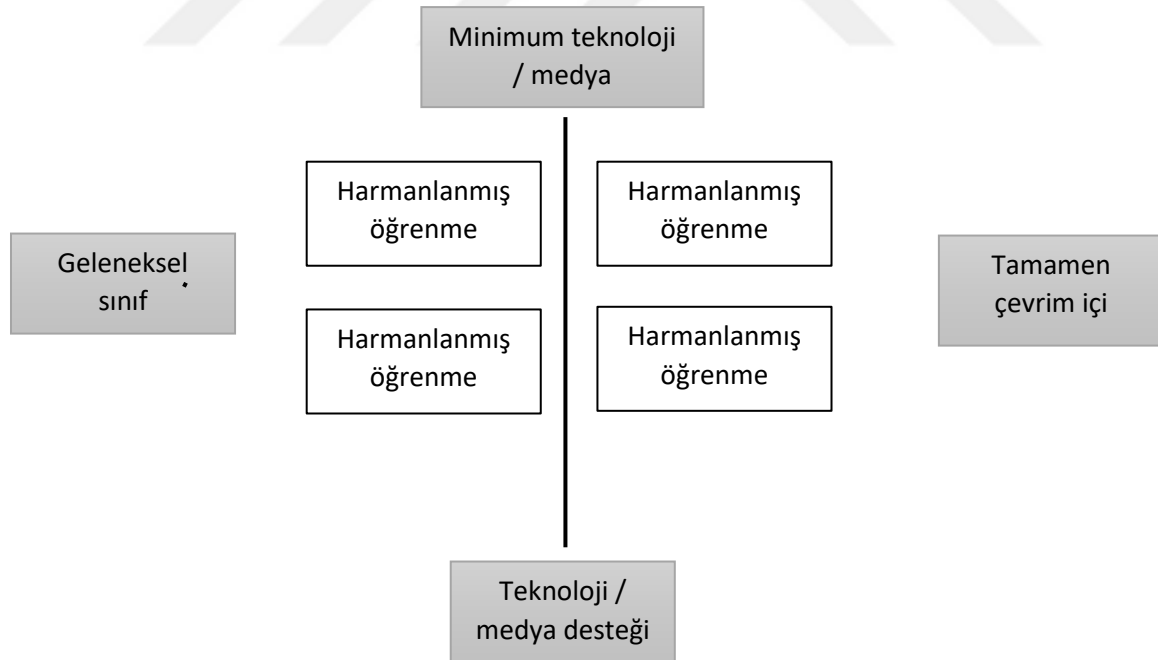
Osguthorpe ve Graham, (2003) yüz yüze öğrenmenin ve çevrim içi öğrenmenin olumlu taraflarının bir araya getirilerek sürdürülecek olan eğitim-öğretim sürecinde eğitimcilerin uygulayabilecekleri yöntemleri üç şekilde modellemiştir.

1. Model: Çevrim içi ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri
2. Model: Çevrim içi ve yüz yüze öğrenciler
3. Model: Çevrim içi ve yüz yüze öğretmenler

Birinci modelde, çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri birlikte kullanılmaktadır. İkinci modelde, çevrim içi ve yüz yüze öğrenen öğrenciler yer

almaktadır. Üçüncü modelde ise çevrim içi öğrenme ortamının yanı sıra birden fazla öğretmen ile iletişime geçme olanağı yer almaktadır. Bu modeller içerisinde, hedef kitleye ve hedef davranışların uygululuğuna göre modellerden bir tanesi ya da üçü birden kullanılabilir. Kerres ve Witt' e (2003) göre yüz yüze öğrenme ortamı ile çevrim içi öğrenme ortamının beraber kullanılması eğitimde verimliliği ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Her iki öğrenme yönteminin avantajlı yanları bir araya getirilip eğitim-öğretim sürecinde kullanıldığında daha verimli bir eğitim süreci elde edilebilir. Eğitim-öğretim sürecinde harmanlanmış öğrenme ile yapılacak olan dersler için çevrim içi öğrenme ya da yüz yüze öğrenmenin kullanılabilirliğini belirleyen etken durum dersin yapısıdır. Derslerin içeriklerine ve yapısına uygun şekilde yüz yüze öğrenme ya da çevrim içi öğrenmenin kullanılmasına karar verilmelidir.

Picciano (2006), yaptığı çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamını, çevrim içi ortamlarda çeşitli medya araçlarının yüz yüze öğrenme ortamı ile beraber kullanılması olarak tanımlamıştır ve bu tanımına yönelik harmanlanmış öğrenmenin kavramsal boyutlarını oluşturmuştur.



Şekil 2.3. Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Kavramsal Boyutları Picciano, (2006)

Harmanlanmış öğrenme ortamı için yapılan tanımlar doğrultusunda, öğrenmede kalıcılığı artırmak, hedef davranışlara ulaşmak için kullanılması gereken yöntemler arasında dengeyi kurmak gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde bu dengeyi sağlayabilmek için seçilecek

olan yöntemlerin avantajlı yönlerini kullanıp dezavantajlarını en asgariye indirerek bir harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

2.2.1. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları

Hofmann'a (2006) göre harmanlanmış öğrenme ortamı iki bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler, farklı zamanlı bileşenler (e-posta, forum, blog vb.) ve eş zamanlı bileşenlerdir (yüz yüze sınıf, sanal sınıf, sohbet vb.). Harmanlanmış öğrenme yönteminin bir kolu olan yüz yüze öğrenme ortamı, geleneksel sınıf ortamıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda aynı mekanda bulunduğu, eğitim-öğretimin bir sınıf ortamında gerçekleştiği bir eğitim sistemidir. Yüz yüze öğrenme, bilgiyi öğretmenin öğretmen olduğu, öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği, sınıf içi etkinliklerin yapıldığı, daha çok öğretmenin aktif öğrencinin ise pasif olduğu bir öğrenme yöntemidir (Sasa, 2011). Yüz yüze öğrenmede sınıf içi etkileşim yüksek düzeydeydi. Sınıf içerisindeki sosyal etkileşimin yüksek olması öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan iletişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yüz yüze öğrenme geleneksel bir yöntem olmasına rağmen günümüzde hala tercih edilen bir öğrenme yöntemidir. Yüz yüze öğrenmede, konu eksikliklerini daha kolay fark edilebilmekte ve anında müdahale edilebilmektedir. Yüz yüze eğitimin avantajlarının olduğu gibi bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar, öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde gerçek ortamda bulunması gerektiği için derse katılamadığı durumlarda konulardan geri kalabilir, öğrenilmesi zor olan konuların kısıtlı zaman aralığında işlenmesi gerektiğinde öğrenciler öğretimde sıkıntı yaşayabilir, her materyalin sınıf ortamına taşınamamasından dolayı yapılacak olan etkinliklerde kısıtlamalar olabilir.

Çevrim içi öğrenme, bilgisayarın eğitimde bir araç olarak kullanıldığı öğrenme yöntemidir (Usta, 2007). Çevrim içi öğrenme, öğrenme sürecini kolaylaştırmak, öğretim yöntemlerinde çeşitliliği artırmak için web tabanlı teknolojiyle oluşturulmuş bir öğrenme ortamıdır. Çevrim içi öğrenme yüz yüze eğitime katılamayan, öğrenimini devam ettirmek isteyen öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamıdır (Cheong, 2002). Çevrim içi öğrenme ortamlarının bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar: bilgisayar kullanım becerisine sahip olmayan bireyler için bu ortama katılabilmek zordur. Her öğrenci kendi öğrenme sürecini takip edemeyebilir. Çevrim içi ortamdayken öğretmen öğrenme eksikliklerini anında düzeltme imkanına sahip değildir. Öğrenciler ve öğretmen sınıf ortamında olmadıkları için

karşılıklı etkileşim içerisinde olamazlar ve iletişimde kopmalar meydana gelebilir. Öğrenciler sınıf ortamında olmadıkları için aidiyet duygusu içerisinde ve sınıf ortamının verdiği etkileşim içerisinde olamazlar (Yılmazçoban ve Damkacı, 1999). Açıklamasını yaptığımız yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenme yöntemlerini bir araya getirerek bu öğrenme yöntemlerinin avantajlı yönlerini ele alıp dezavantajları en asgariye indirilmesi harmanlanmış öğrenme ortamının oluşmasında önemli etkindir.

Çevrim içi öğrenme ortamı olan farklı zamanlı etkileşim ve eş zamanlı etkileşim ortamlarında kullanılan araçlar şu şekildedir; Arama motoru, e-posta, blog, forum, wiki, sohbet, sanal sınıf, video konferans, haber grupları, ses konferans ve web (World Wide Web) (Gülbahar, 2009; Altun, 2005).

Farklı zamanlı gerçekleştirilen çevrim içi ortamlardan zaman ve mekan kısıtlaması bulunmamaktadır. Öğretmen ve öğrenciler farklı zamanda farklı mekanlarda dersleri ile ilgili konuları, geri dönütleri görürler (Gardner ve French, 2003). “E-posta, blog, forum, wiki ve web “ farklı zamanlı çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılmaktadır.

Eş zamanlı çevrim içi öğrenme ortamında ise öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamındaymış gibi aynı anda fakat farklı mekanlarda öğrenme ortamına katılabilmektedirler. Gardner ve French (2003)’ e göre öğretmen ve öğrenciler eş zamanlı çevrim içi öğrenme ortamında aynı anda eğitim içeriklerini görebilirler. “Sohbet, sanal sınıf, video konferans, haber grupları, ses konferans” eş zamanlı çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılmaktadır.

2.2.2. Harmanlanmış Öğrenme Yönetiminin Amacı

Eğitim-öğretim sürecinde harmanlanmış öğrenme yönteminin amacına uygun kullanılması, verimli bir eğitim sürecinin olması için bu süreçte rol alan öğretmenler harmanlanmış öğrenme yöntemini kabullenip, derslerine uyarlayabilmelidirler. Öğretmenler derslerdeki hedef davranışlara ulaşabilmek için seçtikleri öğrenme yöntemine, konuya, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, materyallere göre harmanlanmış öğrenme etkinlikleri tasarlamaları gerekmektedir. Graham, Allen ve Ure (2003) öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ortamına uygun etkinlikler tasarlariken üç amaca odaklanması gerektiğinden bahsetmiştir.

Bunlar, pedagoji artan erişim, esneklik ve ucuz maliyettir. Osguthorpe ve Graham (2003, s.231-232), bu üç amacı da içerisinde alan altı amaca dikkat çekmiştir.

Bunlar:

- Pedagojik zenginlik
- Bilgiye erişim
- Sosyal etkileşim
- Öğrenen kontrolü
- Maliyet etkililiği
- Revizyon

Pedagojik Zenginlik: Harmanlanmış öğrenme ortamında amaç, hedef kitlenin öğrenmede kalıcılığını sağlamak için hedefe, öğrenciye, etkinliklere, materyallere uygun öğrenme ortamını belirleyerek eğitim sürecinin devam ettirilmesidir. Öğretmen yüz yüze öğrenme ortamında yapacağı dersten önce, öğrencilere çevrim içi teknolojileri kullanarak konu ile alakalı sunular, videolar, animasyonlar gibi ön öğrenme sağlayabilecekleri materyaller gönderebilirler. Bu materyaller sayesinde öğrencilere önceden konuya hazırlıklı olabilme, konuya hakim olabilme ve dersleri daha kolay anlayabilme imkanı sunmaktadır. Yüz yüze öğrenme ortamına geldiklerinde öğrenciler ön öğrenme yaptıkları konu ile alakalı eksik kalan yerleri tamamlayabilir, konu tekrarı ve soru çözümü yapılabilir. Bu şekilde öğrencilerdeki öğrenme eksiklikler tamamlanır ve öğrenmede kalıcılık sağlanabilir.

Bilgiye Erişim: Öğrencilerin eğitim sürecinde bilgiye ulaşabilmeleri için çeşitli yolların sunulması da harmanlanmış öğrenme ortamının amaçlarındandır. Öğrencilerin konuyla alakalı bilmeleri gerektiği düşünülen bilgiler materyaller haline dönüştürülerek çevrim içi ortamlarda onlara sunulabilir. Ya da anlatılan bir konu hakkında detaylı öğrenmeleri istendiğinde konu ile alakalı sunular, animasyonlar, resimler, videolar çevrim içi ortamlarda paylaşılabılır. Bu şekilde bilgilere ulaşabilmek için birden fazla yolu kullanmış olurlar ve öğrendiklerini anlamlandırabilme yetisini elde edebilirler. Öğrenme ortamında sadece kitaba bağlı kalmadan erişim sağlayabilecekleri materyaller oluşturulup çevrim içi ortamlarda sunularak öğrenmede kalıcılık sağlanmış olur.

Sosyal Etkileşim: Eğitim- öğretim sürecinde bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri öğrenme etkinliğini arttırmaktadır. Fakat yüz yüze eğitim ve çevrim içi eğimi tek başına bu etkileşimi sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamı bu yetersizliği gidermeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin birbirlerine karşılıklı soru sorabileceği, fikir alışverişi yapabileceği, düşüncelerini özgürce ifade edebileceği sohbet, mesajlaşma (facebook, instagram, blog, forum) ortamları ile bu eksiklikler giderilebilir.

Öğrenen Kontrolü: Her bireyin kendi öğrenme süresi ve öğrenme şekli vardır. Harmanlanmış öğrenme ortamı bireylerin kendi hızında, kendi öğrenme süresine göre uygun materyali ve uygun ortamı seçme imkanı sunmaktadır. Öğretmenlerin çevrim içi ortamlarda öğrencilerle paylaştıkları video, sunu, animasyon gibi materyaller ile öğrenciler kendi öğrenmelerini belirler ve kendi öğrenme hızına göre süreci devam ettirme imkanına sahiptirler. Öğrencilere herkesin bilgi paylaşımında bulunabilecekleri sanal sınıf gibi bir eğitim ortamı sunulduğunda, öğrenciler birbirleriyle etkileşim içerisinde olarak kendi aralarında bilgi alışverişinde bulunabilirler. Bu bilgi alışverişi kendi öğrenmelerine imkan sağlayabilir.

Maliyet etkililiği: Harmanlanmış öğrenme ortamında zamandan tasarruf yapılarak maliyette azalma yapılabilmektedir. Öğretmenler konuyu anlatmadan önce konu ile alakalı video, sunu, animasyon gibi materyalleri çevrim içi ortamlarda öğrencilerin erişimine sundukları zaman konuyu anlattıklarında konunun anlaşılması için daha az zaman harcar, böylelikle zamandan tasarruf etmiş olur. Zamandan tasarruf ederek diğer etkinliklerin yapılması için fırsat elde etmiş olur.

Revizyon: Harmanlanmış öğrenme ortamı, öğretmenlere ders içeriklerine göre çevrim içi ortamlara ekledikleri materyalleri güncelleme imkanı sunmaktadır. Bu güncellemelerle öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre içeriklerini değiştirebilme imkanlarına sahiptirler. Böylelikle öğrenme ortamında zengin içerikler ve öğrenme materyallerinde çeşitlilik sağlanmış olur.

2.2.3. Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Avantajları

Harmanlanmış öğrenme ortamı, öğrenmede kalıcılık, esneklik, etkili iletişim, öğrenmede çeşitlilik, motivasyonda artış, öğrencilerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırmak ve düşük maliyet gibi avantajlara sahiptir (Bath ve Bourke, 2010; Akın, 2007; Singh ve Reed, 2001; Karaman, Özen, Yıldırım ve Kaban, 2009; Orhan, 2007; Osguthorpe ve Graham, 2003; Uluyol ve Karadeniz, 2009). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmenlere, öğrencilere ve kurumlara avantaj sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Wilson ve Smilanich, 2005; Usta, 2007; Graham, 2006; Ünsal, 2007; Osguthorpe ve Graham, 2003). Öğrenciler için avantajlı yönleri: Farklı öğrenme ortamları, çeşitli materyallere istedikleri an ulaşabilme imkanı, aktif öğrenme, kendi hızında öğrenme imkanı sağlamaktadır. Öğretmenler için avantajlı yönleri: Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderebilme, öğrencilerle etkili iletişim, internet ortamını kullanarak materyaller oluşturup erişime sunabilme imkanı sağlamaktadır. Kurumlar için avantajlı yönleri: Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik fırsatlar oluşturabilme, teknolojik araçları kullanmada artış, dersin amacına uygun ortamlar oluşturabilmek ve okula devamlılık ve dersi geçmede artış görülme imkanı sağlamaktadır.

2.2.4. Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Dezavantajları

Her öğrenme yönteminin avantajları olduğu gibi dezavantajları olmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamının dezavantajları için alan yazın incelemesinde birçok sınırlılıkların ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu dezavantajlar: Geri bildirimlerin gecikmesi, zaman yönetiminin dikkatli yapılmadığı durumda zamanda karmaşaya yol açması, geleneksel yöntemle alışmış olan öğrencilerin ve öğretmenlerin yeni sürece adapte olmaları için geçen süre, harmanlanmış öğrenmenin çevrim içi yapılan bölümünde öğrencilerin gerekli ciddiyeti göstermemesi, ekran karşısında öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediğinin bilinmemesi, ses, görüntü, internet bağlantısı gibi teknik sorunların oluşması, sınavların ve değerlendirme sonuçların güvenilir olmasından emin olunmaması, sınıf atmosferinin oluşmamasıyla öğrencilerin motivasyonlarının düşmesi şeklinde ele alınmıştır (Bender, 2003; Dursun, 2018; Conrad ve Donaldson, 2004; Hofmann, 2004; Badertscher, 2011; Littlejohn ve Pegler, 2007; Gülbahar, 2009; Karaman, 2009; Gerbic, 2009).

Harmanlanmış öğrenme ortamında etkili ve verimli bir eğitim süreci için öğretmenlerin, öğrencilerin ve kurumun teknolojiyi kullanabilme yeterliliği, yeni öğrenme yöntemlerine karşı ön yargılı olmamaları gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin etkili olabilmesi için birçok öğrenme yönteminin olmasına rağmen bazı öğretmenler geleneksel yöntemleri devam ettirmektedir. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilme yeterliliklerinin az olması, teknoloji ile eğitimi bir arada düşünememe, eğitimlerde internetin kullanılması öğrencilerin dikkatini dağıtacağını ve etkili olmayacağını düşünmeleridir.

2.2.5. Harmanlanmış Öğrenme Ortamı İlgili Araştırmalar

Delialioğlu (2004), hibrit öğrenme ortamları ile ilgili yaptığı çalışmada web destekli eğitim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisine, derse karşı tutumlarına, öğrenci başarısına olan etkisini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda web destekli eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisinde, derse karşı tutumlarında, öğrenci başarısı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve internet bağlantısına erişimleri harmanlanmış öğrenmenin kullanıldığı dersler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan, Altun ve Kablan (2004), Yıldız Teknik Üniversitesi BÖTE bölümü üçüncü sınıf öğrencileri, İktisat Bölümü birinci sınıf öğrencileri ve İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşan bir gruba harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlayarak üç ayrı derslerinde kullanmışlardır. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin çoğunluğu sadece yüz yüze eğitim ve sadece çevrim içi eğitim yerine harmanlanmış öğrenme ortamını derslerinde kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Usta (2007), yaptığı doktora çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamı ve çevrim içi öğrenme ortamının akademik başarı ve doyum etkisini incelemiştir. Bu çalışma öğretimde planlama ve değerlendirme dersi alan 73 öğrenci ile sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğu çevrim içi ve harmanlanmış öğrenme ortamı ile yapılan ders etkinliklerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Türkçapar (2011), çalışmasında harmanlanmış öğrenme ortamının ilkökul öğrencilerinin psikomotor becerileri üzerindeki etkisini (futbol örneği) incelenmiştir. 60 öğrencinin katıldığı kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Her iki grubun futbola yönelik bilişsel gelişimleri ve bilişsel başarıları yüksek çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenme ortamının, yüz yüze ortama kıyasla kullanıldığı durumda futbol becerisinin kazanılması üzerindeki etkisi yüksek çıkmıştır.

Akkoyunlu ve Soylu (2006), BÖTE bölümü öğrencilerinin harmanlanmış öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri, forum ortamlarında bulunma sıklıkları arasında ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapıcı (2011), harmanlanmış öğrenme ortamının biyoloji öğretiminde kullanılması ve değerlendirilmesi ilgili çalışma yapmıştır. Bu çalışma, ön test, son test yaparak kontrol grubuna uygulanması için 107 öğrencinin katılım göstermesi ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2011), harmanlanmış öğrenme ortamının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarında artışa katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal (2007), çalışmasında harmanlanmış öğrenme ortamı ve yüz yüze öğrenmenin motivasyona, başarıya ve derse karşı genel bakış açısı arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakmıştır. Bu araştırma için üniversite ikinci sınıf öğrencisi olan 46 öğrenciden deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Bu deney sonucunda öğrencilerin başarıları ve motivasyonlarının harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamı ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Üstün (2011), yaptığı çalışmasında BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerini belirlemek istemiştir. Bu çalışma sonucunda öğretim elemanları harmanlanmış öğrenme hakkında, aktif öğrenmeye imkan tanıdığı, etkili

öğrenmenin gerçekleştiği, bilgiye erişimin kolay olduğu, bireysel hızda öğrenme sağladığı, motivasyonu artırdığı ve değerlendirmelerin kolay olduğundan bahsetmişlerdir.

Türk (2012), çalışmasında harmanlanmış öğrenmenin meslek yüksekokulu öğrencilerinin dersleri üzerindeki etkisi ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Bu inceleme sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamı ile eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarında artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir (2012), fen bilgisi öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamı ile bilimin doğası ve bilimsel araştırmayı anlamlandırmaları üzerindeki etkiyi belirlemek için bir çalışma yapmıştır. 80 öğretmen adayının katıldığı bu çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenmede kalıcılık sağladığı kişilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan iletişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkol (2012), harmanlanmış öğrenme ortamının ortaokul seviyesindeki öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenci tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, geleneksel yöntemin akademik başarıya etkisi ve harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya etkisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin derslere karşı ilgilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Covid-19 Pandemi Süreci

2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan şehrinde deniz ürünlerinin satıldığı pazarda sebebi belli olmayan birçok zatürre hastasının olduğu tespit edilmiştir. Bu hastalığın artışında görülen hız sebebi ile Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 2020 yılı Ocak ayında coronavirüs ailesinden yeni tip virüs olduğunu açıklamıştır. Dünya pazarı olan Çin'de görülen bu hastalığın diğer şehirlere ve ülkelere yayılımını önlemek için WHO tarafından acil durumu ilan edilmiştir ve bu salgın hastalığa karşı ülkeleri hazırlamak amacıyla "Küresel ve Stratejik Hazırlık ve Müdahale Planı" hazırlanmıştır. WHO yeni çıkan bu hastalığa "Coronavirüs Hastalığı 2019" kısaltılması ise "Covid-19" olarak isim verilmiştir. WHO başkanı Tedros Adhanom Ghebreyesus, (BBC, 2020), Covid-19'un açılımını, korona için "CO", virüs için "VI", hastalık için ise "D" şeklinde tanımlama yapıldığını

açıklamıştır. Covid-19 virüsünün diğer ülkelere hızlı yayılım göstermesi ile birlikte küresel acil durum ilan edilmiştir. WHO bu süreci “pandemi” olarak ilan etmiştir ve salgına karşı bütün ülkelerin önlem almaları gerektiğini söylemiştir (Öztürk ve İliş, 2020:1-7; TÜBA, 2020: 15).

Salgın hastalığın yayılması ile beraber ülkelerin kendi içerisinde aldıkları önlemler benzerlik göstermektedir. Bu önlemler: Şehirlerarası yolculuğun yasaklanması, sokağa çıkma yasakları, yurt dışı uçuşların yasaklanması gibi uygulamalardır. Covid-19 virüsünün dünya çapında hızlıca artış göstermesi birçok olumsuzluğu, sağlık sorunlarını, sosyal ve ekonomik sorunları bir araya getirmiştir. Bu süreç; tarımsal faaliyetler, özel sektör, turizm sektörü, ekonomi, sağlık sektörü, eğitim gibi, birçok alan üzerinde olumsuz etkilerini göstermiştir (Özkoçak, Koç ve Gültekin, 2020). Pandemi sürecinden en çok etkilenen alan eğitim olmuştur. Salgın hastalığın hızlıca yayılması sonucunda dünya genelindeki ülkeler eğitim-öğretim yüz yüze devam etmeme kararı almıştır. 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye’ ilk vakanın tespit edilmesiyle beraber Türkiye pandeminin yayılımını yavaşlatmak adına önlemler almıştır. İlk olarak üniversiteler yüz yüze eğitime ara verme kararı almıştır. Daha sonra Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) her üniversite kendi bünyesinde uzaktan eğitim portalını kullanarak eğitim-öğretime devam edeceklerini duyurmuştur. Daha sonra diğer eğitim kademeleri için uzaktan eğitim kararı alınmıştır. Türkiye’deki uzaktan eğitim alt yapısının daha önceden var olması ile Covid-19 ile başlayan bu sürece daha kolay ve daha hızlı uyum sağlanabilmesini kolaylaştırmıştır. Giannini ve Lewis’e (2020) göre salgın döneminde okulların kapanması, hastalığın yayılmasını yavaşlatacak, hastaların ve bu hastalık sürecinin tamamen içerisinde olan sağlık sektörünün yükünü azaltacaktır.

Covid-19 pandemisi eğitim üzerinde pek çok olumsuz etkilere sebep olmuştur. Chang ve Satako (2020) bu etkileri şöyle ifade etmiştir. Okulların yüz yüze eğitim vermesi ile çocukların evde eğitime devam etmesi çalışan ebeveynleri zor durumda bırakmıştır. Okullarda sınav takvimlerinin ertelenmesine, kırsal kesimlerde olan öğrencilerin okuldaki sağlıklı ve düzenli beslenme olanaklarından mahrum kalmasına sebep olmuştur. Çocukların sürekli evde olmalarıyla birlikte sosyal etkileşimlerinin olmaması asosyal bireyler olmalarını tetiklemiştir.

2.3.1. Covid-19 Pandemi Süreci İle İlgili Araştırmalar

Cao ve diğerleri (2020) Çin'deki üniversitede eğitim gören öğrencilerin üzerinde Covid-19 pandemisi etkilerini araştırmak için bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda, ekonomik stres, karantina süreci, akademik aksaklıklar ve gecikmeler öğrencilerin çoğunun anksiyete (kaygı) yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bilge ve Bilge (2020), Türkiye'de pandemi sürecinin etkilerini belirlemek amaçlamıştır. 18-74 yaşları aralığında 1245 kişinin katılım sağladığı çalışmada kişilerin başkalarına hastalığı bulaştırmaktan endişe ettikleri, karantina sürecinden kaynaklı beraber yaşayan kişiler arasında yaşanan ilişkilerin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yazıcı (2020) çalışmasında Covid-19 sürecinin kişiler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma sonucunda katılımcıların yarısında uyku bozukluğu belirtileri gösterdiği ve kadınların erkeklere oranla uyku düzenlerinin pandemi sürecinden olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Spoorthy, Pratapa ve Mahant (2020), Covid-19 pandemi sürecinin içerisinde olan ön planda çalışan sağlık çalışanları üzerindeki etkisini incelemek istemişlerdir. Bu çalışma sonucunda pandemi süreci sağlık çalışanları üzerinde, aşırı iş yükü ve fazla çalışma saatlerinin olması, yeterli ekipmanlara sahip olamama, yeterli manevi destek ve motivasyon görememe durumundan kaynaklı stres, kaygı bozukluğu, hayal kırıklığı, motivasyon düşmesi gibi etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zhao (2020), çalışmasında pandemi sürecinde bireylerin yaşlarına göre kaygı düzeylerini araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda, küçük yaş gruplarında görülen kaygı ve depresyon düzeyinin ileri yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bakioğlu, Korkmaz ve Ercan (2020), çalışmasında eğitim düzeyi ile Covid-19 korkusu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonucunda eğitim düzeyi ve Covid-19 korkusu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Cao ve diğlerleri (2020), çalışmasında eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin Covid-19 korkusu ve kaygısını en minimalist yaşadığını, eğitim düzeyi daha düşük olan bireylerin bu korkuyu, kaygıyı ve depresyonu daha çok yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bakioğlu, Korkmaz ve Ercan (2020), çalışmasında kronik hastalığı olan bireylerin Covid-19 korku düzeyleri yüksek çıkmıştır ve Covid-19 korkusu stres, kaygı bozukluğu ve depresyon belirtileri için risk faktörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaparounaki ve diğlerleri (2020), çalışmasında Yunan öğrencilerinin Covid-19 sürecindeki psikolojik durumlarını araştırmışlardır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerde kaygı, stres, intihar düşüncesinde artış, uyku düzeninin bozulması, hayat standartlarında düşüşün olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Keskin ve Derya (2020), çalışmalarında pandemi döneminde öğrencilerin üniversitede hocalarıyla rahat iletişim kuramadıkları, teknik sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim sisteminin Covid-19 pandemisinden etkilenmesiyle eğitim çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile devam ettirilmiştir. Alan yazın taramasında eğitim sistemin etkilendiği bu süreçte eğitimde devamlılığı sağlayan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi kanaatine varılmıştır. Pandemi sürecinde çevrim içi öğrenmeyi ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmenlerin görüşleri incelenecektir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklere katılım sağlayan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenmeye karşı ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine ele alabilmek ve geleceğe yönelik vizyonlarını inceleyebilmek için bu araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma; bireylerin olaylara bakış açılarının, durumların, olguların doğal ortamında incelendiği sürecin bütüncül bir şekilde ele alınarak yürütüldüğü yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Nitel araştırma; incelenilmek istenilen süreçteki verileri bütüncül bir şekilde ele alabilmesi, inceleme sonucunda elde edilen değişkenlerle beraber cevabı aranan araştırma sorularının cevaplanabilmesi için kullanılan yöntemdir (Creswell, 2007).

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılarak sürdürülmüştür. Durum çalışması, bir olayı ya da durumu incelerken doğal ortamından çıkmadan, etki ettiği süreç içerisindeki bütün etmenlerin incelenmesine, analiz edilmesine olanak sağlamaktadır (Yin, 1984). Durum çalışması, araştırmacıya olayların kendi sınırları içerisinde bütüncül olarak analiz edebilme imkanı sunmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin pandemi sürecinde harmanlanmış öğrenme ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlandığı için durum çalışmasının deseninin bu araştırmaya uygun olacağı düşünülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu izlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının katılımcıya ulaşabilmesinde erişim kısıtlaması olmadığı için araştırmacıya hız kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Amasya il merkezinde görev yapan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenleri içerisinde gönüllülük esasına dayanarak ve verimli sonuç

elde edilen 5 ilkokul, 7 ortaokul, 3 lise, 3 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 18 öğretmenden oluşmaktadır. Görüşmeler pandemi döneminde yapıldığı ve gönüllülük esasına dayandığı için ulaşılabilen öğretmenler çalışma sürecine dahil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Çizelge 3.2’de belirtilmiştir.

Çizelge 3.2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcıların Kod İsimleri	Cinsiyet	Okul Seviyesi	Deneyim
Ö1	Kadın	İlkokul	10 yıl
Ö2	Kadın	Okul öncesi	9 yıl
Ö3	Kadın	Ortaokul	6 yıl
Ö4	Kadın	Ortaokul	10 yıl
Ö5	Kadın	İlkokul	9,5 yıl
Ö6	Kadın	Ortaokul	8 yıl
Ö7	Kadın	İlkokul	13 yıl
Ö8	Kadın	Ortaokul	9 yıl
Ö9	Erkek	Ortaokul	9 yıl
Ö10	Erkek	Ortaokul	21 yıl
Ö11	Erkek	Ortaokul	8 yıl
Ö12	Kadın	Okul öncesi	10 yıl
Ö13	Kadın	Lise	17 yıl
Ö14	Kadın	Okul öncesi	12 yıl
Ö15	Kadın	İlkokul	10 yıl
Ö16	Erkek	İlkokul	32 yıl
Ö17	Erkek	Lise	30+ yıl
Ö18	Erkek	Lise	18 yıl

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında veri toplama sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nitel araştırmada açık uçlu sorular vasıtasıyla amaçlar daha net ifade edilmektedir. Açık uçlu sorular, bireylere

fikirlerini daha esnek ifade etmeleri için olanak tanımaktadır (Yeşil, 2010: 58). Veri toplayabilmek için görüşme sorularının hazırlanmasında ilk önce literatür taraması yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan soruların amacına hizmet edip etmediğini belirlemek için alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda araştırmının alt problemleri göz önünde bulundurularak demografik bilgiler ve 13 maddeden oluşan araştırma soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu Amasya il merkezinde görev yapan 2 öğretmene uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır, böylelikle görüşme formunun araştırma sorularına uygun olduğu tespit edilmiştir. Görüşme sorularına dair detaylı bilgiler ekte sunulmuştur (Bkz. Ek 1). Görüşme formunun son haline gelene kadarki süreçte uzman görüşlerinin dikkate alınması araştırmada tutarlılık, geçerlik ve tekrar edilebilirliğe olanak tanır. Nitel araştırma yapılan bir konu üzerinde geçerlik, tutarlılık ve tekrar edilebilirliğin olması o çalışmayı geçerlik ve güvenirlik açısından olumlu yönde etkilemektedir (Başkale, 2016). Hazırlanan açık uçlu soruların araştırma sorularına cevap bulabilmek için anlaşılır olduğundan emin olduktan sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

3.4. Verilerin Toplaması ve Süreci

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının uygulanabilmesi için Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmada kullanılabilmek için gerekli olan izinler alınmıştır. (Bkz. Ek 2). Araştırma için yapılacak olan görüşmeler gönüllülük esasına dayandığı için araştırma örneklemine uygun öğretmenlerle görüşme öncesinde yapılan çalışma ve görüşme süreci ile alakalı gerekli bilgiler verilmiştir ve izin alınmıştır. Açık uçlu sorular öğretmenlere yöneltmeden önce sorularla alakalı kısa bilgi verilmiştir, sorulara kendi fikirlerini paylaşabilmeleri söylenmiştir. Veri toplama aracı ile yapılan görüşmelerdeki bilgilerin hiçbir kurum/kuruluş ile paylaşılmayacağına, kişisel bilgilerinin tamamen gizli tutulacağına, bu görüşmede verilen bilgilerin başka hiçbir yerde kullanılmayacağına dair güvence verilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin birçoğu ile bire bir, yüz yüze gerçekleşmiştir. Bu görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Bazı öğretmenler ile pandemi sürecinin etkisinden dolayı Zoom programı üzerinden görüşmeler yapılmıştır ve bu program çerçevesinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapılabilmek için sessiz, araştırmacı ve öğretmen dışında kimsenin olmadığı okul içi mekanlar tercih edilmiştir. Görüşme yapabilmek için Amasya iline bağlı birkaç köy okuluna gidilmiştir. Köy

okullarında yapılan görüşmelerde her ne kadar sessiz bir ortam tercih edilmek istense de köy okullarındaki yetersiz mekanlardan dolayı öğretmenler odası, boş dersi olan sınıflarda görüşme yapılabilmektedir. Yapılan bütün görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Zoom programı ile yapılan görüşmelerde programın verdiği sürenin yetersiz kaldığı durumlarda ikinci bir oturum açılarak görüşmeye devam edilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmenin aksine zoom programı üzerinden yapılan görüşmelerde internet alt yapısının bazı noktalarda yetersiz olması halinde aksaklıklar meydana gelmiştir. Bu aksaklıkların giderilmesi için eksik kalan görüşmeler tekrarlanmıştır ve araştırma için yeterli veriye ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirlerine benzeyen verileri belirli temalar ve kodlar altında bir araya getirmek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz öncesinde görüşme yapılan öğretmenlerin ses kayıtları Word belgesine geçirilerek veri kaybının önüne geçilmiştir. Ses kayıtları belgeye geçirilirken görüşme sırasına göre sıralanmış ve görüşme yapılan öğretmenler Ö1,Ö2,Ö3....Ö18 aralığında kodlanarak numaralandırılmıştır. Toplanan görüşme metinleri araştırmacı tarafından defalarca okunarak araştırma sorularına cevap alabilecek on tema ve kodlar saptanmış, cevaplara göre elde edilen veriler yorumlanmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar sorularla eşleştirilmiştir ve bu cevaplar alıntılarla gösterilmiştir. Veri analizinde “NVivo 10” programından yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalar için kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine bu araştırma kapsamında nitel araştırmalarda kullanılan tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik), aktarılabirlik (dış geçerlilik), inandırıcılık (iç geçerlilik) kavramlarının kullanılması tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre nitel araştırmada toplanılan veriler geçerli ise başka araştırmalarda aynı sonuç olmasa dahi birbirlerine benzer sonuçları elde etmek mümkün olacağından nitel araştırmada geçerlilik güvenilirlikten önemlidir. Baltacı’ya (2019) göre nitel araştırmada araştırma problemlerinin bütün detaylarıyla ele alınarak tarafsız bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi geçerliliği artıracaktır.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlilik): Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara temalar, kodlar ve katılımcı görüşleri ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Araştırma sürecine katılacak olan gönüllü öğretmenlere çalışmanın amacı, çalışma grubu, veri toplama süresi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Katılımcıların isimleri ve görüşme kayıtlarının gizli tutulup verilen cevapların kodlarla ifade edileceği belirtilerek katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebileceği ortam oluşturularak dış geçerliliğin artırılması amaçlanmıştır.

İnandırıcılık (İç Geçerlilik): Araştırma sorularına yanıt bulabilmek için hazırlanan görüşme formu iki akademisyen tarafından incelenmiştir ve araştırmacı tarafından pilot uygulama yapılarak görüşme formunun son hali için düzenlemeler yapılmıştır.

Tutarlılık (İç Güvenirlik) ve Teyit edilebilirlik (Dış Güvenirlik): Çalışmada güvenilirliği sağlamak için katılımcılarla ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. Yapılan çalışmada katılımcıların sorulara verdiği cevaplar ses kaydına alınmıştır, bu ses kayıtları metinlere dönüştürülerek, katılımcılarla paylaşılıp verdikleri cevaplar doğrudan alıntı yapılarak çalışmanın güvenilirliğinin artması amaçlanmıştır. Katılımcıların verdiği cevapları kodladıktan sonra yüksek lisans tezini bitirmiş, alan ile ilgili bilgisi olan bir öğretmenden cevapların tekrar kodlanması istenilmiştir. İki ayrı kodlar arasındaki benzerlik oranı Miles & Huberman (1994), güvenilirlik formülü kullanılarak ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$) çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Hesaplama sonucunda iki farklı kodlamanın arasındaki uyum 0,83 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2004) göre hesaplama sonucundan elde edilen oran 0,70'in üzerindeyse araştırmanın güvenilir için yeterli bir oran olarak kabul edilmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, kodlar araştırmacı tarafından saklanarak konu ile ilgili olanların daha sonra inceleyebilmesine olanak tanınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, gerekli tablolar ve alıntılar bulgular halinde ifade edilmiştir.

4.1. Katılımcıların Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrim içi Öğrenme Kullanım Durumları

Katılımcıların pandemi döneminde eğitim-öğretim süresi boyunca harmanlanmış öğrenme yaklaşımını ve çevrim içi öğrenmeyi kullandıkları eğitim düzeyleri ve ders saatleri çizelge 4.3'te belirtilmiştir.

Çizelge 4.3. Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrim içi Öğrenme Kullanım Durumları

Katılımcı	Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrim içi Öğrenme Kullanılan Eğitim Düzeyi	Harmanlanmış Öğrenme Kullanılan Ders Saati	Harmanlanmış Öğrenme Kullanılan Ders Saati
Ö1	İlkokul	30 saat	30 saat
Ö2	Okul Öncesi	2,5 saat	2,5 saat
Ö3	Ortaokul	23 saat	23 saat
Ö4	İlkokul-Ortaokul	25-30 saat	25-30 saat
Ö5	İlkokul	30 saat	30 saat
Ö6	Ortaokul	18 saat	18 saat
Ö7	İlkokul	8 saat	12 saat
Ö8	Ortaokul	19 saat	19 saat
Ö9	Ortaokul	10 saat	8 saat
Ö10	Ortaokul	6 saat	4 saat
Ö11	Ortaokul	30 saat	5 saat
Ö12	Okul Öncesi	2,5 saat	2,5 saat
Ö13	Lise	24 saat	24 saat
Ö14	Okul Öncesi	2,5 saat	2,5 saat
Ö15	İlkokul	24 saat	6 saat
Ö16	Ortaokul	20 saat	20 saat
Ö17	Lise	23-24 saat	23-24 saat
Ö18	Lise	18 saat	8 saat

4.2. Pandemi sürecinde öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri

Araştırmada kapsamında NVivo programında yapılan analiz sonucunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin “ öğretmen için avantajları, öğrenci için avantajları, öğretmen

için dezavantajları ve öğrenci için dezavantajları” olmak üzere 4 tema çıkmıştır. Bu temalar altında yer alan kodlara ilişkin bilgiler Çizelge 4.4, 4.5, 4.6 ve 4.7’de belirtilmiştir.

Çizelge 4 4. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmenler İçin Avantajları

Tema	Kod	F	%
Öğretmen avantajları	Eğitimde Devamlılık	5	27,5
	İletişim	4	22,2
	Geniş Kitlelere Ulaşma	3	16,5
	Ölçme Değerlendirmenin Güvenilir Olması	3	16,5
	Bilgiye Erişim	2	11,2
	Geri Bildirim	2	11,2

Çizelge 4.4’te belirtildiği gibi öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen avantajlarına yönelik verdikleri cevapların analizi sonucunda, öğretmenlerin % 27’sinin verdiği cevaplara göre pandemi sürecinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile eğitimin aksamadığını, eğitimde devamlılığın (n=5) sağlandığı sonucu çıkmıştır. Bir öğretmen bu konuda fikrini şu şekilde ifade etmiştir.

“Güçlü yönleri oldu ben aktif kullanabildim sınıfta uzaktan eğitim sürecini çocuklar uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geldikleri zaman bilgi eksiği olmadan geldiler, ufak tefek hatırlatmalarla etkinliklerle biz konumuzu tamamlamış olduk. Çocuklar öğretimden uzak kalmamış onu fark ettim”(Ö15).

Öğretmen bu ifadesiyle harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile eğitim sürecine devam edildiğini belirterek avantaj sağladığına değinmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin % 22’si harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişim (n=4) sürecinde avantaj sağladığı sonucu çıkmıştır. Bu konuyla ilgili bir öğretmen *“öğretmen öğrenciye her zaman dokunabilmeli harmanlanmış öğrenmede bu daha aslında güzel bir şekilde ilerliyor. Çocuğun bire bir noktasına da ulaşıyorsun özel ilgisine özel alanında da girebiliyorsun o noktada faydalı olacağını düşünüyorum iletişim açısından”* (Ö1) ifadesiyle süreç içerisinde öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin olumlu yönde etkilenmesine değinmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin verdiği cevapların analizi sonucunda %16’sı harmanlanmış öğrenme yaklaşımının geniş kitlelere ulaşabilme (n=3), ölçme ve değerlendirmede güvenilir olmasını (n=3) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

% 11'inin verdiği cevapların analizinde bilgiye erişim (n=2) ve geri bildirim (n=2) sonuçları ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.5. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğrenciler İçin Avantajları

Tema	Kod	F	%
Öğrenci avantajları	Aktif Katılım	5	27,5
	Kalıcı Verimlilik	5	27,5
	Sosyal Etkileşim	3	16,5
	Öğretimde Çeşitlilik	2	11,2
	Sınıf İçi İletişim	2	11,2

Çizelge 4.5'te görüldüğü üzere harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrenciler için avantajlarına yönelik öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda, öğretmenlerin % 27 'sine göre öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile sürece aktif katılım (n=5) sağladığı ve eğitimde kalıcı verimlilik (n=5) sağladığı sonucu çıkmıştır. Bir öğretmen “Çocuklar kopukluk yaşamadılar, onlarda sınıf ortamına geldiklerinde sorduğum sorulara, yapılan sınavlara, etkinliklere, testlere çok aktif bir şekilde katılabildiler “ (Ö15), ifadesi ile öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile pandemi sürecinde eğitime katılım sağlayabildiklerini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise;

“Harmanlanmış öğrenme ise mesela biz kitaplardan internet üzerinden anlatıyoruz ya uzaktan eğitimde orda konuyu verip sınıfa gelip burada da konuyla ilgili uygulamalar ya da şarkılar oyunlar o şekilde verilerek dediğiniz harmanlanmış öğrenme daha verimli ve kalıcı bir şekilde gerçekleşiyor “(Ö4)

ifadesi ile öğrencilerin eğitim sürecini verimli ve kalıcı bir öğrenme ortamında gerçekleştirebildiğini belirtmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin % 16'sına göre öğrencilerin birbirleri ile olan sosyal etkileşimlerinde (n=3) ve öğretmenlerin % 11'ine göre de öğrencilerin sınıf içi iletişimlerinde (n=2) harmanlanmış öğrenmenin avantaj sağladığı sonucu çıkmıştır.

Çizelge 4.6. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmenler İçin Dezavantajları

Tema	Kod	F	%
Öğretmen Dezavantajı	Sürecin Zorluğu	8	44,5
	Adaptasyon Süreci	3	16,5
	Ölçme Değerlendirmenin Güvenilir Olmaması	2	11,2

Çizelge 4.6’da ifade edildiği gibi harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen dezavantajları analizi sonucuna göre, öğretmenlerin yarısına yakınına (% 44) göre harmanlanmış öğrenme yaklaşımı sürecinin zor olduğu (n=8) sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden biri,

“Öğretmenler için ders sayının artması, dolu dolu bir hafta geçirilmesi, öğleye kadar saat 1-2 ye kadar okula koşturup yüz yüze eğitimi öğleden sonrada gelip bir saatlik aradan sonra orada eksik kalan dersleri canlı platformda vermeye çalıştığı zaman günlük bir öğretmenin 10 saatin üzerinde derse girmek zorunluluğu ortaya çıkmaya başladı. O yüzdende biraz zorluk oluştu “ (Ö11)

ifadesi ile öğretmenlerin süreç içerisinde yıprandığını ve zorluk yaşadığını belirtmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin % 16’sına göre öğretmenlerin sürece adaptasyon (n=3) sağlamalarında zorluk yaşadıkları ve öğretmenlerin % 11’ine göre ise harmanlanmış öğrenme yaklaşımı sürecinde ölçme ve değerlendirmenin güvenilir olmadığı (n=2) sonucu çıkmıştır.

Çizelge 4.7. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğrenciler İçin Dezavantajları

Tema	Kod	F	%
Öğrenci Dezavantajları	Adaptasyon Süreci	5	27,5
	Güvenlik Endişesi	4	22,2
	Dikkat Dağınıklığı	3	16,5
	Teknolojiyi Sevemeyenlerin Derse Katılmamaları	1	5,5
	Sosyo-Ekonomik Durum	1	5,5

Çizelge 4.7’de belirtildiği gibi harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrenciler için dezavantajları analizi sonucunda öğretmenlerin % 27’sine göre öğrencilerin bu süreçte adaptasyon (n=5) sağlamakta zorluk yaşadıkları sonucu çıkmıştır. Konu ile alakalı bir öğretmen *“bir grup okula geldi evet diğer grup gelemedi o konuda o gelmeyen grup 3 gün boyunca okuldan uzak kaldı bu çocuklarda okula karşı zaten bir soğuma etkisi yaratıyor okuldan hep koptular”* (Ö7), ifadesiyle öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecinde derslere ve okula karşı kopukluk yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %22’sine göre velilerin güvenlik endişesi (n=4) içerisinde olması harmanlanmış öğrenme yaklaşımının çocuklar üzerinde olumsuz etki bıraktığı sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerden biri konu hakkında

“Harmanlanmış eğitimde de çocukların yine aynı katılım zorunluluğu olmadığından dolayı velilerde bir tereddüt oldu bu hastalıkla alakalı veli çocuğumun sağlığı önemli benim yüz yüze harmanlanmış değil de canlı dersten devam etmesi yeterlidir, yeter ki sağlığı yerinde olsun diyen veli çocuğunu okula gönderemedi” (Ö11),

görüşünü ifade ederek pandemi sürecinde hastalık bulaşması düşüncesi ile velilerin öğrencilerin sadece çevrim içi eğitimlere katılmasını isteyerek okula göndermediğini ve öğrencilerin bu süreçten etkilendiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %16’sına göre harmanlanmış öğrenme sürecinin öğrencilerde dikkat dağınıklığını (n=3) ortaya çıkardığı sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin % 5’ine göre öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarının (n=1) yetersiz olması ve teknolojiyi sevmeyen öğrencilerin derse katılmak istemediği (n=1) sonucu çıkmıştır.

4.3. Pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin görüşleri

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda çevrim içi öğrenmeye ilişkin ortaya çıkan temalar harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin temalarla benzerlik göstermektedir. “Öğretmen için avantajları, öğrenci için avantajları, öğretmen için dezavantajları ve öğrenci için dezavantajları” olmak üzere 4 tema çıkmıştır. Bu temalar altında yer alan kodlara ilişkin bilgiler Çizelge 4.8, 4.9, 4.10 ve 4.11’de belirtilmiştir.

Çizelge 4.8. Çevrim içi Öğrenmenin Öğretmenler İçin Avantajları

Tema	Kod	F	%
Öğretmen Avantajları	Kişisel Gelişim	10	55,5
	Eğitimde Devamlılık	5	27,5
	Zaman Yönetimi	4	22,2
	Öğretimde Çeşitlilik	3	16,5
	Öğrenciye Rehberlik Etme	1	5,5
	İletişim	1	5,5

Çizelge 4.8’de belirtildiği gibi öğretmenlerin yarısından fazlasına (% 55) göre çevrim içi öğrenme öğretmenlerin kişisel gelişimleri (n=10) üzerinde avantaj sağladığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuçla alakalı bir öğretmen “*öğretmenlerin teknolojik açıdan bazı yeteneklerini geliştirmeleri yönüyle, teknolojileri kullanmaları yönüyle faydalı olmuştur*” (Ö10), ifadesiyle çevrim içi öğrenme sürecinde öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için bir fırsat olduğunu ve kişisel gelişim için faydalı olduğunu belirtmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin %27’sine göre çevrim içi öğrenme süreci ile eğitimde devamlılığın (n=5) sağlandığı sonucu çıkmıştır. Konu ile alakalı bir öğretmenin görüşüne göre “*okullar kapalı olduğu için uzaktan eğitime katılan öğrencilerle eğitimlerin telafisini yapabildik, konularımızı işleyebildik, vermemiz gereken temalarımızı görebildik. Eğitim haklarını uzaktan eğitimle devam ettirmiş olduk*” (Ö12), ifadesiyle çevrim içi öğrenmenin pandemi sürecinde eğitimde aksaklık olmadan, öğretilecek olan konuları pandeminin getirmiş olduğu eksiklikleri ortadan kaldırarak eğitimde devamlılığın sağlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 22’sine göre çevrim içi öğrenmenin zaman yönetimi (n=4) konusunda avantajlı olduğu sonucu çıkmıştır. Bununla alakalı bir öğretmen “*konuları daha hızlı işledim, sınıfta yazmaydı şuydu buydu zaman çok geçiyordu ama burada öğrenci daha hızlı öğrendi çeşitli kaynaklardan soru çözümleri, tekrarlar, pekiştirme olsun daha hızlı gördüler, çözdüler avantajı oydu benim için*” (Ö6), ifadesi ile öğrenme sürecinde çevrim içi öğrenmenin kullanılmasıyla ders zamanını yönetmenin daha kolay olduğunu, ders sürecinde çeşitli öğrenme yöntemlerini kullanabilme imkanı sağladığını belirtmiştir. Çevrim içi öğrenmenin yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin %16’sı öğretimde çeşitlilik (n=3), % 5’ide öğrenciye rehberlik etme (n=1) ve iletişim (n=1) konusunda avantaj sağladığı sonucu çıkmıştır.

Çizelge 4.9. Çevrim içi Öğrenmenin Öğrenciler İçin Avantajları

Tema	Kod	F	%
Öğrenci Avantajları	Bilgiye Erişim	4	22,2
	Farklı Eğitim Ortamları	4	22,2
	Teknolojiyi Kullanabilme	3	16,5
	Özerk Öğrenmeyi Destekler	2	11,2
	İletişim	2	11,2
	Kalıcı Verimlilik	1	5,5

Çizelge 4.9’da belirtildiği gibi öğretmenlerin %22’si çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin bilgiye erişim (n=4) noktasında avantaj sağladığı sonucu çıkmıştır. Bu konuda bir öğretmen düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir.

“yüz yüze de biz o dijital uygulamaların hepsini kullanmayacaktık, onlarda o kadar dijital uygulamayla karşı karşıya gelmeyeceklerdi ama uzaktan eğitim vasıtasıyla birçok dijital materyal gördüler birçok farklı eğitim platformu gördüler, birazda öğrenme materyalleri onlar içinde çeşitlendi “ (Ö9).

Öğretmen bu ifadesi ile öğrencilerin çevrim içi öğrenme ile beraber bilgiye ulaşabilmek için farklı materyaller, farklı platformlar ile karşılaştıklarını ve bilgiye daha kolay ulaşabildiklerini belirtmiştir. Yine öğretmenlerin % 22’sine göre çevrim içi öğrenme ile öğrencilerin farklı eğitim ortamlarını (n=4) kullanabildikleri sonucu çıkmıştır. Bir öğretmen bu durumla alakalı *“eğitimin sadece okulda değil de internet ortamından da yapılabileceğini görmüş oldular tabi bizimkiler bilinçli olarak fark etmediler, ama diğer büyük sınıflar için ortaokullar için özellikle de eğitim sadece sınıfta değil her yerde olunabilir bence bunu görmüş oldu çocuklar “ (Ö2),* ifadesiyle çevrim içi öğrenmenin yapılmasıyla öğrencilerin eğitim ortamlarının sadece okuldan ibaret olmadığını, mekanın farklı olabileceğini görmüş olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin %16’sına göre çevrim içi öğrenme öğrencilerin teknolojiyi kullanabilmelerine (n=3) avantaj sağladığı sonucu çıkmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen *“Tabi teknolojiyi öğrendiler. Teknolojiyi hemen hemen bütün gençler teknolojiyi tandırılar. Teknolojinin çeşitli yönlerini öğrendiler yani bilgiye ulaşma yollarını öğrendiler “ (Ö17)* ifadesiyle öğrenciler çevrim içi öğrenme ile beraber teknolojiyi yakından tanıma imkanı bulduklarını, teknoloji kullanım düzeylerini geliştirdikleri

belirtmiştir. Öğretmenlerin % 11'ne göre çevrim içi öğrenmenin öğrenciler üzerinde özerk öğrenmeyi desteklediği (n=2) ve iletişim (n=2) konusunda avantaj sağladığı sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin %5'ine göre de çevrim içi öğrenme öğrencilerde kalıcı verimlilik (n=1) sağladığı sonucu çıkmıştır.

Çizelge 4.10. Çevrim içi Öğrenmenin Öğretmenler İçin Dezavantajları

Tema	Kod	F	%
Öğretmen Dezavantajları	Öğrenciye Ulaşamama	10	55,5
	Ölçme Değerlendirmedeki Zorluk	8	44,5
	Hazırlık ve Süreç Yönetimi	7	38,9
	Ders Süresini Yönetme	6	33,3
	Velinin Uyum Süreci	6	33,3
	Yetersiz Sınıf İklimi	5	27,5
	Teknik Sorunlar	5	27,5
	Ders Etkinliklerinin Sınırlılığı	3	16,5
	Özel Hayatın Yansıması	2	11,2

Çizelge 4.10'da belirtildiği gibi öğretmenlerin yarısından fazlasına (%55) göre öğretmenlerin süreç içerisinde öğrenciye ulaşamadıkları (n=10) sonucu çıkmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen *“canlı ders ekranın karşısında göz göze bile gelemedik. Çünkü çocuk kamerasını kapatıyor, sesi kapalı soru soruyorsunuz ulaşamıyorsunuz, cevap vermiyor ya da ailesi oradan açıyor bir anda hattan düşüyor sürekli dersi takip edemedi kaçırdı”* (Ö7), ifadesiyle öğretmenlerin çevrim içi öğrenme sürecinde öğrencilere ulaşamadıklarını, ders esnasında öğrenciden kaynaklı ya da teknik sorunlardan kaynaklı öğrenciyle temas kuramadığını belirtmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yarısına yakının (%44) çevrim içi öğrenme sürecinde ölçme değerlendirme yapılırken zorluk (n=8) yaşandığı sonucu çıkmıştır. Bununla alakalı öğretmen *“yüz yüze bir eğitim yapmadık tabiki diyorum ya yazmak konusu, kendisi mi yaptı yoksa ailesi mi yaptı onu, emin olamadık çocuğun öğrenip öğrenemediğini anlayamadık tam uzaktan o sıkıntı oldu”* (Ö5), ifadesiyle öğrencilerin çevrim içi öğrenme ile yapılan derste öğrencilerle yüz yüze gelemedikleri için öğrencinin konuyu anlayıp anlayamadığını, konuyu öğrenebildiğinden emin olamadıklarını belirtmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin %38'ine göre çevrim içi öğrenmenin derse hazırlık ve süreç yönetimi (n=7) konusunda dezavantajlı olduğu sonucu

çıkmiştir. Bu durumla alakalı bir öğretmen *“uzaktan eğitime geçince zoom sürecine alışma olsun, etkinlikleri yönetme, sınıf yönetimi, sınıf rehberliği bu sürece alışmak sadece velileri, çocukları değil bazı öğretmen arkadaşlarımızı da yordu “* (Ö12), ifadesiyle öğretmenlerin bilmedikleri bir platform ile karşılaştıklarını, bu platform üzerinden sınıf ortamı kurmaya çalıştıklarını ve öğretim etkinliklerini planlamaya çalıştıkları için sürecin zor ve yorucu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin %33'üne göre çevrim içi öğrenme sürecinde öğretmenlerin ders süresini yönetmede zorluk (n=6) yaşadığı sonucu çıkmıştır. Bununla alakalı bir öğretmen *“yazı yazdırmak istiyorsun zaman yetmiyor 30 dakika ve çocuğa söylüyorsun yazdıklarını kontrol edemiyorsun öyle bir şansın yok bunlar zor yanlarıydı “* (Ö5), ifadesiyle öğrenme sürecinde çevrim içi öğrenme ile sınıf yönetimini sağlamakta ve konuları verilen sürede yetiştirmekte zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin %33'üne göre çevrim içi öğrenme sürecinde velinin sürece uyum (n=6) sağlamasında zorluklar yaşadıkları sonucu çıkmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen *“ailenin Eba, zoom gibi platformlara yabancı olması çocuğa destek olamadığı için ayrıyeten bir eksiklik oldu çocukta “* (Ö11), ifadesiyle çevrim içi öğrenme sürecinde velilerin kullanılan platformları bilmemeleri öğrencilerin sürece dahil olamamalarına sebep olduğunu, öğretmenlerinde bu durumdan olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin % 27'sine göre çevrim içi öğrenme ortamında öğretmenler yetersiz sınıf iklimi (n=5) ile karşılaştıklarını ve teknik sorunlar (n=5) yaşadıkları sonucu çıkmıştır. Bu durumlarla ilgili öğretmen

“veliler sürekli her ders yanlarındaydı benim öğrencilerimde bu bana çok zorluk çıkarttı. Sınıf ortamını bir türlü oluşturamadık, yanlarındalardı, sürekli müdahale ediyorlardı, kalabalıktı köy odasını bir odanın içinde bütün aile birlikteler bu mesela çok zor oldu ben ders anlatıyorum arkada bir kalabalık çocuğun sürekli sesini kapatıyordum, çok gürültü geliyordu “ (Ö7),

ifadesiyle öğrenmenin çevrim içi ortamda yapılmasıyla öğrencilerin ve velilerin sınıf iklimini unutup bulundukları ortamı öğrenme esnasında yansıtmalarından dolayı sınıf ortamı oluşturamadıklarını, ders anlatma sürecinde zorlandıklarını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise *“bazı ortamlarda internetin elverişli olmaması, teknolojik aletlerin yetersizliği gibi durumlarda zorunlu sıkıntılar oluştu “* (Ö15) ifadesiyle çevrim içi yapılan öğrenimde internet alt yapısından ve teknolojik aletlerin eksik olmasından dolayı süreç içerisinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %16'sına göre çevrim içi öğrenme

ortamında yapılan derslerde ders etkinliklerinde sınırlılık (n=3) yaşandığı, %11'ine göre ise çevrim içi öğrenme ortamına öğretmenlerin özel hayatlarının yansıdığı (n=2) sonucu çıkmıştır.

Çizelge 4.11. Çevrim içi Öğrenmenin Öğrenciler İçin Dezavantajları

Tema	Kod	F	%
Öğrenci Dezavantajları	Sorumluluk Bilinci	8	44,5
	Sosyo-Ekonomik Durum	7	38,9
	Sosyal Etkileşim Kısıtlılığı	7	38,9
	Fırsat Eşitsizliği	6	33,3
	Dikkat Dağınıklığı	6	33,3
	Sınıf İçi İletişim Sınırlılığı	6	33,3
	Hareket Kısıtlılığı	5	27,5
	Sağlık Sorunları	5	27,5
	Kardeş Sayısı	3	16,5
	Adaptasyon Süreci	3	16,5
	İnternet Erişim Kısıtlılığı	1	5,5
	Sosyal ve Psikomotor Gelişim	1	5,5

Çizelge 4.11'de belirtildiği gibi çevrim içi öğrenmenin öğrenciler için dezavantajlarına yönelik yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin yarısına yakınının (%44) görüşüne göre öğrencilerin sorumluluk bilinci (n=8) kazanamadıkları sonucu çıkmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen “Öğrencinin biraz daha kendi sorumluluğu bilmesi gerekiyor. Her şeyi öğretmene sorarak, öğretmen güdümlü bir yaşam sürdürdüler. Bu kötüydü yani “ (Ö13), ifadesiyle süreç içerisinde öğrenciler üzerlerine düşen sorumlulukları öğretmenlerinden beklediklerini, öğretmenin yönlendirmesiyle sürece devam ettiklerini bu durumda öğrencilerde sorumluluk bilincini oluşturmadığını belirtmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin %38'ine göre çevrim içi öğrenme ortamında yapılan eğitimlerde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının (n=7) yetersiz olması ve bu süreçte öğrencilerin sosyal etkileşim kısıtlılığı (n=7) yaşadığı sonucu çıkmıştır. Bu durumlarla ilgili öğretmen “çocukların teknolojik aletlere ulaşamama konusunda ailelerin bütçesel olarak sıkıntıları oldu. Çocuklar derse giremedi. Derse girememesinin nedeni tamamen maddiyatla alakalı oldu. Evde o teknolojik alete ulaşma noktasında birçok öğrencimizin sıkıntı çektiğini

biliyoruz “ (Ö11), ifadesiyle ailelerin ekonomik durumlarının yetersiz olması öğrencilerin teknolojik aletlere ulaşmasını zorlaştırdı bu sebeple öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamlarına katılamadıklarını süreçten koptuklarını belirtmiştir. Yine aynı öğretmen “arkadaş ortamları biraz daha uzaklaştılar birbirlerinden sosyal etkinlikleri çok daha az oldu. Birbirleri ile irtibat sağlama noktasında çok daha az oldu” (Ö11), ifadesiyle öğrencilerin sınıf ortamında yan yana olamadıklarını, ekran karşısında birbirlerini görebildiklerini, birbirleriyle sosyal etkileşimde bulunamadıklarını ve bu sebeplerden ötürü sosyalleşemediklerini belirtmiştir.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin %33’üne göre çevrim içi öğrenme öğrencilerde fırsat eşitsizliğine (n=6), dikkat dağınıklığına (n=6) ve sınıf içi iletişimlerinde sınırlılığa (n=6) sebep olarak dezavantaj sağladığı sonucu çıkmıştır. Bu durumlarla ilgili öğretmenler *“Zayıf yönleri ise her yerde gerekli çalışmaların yapılmamasıydı. Her yer bir tutuldu ama hiçbir yer aynı seviyede değildi özellikle köy okulları bunun sıkıntısını çok yaşadı. Çünkü köylerde tableti olmayan, interneti olmayan çok ev vardı bunun sıkıntısı yaşandı “ (Ö15), ifadesiyle her öğrencinin eşit imkanlara sahip olmadığını bu durumun öğrencilerin eğitim imkanlarında fırsat eşitsizliğine sebep olduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmen ise, “Öğrenci de aynı şekilde kendini ifade etmede sıkıntı yaşadı, uzaktan eğitimde, derse katılmada konsantrasyon olmada sıkıntı yaşadı “ (Ö13), ifadesiyle öğrencilerin ekran karşısında sabit kalmaları gerektiği, kendilerini ekran karşısında yeterli derecede ifade edemedikleri, arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşim içerisinde olamadığı bir süreçte dikkatlerinin çabuk dağıldığını belirtmiştir. Bu durumla alakalı bir diğer öğretmen *“çocukların bizim ifadelerimizi göremiyorlardı biz çocukların ifadelerini göremiyorduk, duygularını her zaman anlayamıyorduk “ (Ö14), ifadesiyle öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında sınıf iklimindeki gibi yan yana olmadıkları, birbirleriyle ve öğretmenleriyle temas kuramadıkları için bu süreçte sınıf içi etkileşim sağlamakta güçlük çektiklerini belirtmiştir.**

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin %27’sine göre çevrim içi öğrenmenin öğrencilerde hareket kısıtlılığına (n=5) ve sağlık sorunlarına (n=5) sebep olduğu sonucu çıkmıştır. Bu durumlarla ilgili öğretmenler *“Öğrenci açısından onlarda belirli bir ortamda sabit kalmak, oraya bakmak, oradaki etkinlikleri takip etmek onlar için zordu “ (Ö15), ifadesiyle öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında sabit bir şekilde ekrana bakmaları, hareketsiz kalmaları öğrencilerin hareketlerinin kısıtlandığını belirtmiştir. Yine aynı*

öğretmen “Özellikle çocukları teknolojiden uzak tutmaya çalıştığımız bir dönemdeydik çocukları günde en az 6 sata bilgisayarın başında oturttuk. Bunun verdiği bir zarar vardı çoğunda göz bozukluğu meydana geldi sonrasında ailelerden aldığımız duyular böyleydi “ (Ö15), ifadesiyle uzun süre ekrana maruz kalan, sürekli sabit bir ortamda oturan öğrencilerde sağlık problemlerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %16’sına göre öğrencilerin kardeş sayısının (n=3) fazla olması ve adaptasyon sürecinin (n=3) zor olması çevrim içi öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin %5’ine göre internet erişim kısıtlılığının olması (n=1) öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına bağlanmasında olumsuzluklara sebep olması, öğrencilerin sosyal ve psikomotor gelişimlerinin (n=1) yetersiz kaldığı sonucu çıkmıştır.

4.4. Pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarından aldıkları destek hakkındaki görüşleri

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucuna göre pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarından aldıkları desteğe ilişkin “ teknik destek ve süreci planlama” olmaz üzere 2 tema çıkmıştır. Bu temalar altında yer alan kodlara ilişkin bilgiler Çizelge 4.12 ve 4.13’te belirtilmiştir.

Çizelge 4.12. Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Okullarından Aldıkları Destek

Tema	Kod	F	%
Teknik Destek	İnternet	3	16,5
	Donanım	3	16,5

Çizelge 4.12’de belirttiği üzere öğretmenlerin pandemi sürecinde okullarından aldıkları desteğe yönelik görüşlerinin analizi sonucunda görüşme yapılan öğretmenlerin %16’sına göre kurumlarından internet (n=3) açısından yardım edildiği sonucu çıkmıştır. Bu konu ile alakalı bir öğretmen “Olurda internet bağlantısında sıkıntısı olan varsa okuldan da bağlanabiliyorlardı. Bu şekilde idaremizde arkadaşlarımızda hep birbirimize destek olduk” (Ö15), ifadesiyle kurumun kendi öğretmenlerine süreç içerisinde internet sorunu yaşandığı durumlarda internet imkanı sunarak süreci kolaylaştırdığını ve öğretmenlerin bu süreç içerisinde birbirlerini desteklediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %16’sına göre ise

kurum tarafından donanım (n=3) bakımından destek aldıkları sonucu çıkmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen “Aynı zamanda okulumuzda interneti olmayan öğrenciler tespit edildi, tableti olmayan öğrenciler tespit edildi gerekli görülürse bunlara yardımlar yapıldı “ (Ö15), ifadesiyle süreç içerisinde donanım eksikliği yaşayan öğrencilerin tespit edilip bu durumun giderilmesi ve öğretmenlerin pandemi sürecinde öğrenciye ulaşabilmeleri için destek sağlandığını belirtmiştir.

Çizelge 4.13. Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Okullarından Aldıkları Destek

Tema	Kod	F	%
Süreci planlama	Ders Planlaması	4	22,2
	Doküman Hazırlama	2	11,2

Çizelge 4.13’te belirtildiği üzere pandemi sürecinde öğretmenlerin aldığı kurum desteğine ilişkin analizin sonucundan ortaya çıkan bir diğer temaya göre öğretmenlerin %22’si ders planlaması (n=4) konusunda kurumlarından destek aldıkları sonucu çıkmıştır. Bu konu ile alakalı bir öğretmen “kurumumuz şartlarımıza uygun şekilde kullanmamıza her şeyi gayet izin veridiler önemli olan çocuğun faydasını esas görmektir, okul idaremizde yöneticilerimizde bunu ön gürdüler öğrencilerimiz katılımı ne kadar yüksek olacaksa o şekilde mesela 6 saat uzaktan eğitim yaparken bunu 4 saat e indirdik çocukların sıkılmaması için daha fazla öğrencinin katılması için” (Ö1), ifadesiyle kurumun süreç içerisinde yapılacak olan dersin planlanması, sürecin planlanması ile öğrencilerin ve öğretmenlerin fayda görebilmelerini ve öğretmenlerin öğrencilere ulaşabilmelerini sağladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %11’ine göre de kurumlarından doküman hazırlama (n=2) konusunda destek aldıkları sonucu çıkmıştır.

4.5. Pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarından aldıkları destek hakkındaki görüşleri

Yapılan analizler sonucunda pandemi sonrası öğretmenlerin çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme kullanım amacına ilişkin “ çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme kullanımı” adı altında 1 adet tema ortaya çıkmıştır. Bu tema altında yer alan kodlar Çizelge 4.14’te belirtilmiştir.

Çizelge 4.14. Pandemi Sonrası Öğretmenlerin Çevrim içi Öğrenme Ve Harmanlanmış Öğrenme Kullanımı

Tema	Kod	F	%
Çevrim içi öğrenme	Telafi Eğitimi	7	38,9
ve harmanlanmış	Öğrenme Eksikliğini Giderebilmek	5	27,5
öğrenme kullanımı	Öğrenme Ortamında Çeşitlilik	2	11,2

Çizelge 4.14’te belirtildiği gibi öğretmenlerin %38’ine göre bu öğrenme ortamlarının telafi eğitimi (n=7) amacıyla kullanılabileceği sonucu çıkmıştır. Bu konu ile ilgili bir öğretmen *“okulda anlatmadığım, anlatamadığım, zamanın yetmediği durumlar olabilir. Hastalık olabilir. Herhangi bir şey olabilir. Bunu tamamlamak adına her iki eğitim yöntemini de kullanmak faydalı olur”* (Ö17), ifadesiyle öğretmenlerin eğitim sürecinde engel teşkil edebilecek durumlarla karşılaşıldığında eğitimin devam edebilmesi, eksik konuların giderilmesi durumlarında kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %27’sine göre ise bu öğrenme ortamlarını öğrenme eksikliklerini giderebilmek (n=5) amacıyla kullanılabileceği sonucu çıkmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen *“çocukları desteklemem hani eksiği olanlarda bir diğer eğitim-öğretim yılında kazanımları ölçtüğümde, ölçme değerlendirme yaptıktan sonra eksik öğrencilerim için kullanmayı düşünüyorum “* (Ö3), ifadesiyle öğrencilerin dönem içerisinde veya bir önceki dönemde eksik oldukları konuların tekrarı yapılarak var olan eksikliği giderebilmek amacıyla kullanılabileceğini belirtmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin %11’inde öğrenme ortamında çeşitlilik (n=2) olabilmesi için bu ortamların kullanılabileceği sonucu çıkmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin bulguların tartışılmasına yer verilmiştir. Bu kapsamda pandemi sürecinde öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, çevrim içi öğrenme, okullardan alınan destek, çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanım amaçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular diğer araştırmalarla ilişkilendirilerek tartışılmaya çalışılmıştır.

5.1. Birinci alt problem bulgularının tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi “Pandemi sürecinde öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Bu araştırma problemi için harmanlanmış öğrenme yaklaşımına yönelik öğretmenler için avantajları/ dezavantajları, öğrenciler için avantajları/dezavantajları ile ilgili sonuçlar ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin öğretmenler için avantajlarına ait kodlar incelendiğinde burada en yüksek frekansı, eğitimde devamlılığın sağlandığını ve iletişim açısından avantajlı olduğuna dair kodların oluşturduğu görülmektedir. Alan yazın taramasında harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişim ortamının oluştuğu (Orhan, ve diğerleri, 2004; Çobanoğlu, ve diğerleri, 2017), sınıf dışında da öğrencilerin eğitim sürecine katılmasını sağlayarak farklı öğrenme ortamları oluşturulması ve eğitimde devamlılığın sağladığına (Ünsal, 2007; Dikmenli ve Eser Ünaldı, 2013) dair benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanılmıştır. Bu durumun sebebi, eğitim-öğretim döneminde farklı öğrenme ortamları kullanılarak eğitim sürecinde devamlılık sağlanabileceği, bu öğrenme ortamları ile öğrencilerin eğitim sürecine katılım sağlayabileceği ve bu süreç içerisinde öğretmen öğrenci arasındaki iletişimde devam edebileceği şeklinde açıklanabilir. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan harmanlanmış öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenmelerini hedef alarak öğretmenlere bu süreçte geniş kitleye ulaşabilme imkanı tanımaktadır. Alan yazın taramasında bu sonucu destekler nitelikte çalışmaya rastlanılmıştır. (Singh ve Reed, 2001). Süreç içerisinde öğrenci öğrenmelerinin ön planda olması birçok öğrenciye ulaşabilmeye, öğrenciye hitap edebilmeye, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilmeye imkan tanımaktadır. Öğretmen görüşlerine göre harmanlanmış öğrenme ortamında ölçme

değerlendirme sürecinin güvenilir olması öğretmenler için avantaj sağlamaktadır. Çetinkaya'nın (2017) araştırması da aynı yöndedir. Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencinin bireysel öğrenmesini, öğrenme eksikliklerini takip ederek öğrencinin öğrenmesinde ve ders başarısının artmasında önemli role sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerin bireysel öğrenmelerini, eksik öğrenmeleri olup olmadığını kontrol edebilmek ve süreci değerlendirebilmek öğretmenin öğrenciyi kontrol edebilmesine olanak tanımaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamı süreç içerisinde öğretmenlerin bilgiye erişimlerinde kolaylık sağlamaktadır. Dikmen ve Ocak (2020), çalışmada harmanlanmış öğrenmenin bilgiye erişimde ve bireyler arasında bilgi alış verişinde kolaylık sağladığını ifade eden sonucu bu çalışmada elde edilen sonuç ile örtüşmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamı ile öğretmenler öğrencilere farklı öğrenme ortamlarını kullanarak daha çok bilgiye erişim imkanı sunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamı kullanılan eğitim sürecinde öğrencilere anında geri bildirim verilmesi öğretmenler için avantaj sağlamaktadır. Alan yazın taramasında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanılmıştır (Üstün, 2011; Türker, 2021). Süreç içerisinde öğrencilere anında geri bildirim verilmesi, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyerek onların derse olan motivasyonunu ve dikkatinin dağılmasını engellemektedir.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrenci avantajlarına ait kodlar incelendiğinde öğretmenlerin birçoğu öğrencinin süreçte aktif katılım sağladığı, eğitim sürecinin kalıcı ve verimli olmasına avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Alan yazın taraması yapıldığında ortaya çıkan sonuçları destekler nitelikte çalışmalara rastlanılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencinin öğrenmesine katkı sağladığı, kendi öğrenme hızında öğrenebilme imkanı sunduğu ve eğitimde kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucu ifade edilmiştir. (Uğur, 2007; Sancho ve diğerleri, 2006; Balaman, 2010; Cavalli ve diğerleri, 2007; Lilje ve Peat, 2007; Karaman ve diğerleri, 2009). Bu durumu, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilmelerine olanak tanımasından dolayı öğrenciler süreç içerisinde aktif katılım sağlayabilmektedir. Sürece aktif katılım sağlayabilen öğrenciler için eğitim-öğretimde kalıcı öğrenme ortamının oluşmasına imkan sağlanmaktadır, şeklinde ifade edebiliriz. Eğitim-öğretim sürecinde harmanlanmış öğrenme ortamının kullanılması öğrencilerin kendi aralarında sosyal etkileşim sağlayabilmelerine olanak tanımaktadır. Alan yazında harmanlanmış öğrenmenin öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasında iletişim ve iş birliği

sağlayarak sosyal etkileşimlerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Harmanlanmış öğrenme ortamının pandemi sürecinde kullanılması ile yüz yüze gelemeyen öğrenciler arasındaki iletişim kopukluklarını ortadan kalkarak birbirleriyle sosyal etkileşim içerisinde olabilmelerine fırsat tanımaktadır. Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğretimde çeşitliliğin sağlanması, çeşitli materyallerin kullanılması öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir. Alan yazında elde edilenler sonucu destekler niteliktedir (Çelik, 2007; Kazu ve Yeşilyurt, 2008). Öğrenme sürecinde öğrencilere hitap eden her materyal öğrencilerin öğrenmelerine, ders başarılarına katkı sağlamaktadır. Öğretmen görüşleri içerisinde harmanlanmış öğrenme ortamının sınıf içi iletişimde avantaj sağladığını belirten ifadeler yer almaktadır. Doğan'ın (2015) ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin çalışmasından elde edilen sonuç ile örtüşmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme sürecinde sınıf içi iletişimlerinde aktif olmalarına, öğretmenleriyle ve birbirleri ile etkileşim içinde olmalarını desteklemektedir.

Harmanlanmış öğrenmenin bir diğer teması olan öğretmenler için dezavantajlarına ait kodlar incelendiğinde, öğretmenler harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanırken süreç içerisinde zorlandıklarını, pandemiye sebep olan Covid-19 hastalığının bulaşma riskinden dolayı güvenlik endişesi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük kısmı görüşlerinde sınıflardaki internet alt yapısında meydana gelen aksaklıklar, ders süresini yönetebilmede yaşanan zorluklar, dersten önce içeriklerle ilgili ön hazırlığın yapılması, sınıfları gruplara ayırarak öğretmenin ders yükünün artması gibi sorunlarla karşılaştıkları için süreçte adaptasyon sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında elde edilenler bu sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır (Tosun, 2018; İnce, 2015; Danişman ve diğerleri 2017; Johnson, 2013).

Harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenciler için dezavantajları ortaya çıkan bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin olumsuz görüşleri içerisinde öğrencilerin bu süreçte adaptasyon sorunu yaşadıkları ifadesi yer almaktadır. Dikmen ve Ocak (2020), meslek yüksekokulu bilgisayar programcılığında öğrenim gören 30 öğrenci ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamının kullanılmasıyla adaptasyon sürecinde zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim-öğretim sürecinde alışılmışın dışında farklı bir öğrenme ortamının kullanılması öğrencilerin sürece alışmasında, uyum sağlamasında zorluklara neden olabilmektedir. Öğretmenlerin görüşleri içerisinde kişilerin

aynı ortamda bulunmaları Covid-19 hastalığının bulaş riskini arttırabileceğinden süreç içerisinde güvenlik endişesi yaşanmasından dolayı harmanlanmış öğrenme yaklaşımının dezavantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu ile, Bilyay'ın (2022) çalışmasındaki, harmanlanmış öğrenme ortamı bireylerin bir araya gelmelerine imkan tanıdığı için Covid-19 virüsünün bulaş riskini arttıracığından süreç içerisinde bir araya gelmek istemedikleri sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenler bu süreç içerisinde öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağılabileceğini ifade ederek harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenciler için olumsuz yönünü ifade etmişlerdir. Dikmen ve Ocak'ın (2020) çalışmasından elde edilen sonuçlar aynı yöndedir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenme sürecine devam ettiklerinde ders motivasyonlarının düşmesinde, dikkatlerinin çabuk dağılmasında olumsuz etkiler bırakmaktadır.

5.2. İkinci alt problem bulgularının tartışılması

Araştırmanın ikinci alt problemi “Pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Bu araştırma problemi için çevrim içi öğrenmeye yönelik öğretmenler için avantajları/dezavantajları, öğrenciler için avantajları/dezavantajları ile ilgili sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmenin öğretmenlere yönelik olumlu görüşleri içerisinde en yüksek frekansa sahip kod olarak öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Alan yazında çevrim içi öğrenme, bireylerin birbirleriyle işbirliği içerisinde süreci yönetebilmelerine, bireylerin sorumluluk bilincinin gelişmesine, birbirleriyle sosyalleşebilmelerine ve kişisel gelişimleri için gerekli becerilerin kazanılmasına olanak sağladığına dair bulgulara rastlanılmıştır (Biasutti, 2011; Nam ve Zellner, 2011). Kırmızıgül'e (2020) göre çalışmasından elde edilen bulgulara göre, pandemi sürecinde çevrim içi öğrenme öğretmenlerin dijital bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Çevrim içi öğrenme süreci ile birlikte öğretmenler bireysel eksikliklerini fark ederek süreç içerisinde gerekli eğitimleri alarak kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Çevrim içi öğrenmenin olumlu yönlerinden biri de pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle beraber eğitimde devamlılığın sağlanmasıdır. Acar, Erbaş, ve Eryaman'ın (2021) çalışmalarında, öğrencilere yüz yüze eğitim verilemediği pandemi döneminde, çevrim içi öğrenme ile eğitim-öğretim sürecinin internet

başında dahi olsa devam edebilmesi, öğrencilerin ekran karşısında sosyalleşebilmesine fırsat tanındığı sonucu ile benzer sonuca rastlanılmıştır.

Pandeminin getirdiği bazı zorunlu eğitim-öğretim yöntemlerindeki değişiklikleri sürece uyarlayarak çevrim içi öğrenme ile eğitimde devamlılık sağlanmıştır. Çevrim içi öğrenme ile ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlerinden bir tanesi de, öğretmenlerin zaman yönetimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Cantimer ve Şengül'ün (2022) çalışmasında öğretmenlerin Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ile yapılan derslerde süreç içerisinde yaşadıklarıyla, sanal ortamda farklı materyallerle ders süresini yönetmekte farklı deneyimler yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Pandemi ile beraber gelen öğrenme ortamlarındaki farklılıklar öğretmenlerin süreç içerisinde ders süresini ve süreci yönetmekte farklı deneyimler yaşamalarına olanak sağlamaktadır. Öğretmenler çevrim içi öğrenme ortamı ile ilgili öğretimde çeşitliliğin olduğunu ifade ederek çevrim içi öğrenme ile ilgili olumlu düşüncelerini belirtmişlerdir. Alan yazın taramasında Özdoğan, Berkant'ın (2020) Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin çalışmasından elde edilen veriler çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Sanal ortamda yapılan ders uygulamalarında öğrencilere hitap eden materyallerin çeşitliliğinin fazla olması, süreç içerisinde öğretmenlerin öğrencilere ulaşabilmesinde katkı sağlamaktadır ve öğrencilerin derslere olan başarısını ve dikkatlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Çevrim içi öğrenme ortamlarının öğrenciler için avantajlarına bakıldığında zaman öğretmenler en çok bilgiye erişim noktasında avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Alan yazın taramasında çevrim içi öğrenme ortamı ile öğrencilerin araştırma yapmasında, bilgiye daha kolay ulaşabilmesinde avantaj sağladığından bahsetmişlerdir (Başar, ve diğerleri, 2019; Ustati ve Hassan, 2013; Zengin, ve diğerleri, 2021). Çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin tek bir kaynağa bağlı kalmadan çeşitli materyallere kolayca erişim sağlayabilmeleri süreç içerisinde öğrencilerin daha çok bilgiyle karşılaşmalarına imkan tanımaktadır. Öğretmenler, çevrim içi öğrenmenin öğrencilere farklı öğrenme ortamı sunabildiğini ifade ederek olumlu düşüncelerini belirtmişlerdir. Çevrim içi öğrenmenin zamandan ve mekandan bağımsız olarak farklı öğrenme ortamlarında eğitimin devam ettirilmesine, sınıf ortamı dışında daha konforlu bir ortamda ders süresinin tamamlanmasına olanak tanımaktadır (Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017; Yolcu 2020). Zamanın ve mekanın kısıtlı olmaması, öğrencilerin sınıf dışında da eğitim-öğretim

sürecinin olabildiğini görebilmelerine imkan tanımaktadır. Çevrim içi öğrenme ortamı öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında, kendi öğrenme yöntemlerini seçebilmelerine imkan tanıyarak özerk öğrenmelerini desteklemektedir. Alan yazın taramasında Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, (2008) ve Yolcu (2020), çalışmalarında çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin bireysel öğrenmelerine fırsat tanıdığını, bireylerin kendi öğrenmeleri için en uygun öğrenme yöntemini seçebilmesine fırsat tanıdığı sonucuna ulaştıklarına rastlanılmıştır. Öğretmenler çevrim içi öğrenme ile yapılan derslerin öğrenciler için kalıcı verimlilik sağladığını ve iletişimde avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, ders kayıtlarını istenildiği zaman tekrar tekrar izlenebilir olması öğrenmenin kalıcı ve verimli olmasını ve etkili iletişim sağladığı sonucu (Horspol ve Lange, 2012; Arbour, Kaspar ve Teall, 2015; Bayram, ve diğerleri, 2019) elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Pandemi sürecinde çevrim içi öğrenmenin eğitimlerde kullanılmasıyla beraber öğrencilerin süreçte ders kayıtlarına tekrar ulaşabilmeleri öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Çevrim içi öğrenme ile ilgili öğretmenler öğrencilerin iletişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Alan yazın taramasında çevrim içi öğrenme, yüz yüze eğitime kıyasla çekingen, kendini ifade etmekte zorlanan bireyler açısından duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceklerini belirten çalışmalara rastlanılmıştır (Cheung ve Hew, 2012; Çırak Kurt, 2017)

Öğretmenler çevrim içi öğrenmenin öğretmenler için olumlu yönlerinin olduğu kadar olumsuz yönlerinin de olduğu ifade etmişlerdir. Öğretmenler pandemi sürecinde çevrim içi öğrenme ortamının kullanılması ile öğrencilere ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazın taramasında Covid-19 pandemi döneminde sağlık sorunları, sosyo-ekonomik durumlar gibi nedenlerden ötürü çevrim içi öğrenme sürecinde birçok öğrenciye ulaşamadığı sonucu ortaya çıkmıştır (Kasap, 2021; Kırmızı ve Büyükdağ, 2021). Ailenin sosyo-ekonomik durumunun yetersiz olması, öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerinin yetersiz olması, sağlık problemleri gibi nedenler öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye katılmalarını olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olmasından dolayı öğrencilere ulaşamadıklarından, sanal ortamda öğrencinin ders ile ilgili sorulara kendisinin bilerek mi yoksa başkası tarafından duyduğu ile mi cevap veriyor emin olamadıklarından, verilen ödevleri başkalarına yaptırabilmelerinden, anında dönüt alamadıklarından, iletişimin tek yönlü olmasından dolayı sağlıklı ölçme değerlendirme yapmakta zorlandıklarını ifade

etmişlerdir. Alan yazın taraması bu sonuçları destekler niteliktedir (Demir ve Özdaş, 2020; Kurnaz, ve diğerleri, 2020; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Öğretmenlerin çevrim içi öğrenme için olumsuz görüşleri içerisinde hazırlık ve süreç yönetiminde yaşadıkları zorluklar yer almaktadır. Alan yazın taramasında öğretmenlerin, içerik üretmede, içeriği sanal ortama yüklemede, konularla ilgili ön hazırlık yapmada ve öğrencileri sürece dahil etmede zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaştıklarına rastlanılmıştır (Arslan ve Şumuer, 2020). Öğretmenler pandemi ile öğrenim hayatına giren çevrim içi öğrenme ile ders süresini yönetebilmekte yaşadıkları olumsuzluklardan bahsetmişlerdir. Alan yazın taramasında çevrim içi öğrenmede verilen ders süresinin kısıtlı olmasından ve canlı derslerin erken saatlerde yapılmasından dolayı derslerin verimsiz geçtiği sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Özdaş, 2020; Aktaş, ve diğerleri, 2020; Karakuş, ve diğerleri, 2020). Çevrim içi öğrenme için öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin sürece uyum sağlamalarında zorluk yaşamalarını bir dezavantaj olarak ifade etmişlerdir. Veliler süreç içerisinde derse müdahale ederek ders bütünlüğünü bozulmasına sebep olmuşlardır. Çakın ve Akyavuz (2020) ve Yolcu ve Kurt (2021)'in çalışmalarından elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler eğitimin sanal sınıfta olmasından kaynaklı öğretmen öğrencilerin anlayıp anlayamadıklarını kontrol etmekte, anında geri bildirim veremediği için süreç içerisinde kopukluklar yaşanmakta, öğrencilerle göz teması kuramadığı, onların jest ve mimiklerini göremediği için yeterli sınıf iklimine ulaşamamalarını dezavantaj olarak ifade etmişlerdir. Cornelius, (2014), Kear, vd.'nin (2012) çalışmasından elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Çevrim içi öğrenme yaşanan internet alt yapısındaki aksaklıklar, teknolojik aletlerdeki yetersizlik, öğrencilerin donanım eksiklikleri, bilgisayar, tablet, mikrofon gibi donanım parçalarında ortaya çıkan sorunlar süreç içerisinde ortaya çıkan teknik sorunlar; eğitimin aksamasına, iletişim sorunlarına ve öğrenme eksikliklerine sebep olmuştur. Alan yazın taramasından elde edilen bulgularla bu sonuçlar örtüşmektedir (Cornelius, 2014; Kaer, vd. 2012; Aktaş, ve diğerleri, 2020; Altun Ekiz, 2020; Karakuş, ve diğerleri, 2020). Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde verilen derslerin tamamının çevrim içi öğrenme ortamında verilmesinin uygun olmadığını, teorik derslerde kullanılabildiğini fakat uygulama gerektiren derslerde ve atölye derslerinde kullanılmasının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Kan ve Fidan (2016) ve Taşkın ve Aksoy'un (2021) çalışmaları sonucu desteklemektedir. Pandeminin etkisi ile yüz yüze yapılamayan derslerin çevrim içi öğrenme ortamında yapılmasıyla bireylerin evleri sınıf ortamına dönüşmüştür. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin özel hayatlarının sınıf ortamına yansımına

sebepler olmaktadır. Kasap (2021); çalışmasında ders saatleri ile ev saatlerinin iç içe girdiğini, bireylerin özel hayatlarının sınıf ortamına ve eğitim sürecine yansıdığı sonucu bu bulgu ile örtüşmektedir.

Çevrim içi öğrenme ile ilgili öğretmenler öğrenciler açısından olumsuz düşüncelerini ifade etmişlerdir. Çevrim içi öğrenmede öğrencilerin motivasyonlarının düşmesi, derse karşı ilgisizlik, bu süreçte öğrencilerin güdülenme sorunu yaşamaları, pandemi sürecinde iki gün yüz yüze derse katıldıkları için sanal derse girmek istememeleri, devamsızlık probleminin olmamasından kaynaklı çevrim içi öğrenme öğrencilerin sorumluluk bilincini olumsuz yönde etkilemektedir. Alan yazın taramasından elde edilen bulgular bu sonucu desteklemektedir. (Demir ve Özdaş, 2020; Marek, Chew ve Wu, 2021). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin çevrim içi öğrenme sürecinde derslere katılamaması, bilgisayar, tablet gibi donanım malzemeleri olmayan, evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin bu süreçte yüz yüze eğitime göre derslerinde gerileme olduğu fark edilmiştir. Alan yazında bu durumu destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Morgan, 2020; Carrillo ve Flores, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). Sanal sınıflarda öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle göz teması kuramaması ve aynı ortamda bulunamamasından dolayı çevrim içi öğrenme öğrencilerin sosyalleşmesine ve birbirleriyle olan iletişimlerini olumsuz etkilemektedir. Kaer, ve diğerleri (2012) ve Doyumağaç, Tanhan ve Kıymaz, (2021) çalışmalarından elde edilen bulgularla aynı yöndedir. Yapılan araştırmada bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması bu süreçte internet, tablet, bilgisayar gibi donanım parçalarına erişimlerinde zorluk yaşamalarından dolayı eğiti sürecine katılamamaları öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarmaktadır. İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmaktadır (Ramos-Morcillo ve diğerleri, 2020; Bennett, Uink, ve Cross, 2020). Çevrim içi öğrenmede yapılan derslere ortaya çıkan teknik sorunlar, donanım sorunları, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim sorunları öğrencilerin süreç içerisinde dikkatlerinin dağılmasına sebep olmaktadır. Alan yazın taramasında çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması üzerinde etkisi olduğu sonucu bu bulgu ile örtüşmektedir (Kan ve Fidan, 2016; Sari ve Nayır, 2020; Yolcu ve Kurt, 2021; Yüksel, 202). Öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik olumsuz düşüncelerinden bir diğeri de öğrencilerin öğretmen ve birbirleriyle aynı ortamda bulunmaması, göz teması kurulamaması gibi durumlar sınıf içi iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgu

alan yazındaki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Karatepe, ve diğerleri, 2020; Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2020). Çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin ders süresi boyunca aynı ortamda, ekran başında hareketsiz kalması öğrencide hareket kısıtlılığına ve sağlık sorunlarının oluşmasına sebep olmaktadır. Alper, (2020) ve Taşkın ve Aksoy'un (2021) çalışmalarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilerin kardeş sayılarının fazla olması durumunda, çevrim içi öğrenme ortamında kullanılabilecek donanımların yetersiz olabileceği, öğrencinin sanal derse katılımını zorlaştırmasına, öğrencinin dersten geri kalmasına sebep olmaktadır. Taşın ve Aksoy (2021) çalışmalarının sonucu ile aynı yöndedir. Öğretmenler pandemi sürecinde gerçekleştirilen sanal sınıf ortamları öğrencilerin sosyal, psikomotor ve bilişsel gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Alan yazın taramasında elde edilen sonuçlar bu bulgu ile örtüşmektedir. (Kahraman, 2020; Ocak ve Şahin, 2020; Timmons ve diğerleri, 2021).

5.3. Üçüncü alt problem bulgularının tartışılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarından aldıkları destek hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Bu probleme ilişkin öğretmenler pandemi döneminde yaşanan bu süreç için kurumlarından teknik destek ve sürecin planlanmasına yönelik destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde çevrim içi öğrenme kullanılırken öğretmenlerin işini zorlaştıran unsurlardan birisi internet ve donanım eksikliklerinin yaşanmasıdır. Süreç içerisinde internet alt yapısının sağlanamaması, yeterli donanıma sahip olunamaması eğitim-öğretim sürecinde aksaklılara neden olmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri içerisinde çalıştıkları kurumlar tarafından bu süreçte gerekli olan internet ve donanım desteğinin sağlandığını ifade etmişlerdir. Alan yazın taramasında pandemi sürecinde kurumların öğretmenleri için gerekli olan teknik desteği sağladıklarını ifade eden çalışmalara rastlanılmıştır (Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Sezgin, 2020; Yavuz ve Çetin, 2022). Kurumun öğretmenlerine verdiği desteklerle süreç daha verimli ve kolay geçebilmekte, eğitim-öğretimde aksamaların olması engellenebilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kurumların dağladığı bir diğer destek ise sürecin planlanmasında öğretmenlere rehberlik edilmesidir. Öğretmenler, derslerin planlanmasında, doküman ve materyallerin

hazırlanabilmesi için gerekli koşulların sağlanmasında, ders programlarının ve ders sayılarının düzenlenmesinde çalıştıkları kurumlar tarafından destek sağlanarak öğretmenlerin iş yükünün hafifletildiğini belirtmişlerdir. Alan yazında bu bulgular ile örtüşen çalışmalara rastlanılmaktadır (Baki ve Çelik, 2021; Yavuz ve Çetin, 2022).

5.4. Dördüncü alt problem bulgularının tartışılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenler çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımını hangi amaçlar için kullanmayı düşünürler?” şeklindedir.

Bu alt probleme ilişkin çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme kullanımı teması altında kodlar bulunmuştur. Öğretmenler çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımını süreç sonrasında, herhangi bir hastalık döneminde, okullar verilen tatillerde eksik kalan ya da yetismeyen konuların verilmesi için öğrenme eksikliklerini giderebileceklerini, soru çözüm, etüt derslerde ve telafi eğitimi yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Baki ve Çelik, (2020) ve Bozkurt’un (2020) çalışmalarından elde edilenler bu bulgular ile aynı yöndedir. Pandemi sonrasında öğretmenlerin tatil dönemlerinde, konu eksikliklerinde ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında farklılık sağladıklarında ders süreci daha verimli ve kalıcı bir öğrenme ortamına dönüşebilecektir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen verilerin yorumlanması ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

- Öğretmenler pandemi sürecinde kullanmak durumunda kaldıkları harmanlanmış öğrenme yaklaşımının süreç içerisinde eğitimde devamlılık ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin devam etmesine imkan sağladığından dolayı öğretmenler için avantajlı olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrenciler için aktif katılım sağlamalarında, eğitim-öğretim sürecinin daha kalıcı ve verimli olabilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, pandemi döneminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılmasında öğretmenlerin süreç içerisinde zorlandıklarını ifade ederek harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ilgili olumsuz düşüncelerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının süreç içerisinde kullanılmasında öğretmenlerin zorlandığı gibi öğrencilerinde zorlandığını ifade etmişlerdir.
- Pandemi süreciyle eğitim hayatına giren çevrim içi öğrenme için öğretmenler kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu için çevrim içi öğrenme için olumlu düşüncelerini ifade etmişlerdir.
- Çevrim içi öğrenme öğrencilerin bilgiye erişimlerinde ve farklı öğrenme ortamlarını görebilmelerinde avantaj sağlamaktadır.
- Pandemi sürecinde öğretmenler çevrim içi öğrenme ile yapılan derslerde öğrencilere ulaşamadıklarını; ölçme değerlendirme sürecinde, derse hazırlık aşamasında, ders süresini yönetebilmekte zorluk yaşadıklarını ifade ederek olumsuz görüşlerinden bahsetmişlerdir.

- Çevrim içi öğrenme öğrencilerin sorumluluk bilincinin gelişmesinde, ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olmamasından, yeterli donanım ve internet bağlantısına sahip olamayanların bu süreçte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler pandemi sürecinde çalıştıkları kurumlar tarafından gerekli olan teknik destek ve planlama konusunda yardım aldıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımını eksik öğrenmeleri giderebilmek, tatillerde ve yetişmeyen konularda telafi eğitimi yapabilmek için kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıda önerilere yer verilmiştir:

- Harmanlanmış öğrenme yaklaşımında öğretmenler ve öğrenciler en çok sürece adapte olmakta zorlandıklarından bu süreci kolay uyum sağlayabilecek bir plan çerçevesinde yöneterek, eğitim sürecinde kullanılmak üzere planlanmalıdır.
- Çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılabilmesi için olası bir salgın, doğal afet vb. acil durum gerektiren hallerde öğretmenlerin bu süreçte ölçme değerlendirme, derse ön hazırlık yapabilme ve ders süresini kontrol edebilmeleri için gerekli hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.
- Çevrim içi öğrenimde ailesinin sosyo-ekonomik durumu yetersi olan öğrenciler için fırsat eşitsizliğini giderebilecek yeterli donanım, materyal ve internet bağlantısına erişim imkanı sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerinde çevrim içi öğrenme ortamları için gerekli bilgi ve deneyimlere ulaşabilmeleri için MEB ve çalıştıkları kurum tarafından içerik geliştirmelerinde, süreç planlamasında ve donanım eksikliğinde gerekli olan destek için stratejiler geliştirilmelidir.
- Olası bir salgın, doğal afet vb. acil durumlar için MEB tarafından eğitimde devamlılığın sağlanabilmesi adına acil durum stratejileri geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, E. A., Erbaş, Y. H., ve Eryaman, M. Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 Virüsünden Kaynaklanan İzolasyon Günlerinde Spor Bilimleri Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Aktay, S., ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Akın, M. (2007). Bilgisayar Ve İnternet Teknolojilerinden Yararlanmanın Uygulama Alan Bilgisi Oluşturma Yönünde Etkisi (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 49-70.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2006). A Study On Students' Views On Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal Of Distance Education-Tojde*, 7(3), 43-56.
- Alper, A. (2020). Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- Altun, A. (2005). *Eğitimde İnternet Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Arbour, M., Kaspar, R. W., and Teall, A. M. (2015). Strategies To Promote Cultural Competence İn Distance Education. *Journal Of Transcultural Nursing*, 26(4), 436-440.
- Arabacı, D. B.ve Polat, M. (2013) Dijital Yerliler Ve Dijital Göçmenler Ve Sınıf Yönetimi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47), 11-20.
- Arslan, Y., ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Atıf Kaçar, H., Yel, M., Uz, V., Acar, G., ve Tulumlu, N. (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Covid-19 Salgı-Nında Uzaktan Eğitim Sürecindeki Durumlarının Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 245-298.
- Aydemir, S. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası, Bilimsel Araştırmayı Anlamaları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Aydın, A. (2015). Dijital Vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146

- Aydın, İ. E. (2012). Relationship Between Affective Learning, Instructor Attractiveness And Instructor Evaluation In Videoconference-Based Distance Education Courses. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 11(4), 247-252.
- Ayvaz Reis, Z., Kartal, E., Çelik, S., Özcan, P. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Yöntemi Eğitim Aracı: Pod Cast, *III. İstanbul Bilişim Kongresi*. (29-31 Mayıs). Türkiye Bilişim Derneği, İstanbul.
- Badertscher, N. (2011). Personal Technology Latest Desktop Trend. *The Atlanta Journal Constitution*. Saturday Main Edition. News, P. 1a
- Baki, G. Ö., ve Çelik, E. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O. ve Ercan, H. (2020). Fear Of Covid-19 And Positivity: Mediating Role Of Intolerance Of Uncertainty, Depression, Anxiety, And Stress. *Int J Ment Health Addiction*, 1- 14.
- Balaman, F. (2010). *Hibrit Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına Ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Balaman, F., ve Tiryaki, S. H. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Journal Of Multidisciplinary Studies In Education*, 3(2), 14-22.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik Ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bath, D. ve Bourke, J. (2010). *Getting Started With Blended Learning*. Gıhe.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., ve Vural, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Dersine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Bayam, Y., ve Aksoy, M. (2002). Türkiye'de Uzaktan Eğitim Ve Sakarya Üniversitesi Uygulaması. *Sakarya University Journal Of Science*, 6(1), 169-175.

- Bender, T. (2003). Discussion-Basen Online Teachning. To Enhance Student Learning: Theory, Practice And Assessment. *Virginia: Stylus Publishing.*
- Bennett, R., Uink, B., and Cross, S. (2020). Beyond The Social: Cumulative İmplications Of Covid-19 For First Nations University Students İn Australia. *Social Sciences Ve Humanities Open*, 2(1), 100083.
- Bersin, J. (2004). The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, And Lessons Learned. San Francisco, Ca: *John Wiley Ve Sons, Inc.*
- Biasutti, M. (2011). The Student Experience Of A Collaborative E-Learning University Module. *Computers Ve Education*, 57(3), 1865-1875.
- Bilge, Y., ve Bilge, Y. (2020). Koronavirüs Salgını Ve Sosyal İzolasyonun Psikolojik Semptomlar Üzerindeki Etkilerinin Psikolojik Sağlamlık Ve Stresle Baş Etme Tarzları Açısından İncelenmesi (Tur). *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(Supp: 1), 38-51.
- Bilgic, H. G., Duman, D., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital Yerlilerin Ozellikleri Ve Cevrim İci Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri. *Akademik Bilisim'11 - XII. Akademik Bilisim Konferansı*, 2-4 Subat, 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bilyay, Ş. (2022). *Pandemi Döneminde İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sorunlar Ve Karma Öğrenme Yoluyla Çözüm Önerileri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezinden Edinilmiştir (746409).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci Ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal Ve Yeni Eğitim Paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Buldaç, M. (2021). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Modeli: İç Mimarlık Eğitiminde Öğrenci Deneyimleri. *Modular Journal*, (4)1, 71-92.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi Ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık Ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Cantimer, G. G., ve Şengül, S. (2022). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Web Destekli Öğretim Uygulamalarına Yönelik Deneyimleri. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 80-102.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., and Zheng, J. (2020). The Psychological İmpact Of The Covid-19 *Epidemic On College Students İn China. Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Carrillo, C., and Flores, M. A. (2020). Covid-19 And Teacher Education: A Literature Review Of Online Teaching And Learning Practices. *European Journal Of Teacher Education*, 43(4), 466-487.

- Cavalli, E., Gnudi, A., Iovino, D., Lorenzi, A., and Malvisi, L. (2007, June). Lecturer Perception Of The Effectiveness Of Blended Learning And Institutional Support Mechanisms. *In Eden 2007 Annual Conference*.
- Chang, G. C., and Yano, S. (2020). How Are Countries Addressing The Covid-19 Challenges In Education? *A Snapshot Of Policy Measures*.
- Cheong, S. C. (2002). E-Learning-A Providers Prospective. *Internet And Higher Education*, 4, 337-352.
- Cheung, W. S., and Hew, K. F. (2012, June). Our Journey From Face-To-Face To Blended Learning Approach: Important Lessons Learned. In International Conference On E-Learning (P. 27). *Academic Conferences International Limited*.
- Creswell, J.W. (2007). Qualitative Inquiry Ve Research Design: Choosing Among Five Approaches. *Thousand Oaks, Ca: Sage*.
- Colis, B. and Moonen, J. (2001). *Flexible Learning In A Digital World: Experiences And Expectations*. London: Kogan Page.
- Conrad, R-M. and Donalton, J. A. (2004). *Engaging The Online Learner: Activities And Resources For Creative Instruction*. San Francisco: John Wiley Ve Sons, Inc.
- Cornelius, S. (2014). Facilitating In A Demanding Environment: Experiences Of Teaching In Virtual Classrooms Using Web Conferencing. *British Journal Of Educational Technology*, 45(2), 260-271.
- Çakın, M., ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 Süreci Ve Eğitime Yansıması: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakır, H. (2008). İnternet Temelli Öğretim Tasarımı Ve Teknolojide Yeni Yönelimler, İnternet Temelli Öğrenme. Editör Yalın, H. Ankara: *Nobel Yayın Dağıtım*
- Çelik, L. (2007). Öğretim Materyallerinin Hazırlanması Ve Seçimi. Özcan Demirel Eralp Altun. (Ed.) Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı. Ankara: *Pegem A Yayıncılık*.
- Çetinkaya, M. (2017). Fen Eğitiminde Modelleme Temelinde Düzenlenen Kişiselleştirilmiş Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Başarıya Etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 287-296.
- Çırak, S. (2017). Bir Harmanlanmış Öğrenme Deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-886.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı Ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli Ve Etkin Kullanımı İle Artırma Yöntemleri. *Middle Eastern Ve African Journal Of Educational Research*, 5, 148-174

- Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O., ve Altun, E. (2017). Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluk, Tutum Ve Algılanan Çevrim içi Sosyalliğin İşbirlikli Harmanlanmış Bir Derste İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Çukurbaşı, B. ve İşman, A. (2014) Öğretmen Adaylarının Dijital Yerli Özelliklerinin İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği) *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 28-54.
- Danişman, Ş., Hasırcı Eriş, H. M., Kırcaburun, K., Boyacı, Z., Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2017). Investigation Of Flipped Learning Approach According To Expert Opinions. *Journal Of Education And Practice*, 8(26), 81-90.
- Delialioğlu, Ö. (2004). *Effectiveness Of Hybrid Instruction On Certain Cognitive And Affective Learning Outcomes In A Computer Networks Course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demiray, U. (1999). Bir Çağdaş Eğitim Modeli Olarak Uzaktan Eğitim Uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Demirkol, M. (2012). *Ortaöğretim Kurumlarında Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Akademik Başarıya, Öğrenci Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dikmen, C. H., ve Ocak, M. A. (2020). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Mobil Programlama Eğitimine Katılan Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Sdu International Journal Of Educational Studies*, 7(1), 147-166.
- Dikmen, S., ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Dikmenli, Y., ve Eser Ünalı, Ü. (2013). Harmanlanmış Öğrenme Ve Sanal Sınıfa Dönük Öğrenci Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's Get Beyond The Hype*. *E-Learning*, 1(4), 1-4.
- Doggett, M., A. (2008). The Videoconferencing Vlassroom: What Do Students Think?. *Journal Of Industrial Teacher Education*, 44(4), 29-41.
- Doğan, T. G. (2015). Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Doyumgaç, I., Tanhan, A., and Kiymaz, M. S. (2021). Understanding The Most Important Facilitators And Barriers For Online Education During Covid-19 Through Online

- Photovoice Methodology. *International Journal Of Higher Education*, 10(1), 166-190.
- Dursun C. (2018), *Sosyal Medya Destekli Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına, Öz-Yeterlik Algılarına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gardner, D. and French, D. (2003). Multimedia And Distance Learning. D. French, N. Olrech, C. Hale Ve C. Johnson (Edi.). *Blended Learning: An Ongoing Process For Internet Integration* İçinde (Ss. 111-121). Canada: E-Linkages, Inc.
- Garrison, D. R. (1985). Three Generations Of Technological İnnovations İn Distance Education. *Distance Education*, 6(2), 235–241.
- Genç, M. F., Gümrükçüoğlu, S. (2020). *Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları*. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. <https://dx.doi.org/10.7827/Turkishstudies.43798>
- Gerbic, P. (2009). Including Online Discussions Within Campus-Based Students' Learning Environments. E. Stacey Ve P. Gerbic (Edi.). *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives İn Ict-Facilitated Education* İçinde (Ss. 21-38). Hershey: Information Science Reference.
- Gewin, V. (2020). *Five Tips For Moving Teaching Online As Covid-19 Takes Hold*. *Nature*, 580(7802), 295-296.3
- Giannini, S. and Lewis, G.S.(2020). *Three Ways To Plan For Equity During The Coronavirus School Closures*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/> Web Adresinden 28 Mart 2020 Tarihinde Edinilmiştir.
- Gillies, D. (2008). Student Perspectives On Video Conferencing İn Teacher Education At A Distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends And Future Directions. In C. Bonk Ve C. Graham (Eds.), *The Handbook Of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Graham, C. R., Allen, S., and Ure, D. (2003). *Blended Learning Environments: A Review Of The Research Literature*. *Unpublished Manuscript*, Provo, Ut, 3-5.
- Gülbahar, Y.(2009). E-Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi
- Günther, J. (2007). *Digital Natives Ve Digital Immigrants*. Hamburg: Studienverlag.Kakirman

- Gökçe, T.A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim, *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11, 1-12.
- Görgülü-Arı, A. ve Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching And Online Learning. *Educause Review*, 27.
- Hofmann, J. (2004). *The Synchronous Trainer's Survival Guide: Facilitating Successful Live And Online Courses, Meetings, And Events*. Usa: Pfeiffer.
- Hofmann, J. (2006). Why Blended Learning Hasn't (Yet) Fulfilled Its Promises: Answers To Those Questions That Keep You Up At Night. C. J. Bonk Ve C. R. Graham. (Edi.). *The Handbook Of Blended Learning: Global Perspectives And Local Designs* içinde (Ss. 27-40). Usa: Pfeiffer.
- İnce, A. (2015). *İngilizce Öğretmenlerinin İngiliz Dili Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenime Bakış Açıları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, G. B. (2013). *Student Perceptions Of The Flipped Classroom* (Doctoral Dissertation, University Of British Columbia).
- Kahraman, M. E. (2020). Covid-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi Ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. *İmü Sanat Tasarım Ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 44-56.
- Kan. A. Ü ve Fidan. E. K. (2016). Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesine İlişkin Öğrenci Algıları. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 3 (2): 23-45
- Kaparounaki, C.K., Patsali, M.E., Mousa, D.V., Papadopoulou, E.V.K., Papadopoulou, K.K.K. and Fountoulakis, K.N. (2020) *University Students' Mental Health Amidst The Covid-19 Quarantine In Greece. Psychiatry Res*, 290, 111-113.
- Karaagaçlı, M. (2004). *Eğitimde Teknoloji Ve Materyal*. Ankara: Pelikan Yayıncılık
- Karabulut, B. (2015) Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler Ve Melezler, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 11-23.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni Tip Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181-192

- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. 29000/Rumelide.752297
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2009). Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı 2009*, Harran Üniversitesi: Şanlıurfa.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2009). Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı 2009*, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Karaman, S. (2009). İnternet. A. Kuzu (Edi.). *Bilgisayar Ağları Ve İletişim İçinde* (Ss. 371-426). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kasap, T. L. (2021). Covid-19 Salgın Sürecinde İçmimarlık Lisans Programı Öğretim Üyelerinin Eğitim Süreci Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *YdÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 3(2), 129-148.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazu, H. ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 175-188.
- Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J., and Donelan, H. (2012). Web Conferencing For Synchronous Online Tutorials: Perspectives Of Tutors Using A New Medium. *Computers Ve Education*, 58(3), 953-963.
- Kerres, M. and Witt, C. (2003). "A Didactical Framework For The Design Of Blended Learning Arrangements." *Journal Of Educatinol Media*, Carfax Publishing, Vol 28, Nos.2-3.
- Keskin, M., ve Derya, Ö. Z. E. R. (2020). Covid-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmızı, F. S., ve Büyükdağ, G. (2021). Öğretmen Görüşlerine Göre Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 385-413.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

- Kışla, T. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Korkmaz, Ö., ve Karakuş, U. (2009). The Impact Of Blended Learning Model On Student Attitudes Towards Geography Course And Their Critical Thinking Dispositions And Levels. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology-Tojet*, 8(4): 51.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322
- Kurnaz, E., ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araşt. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.
- Küçük, M. (2011). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları
- Lilje, O. and Peat, M. (2007). Use Of Traditional And Elearning Components İn A Blended Learning Environment. *Proceedings Of The Assessment İn Science Teaching And Learning Symposium*, The University Of Sydney:Austuralia.
- Littlejohn, A. and Pegler, C. (2007). *Preparing For Blended E-Learning*. Oxon: Routledge.
- Marek, M. W., Chew, C. S., and Wu, W. C. V. (2021). Teacher Experiences İn Converting Classes To Distance Learning İn The Covid-19 Pandemic. *International Journal Of Distance Education Technologies (Ijdet)*, 19(1), 89-109.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Thousand Oaks, Ca: Sag
- Morgan, H. (2020). Best Practices For Implementing Remote Learning During A Pandemic. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 93(3), 135-141.
- Moore, M.G. and Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View Of Online Learning (What's New İn Education)* (3rd Ed.). Boston, Ma: Wadsworth Publishing.
- Nam, C. W., and Zellner, R. D. (2011). The Relative Effects Of Positive İnterdependence And Group Processing On Student Achievement And Attitude İn Online Cooperative Learning. *Computers Ve Education*, 56(3), 680-688.
- Nipper, S. (1989). Third Generation Distance Learning And Computer Conferencing. In Mason, R. Ve Kaye, A. (Eds.), *Mindweave: Communication, Computers And Distance Education*. Oxford, Uk: Permagon.
- Ocak, Ö. ve Şahin, E. M. (2020). Covid-19 Nedeniyle Uygulanan Uzaktan Eğitimin Nöroloji Klinik Eğitimine Etkileri. *Turk J Neurol*, 27, 270-277.

- Odabaşı, H. F., Mısırlı, Ö., Günüç, S., Timar, Z. Ş., Ersoy, M., Seçil, S. O. M., ... ve Osman, E. R. O. L. (2012). Eğitim İçin Yeni Bir Ortam: Twitter. *Anadolu Journal Of Educational*.
- Orhan, F., Altun, A. S., ve Kablan, Z. (2004). Karma Öğrenme (Blended Learning) Yöntemine Dayalı Bir Uygulama Ve Öğrenci Görüşleri: Yıldız Teknik Üniversitesi Örneği, *IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26.
- Orhan, F. (2007). Applying Self-Regulated Learning Strategies In A Blended Learning Instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 390-398.
- Orhan, F., Altun, A. S., ve , Kablan, Z. (2004). Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning) Yöntemine Dayalı Bir Uygulama, Öğrenci Görüşleri: Yıldız Teknik Üniversitesi Örneği, *IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum U*, 24-26 Kasım 2004, Sakarya, Türkiye
- Osguthorpe, T. R. and Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions And Directions. *The Quarterly Review Of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Özkoçak, V., Koç, F. ve Gültekin T. (2020). Pandemilere Antropolojik Bakış: Koronavirüs (Covid-19) Örneği, *Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195.
- Öztürk, E. (2011). *Fiziksel Engelliler İçin Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Modeli Önerisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, S., ve İliş, B. E. (2020). *Koronavirüs Hastalığı 2019 (Covid-19) Küresel Salgının, Ortaya Çıkmasından İtibaren Meydana Gelen Önemli Olayların Kronolojisi*.
- Paydar, S. ve Doğan, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Açık Ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri. *Eğitim Ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Picciano, Ag (2006). *Karma Öğrenme: Büyüme Ve Erişim İçin Çıkarımlar*. *Eşzamansız Öğrenme Ağları Günlüğü* , 10 (3), 95-102.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On The Horizon*, 9(5).
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Naatives: Partnering For Real Learning*. California: Corwin A Sage Company.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., and Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences Of Nursing Students During The Abrupt Change From Face-To-Face To E-Learning Education During The First Month Of Confinement Due To

- Covid-19 İn Spain. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(15), 5519.
- Rasmussen, R. (2003). *The Quantity And Quality Of Human Interaction In A Synchronous Blended Learning Environment*. Umı Number: 3091443
- Sahu, P. (2020). *Closure Of Universities Due To Coronavirus Disease 2019 (Covid-19): Impact On Education And Mental Health Of Students And Academic Staff*. *Cureus*, 12(4).
- Sancho, P. Corral, R., Rivas, T., Gonza'Lez, M.J., Chordi, A. and Tejedor,C. (2006). Instructional Design And Assessment: A Blended Learning Experience For Teaching Microbiology. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 2006; 70 (5), Article 120.
- Sari, T., ve Nayır, F. (2020). Challenges İn Distance Education During The (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research İn Education*, 9(3), 328-360.
- Sasa, A. F. (2011). *Harmanlanmış Öğrenme Temelli Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Fen, Teknoloji Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmelerine Etkisi, Çevrim İçi Tartışmaların İçerik Analizi*, *Sciences International*, 2(1).
- Sezgin, S. (2020). *Kitlesel Açık Çevrim içi Derslerin Öğretmen Eğitimindeki Rollerini: Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Programlamaya Yönelik Kitlesel Açık Çevrim içi Ders Deneyimlerinin İncelenmesi*. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, (1), 166-177.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., and Zvacek, S. (2003). *Teaching And Learning At A Distance*, Upper Saddle River, Nj: Pearson Education.
- Singh, H., and Reed, C. (2001). *A White Paper: Achieving Success With Blended Learning*. Centra Software, 1, 1-11.
- Sprenger, M. (2010). *Brain-Based Teaching İn The Digital Age*. Alexandria: Ascd
- Spoorthy, S.M., Pratapa, S.K., and Mahant, S. (2020). Mental Health Problems Faced By Healthcare Workers Due To The Covid-19 Pandemic—A Review. *Asian Journal Of Psychiatry*, 51, 102119.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., and Yeh, D. (2008). What Drives A Successful E-Learning? An Empirical Investigation Of The Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers Ve Education*, 50(4), 1183-1202.
- Şad, S. N., ve Durmuş, V. (2017). Öğretmenlik Mesleği Bağlamında Dijital Yerlilik, Dijital Göçmenlik Ve Dijital Melezlik. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 6(11), 11-21.
- Şahin, M. (2010). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yeni Binyılın Öğrencileri (Aecd-New Millenium Learners) Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.

- Şimsek, E., ve Şimsek, A. (2013). New Literacies For Digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4, 126–137.
- Taşkın, G., ve Aksoy, G. (2021). Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 622-647.
- Tabor, S.W. (2007). Narrowing The Distance: Implementing A Hybrid Learning Model For Information Security Education. *Quarterly Review Of Distance Education*, 8(1), 47-57. Retrieved January 14, 2019 From <https://www.Learntechlib.Org/P/106717/>.
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., and Braund, H. (2021). The Impacts Of Covid-19 On Early Childhood Education: Capturing The Unique Challenges Associated With Remote Teaching And Learning In K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 887-901.
- Tosun, E. (2018). *Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tüba, (2020). Türkiye Bilimler Akademisi Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu, *Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları*, Tüba Raporları No: 34, Ankara.
- Türk, M. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Derse Katılımlarına, Akademik Başarılarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Türkçapar, Ü. (2011). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Psikomotor Becerileri Kazanma Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türker, A., ve Dündar, E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Türker, M. S. (2021). Türkçeyi İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Harmanlanmış Öğrenme Ortamları İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10(3), 1049-1069.
- Uğur, B. (2007). *Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine Ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet Ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı Ve Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Unesco (2002). *Open And Distance Learning – Trends, Policy And Strategy Considerations*, Paris, Fr.

- Unesco.(2020a). *Covid-19 Educational Disruption And Response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, Web Adresinden 07 Nisan 2020 Tarihinde Edinilmiştir
- Unesco. (2020g). *Distance Learning Strategies*, What Do We Know About Effectiveness? <http://www.unesco.org/covid19edwebinar>, Web Adresinden 16 Nisan 2020 Tarihinde Edinilmiştir.
- Ural, O. (2007). Attitudes Of Graduate Students Toward Distance Education, Educational Technologies And Independent Learning, *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 8(4), 34-43.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme, Çevrim içi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı, Doyuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ustati, R., ve Hassan, S. S. S. (2013). Distance Learning Students' Need: Evaluating Interactions From Moore's Theory Of Transactional Distance. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 14(2), 292-304.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel.
- Uzunboylu, H. ve Tuncay, N. (2012). *Uzaktan Eğitimde Sanal Değişimler*. (1.Baskı). Pegem Akademi.
- Ünlükahraman, O. (2011). *Web Tabanlı Eğitimde Web Madenciliği Uygulaması İle Öğrenci Davranışlarının Analizi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., and Mcaleer, M. (2020). Risk Management Of Covid-19 By Universities In China. *Journal Of Risk And Financial Management*, 13(2), 36.
- Who.(2020a). Who Director-General's Opening Remarks At The Media Briefing On Covid-19 - 11 March 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>, Web Adresinden 07 Nisan 2020 Tarihinde Edinilmiştir.
- Wilson, D. and Smilanich, E. (2005). *The Other Blended Learning*. A Classroom-Centered Approach. San Francisco, Ca: Pfeiffer.
- Yalın H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalman, M. ve Kutluca, T. (2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri İçin Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.

- Yamamoto, Gonca Telli ve Altun, Deniz (2020). Coronavirüs Ve Çevrim içi(Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/Uad.711110>
- Yapıcı, Ü. İ. (2011). *Biyoloji Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Uygulanması, Sonuçlarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yavuz, Y., ve Çetin, E. (2022). Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Gözünden Covid-19: Kriz Yönetimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 354-377.
- Yazıcı, Ç.G. (2020). Covid 19 Salgınına İlişkin Tepkilerin Psikolojik Sağlık Açısından İncelenmesi. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, 8:471-83
- Yeşil, R. (2010). *Nitel Ve Nitel Araştırma Yöntemleri*, İçinde Remzi Y. Kıncal (Der.) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (Ss. 49-77). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, B. (2011), *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
- Yıldız, A. (2012). Dijital Yerliler Gerçekten Yerli Mi Yoksa Dijital Melez Mi? *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(7), S. 819-833.
- Yılmazçoban, S., and Damkacı, F. (1999). *İnternet'in Eğitim Amaçlı Kullanılması. V. Türkiye'de İnternet' Konferansı*, Ankara.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design And Methods*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yolcu, H., ve Murat, K. U. R. T. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Eba Canlı Derslerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (87), 241-262.
- Yüksel, E. A. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Salgını Sürecinde Çevrim İçi Ders-Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(57), 291-303.

- Zengin, E., Aslan, Ö., Ceyhan, A. L. U., ve Aslan, A. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi (Covid-19) Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinin Uzaktan Eğitim Şeklinde İşlenmesine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (87), 117-142.
- Zhou, P., Yang, Xl, Wang, Xg., Hu, B., Zhang, L., Si, H. R. and Shi, Zl. (2020). A *Pneumonia Outbreak Associated With A New Coronavirus Of Probable Bat Origin. Nature* 559, 270-289.





EKLER

EK-1: Nihai Ölçek Formu

Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Harmanlanmış Öğrenmeye Karşı Öğretmenlerin Bakış Açıları ve Geleceğe Yönelik Vizyon

Merhaba ben Ayşe AYDIN.

Amasya Üniversitesi'nde yüksek lisans yapıyorum. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenmeye karşı öğretmenlerin bakış açıları ve geleceğe yönelik vizyonlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmanın program hazırlayıcılara, araştırmacılara ve öğretmen arkadaşlara ışık tutacağını ümit ediyorum.

Bu araştırma için öğretmenler ile görüşme yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşmenin yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

Demografik Bilgiler

Cinsiyet: Bay ☐ Bayan ☐

Brans:

Deneyim: 1-5 yıl ☐
5-10 yıl ☐
10-15 yıl ☐

Harmanlanmış öğrenme ortamında verilen ders sayısı.....

Harmanlanmış öğrenme ortamını kullanma süresi.....

Harmanlanmış öğrenmeyi kullandıkları sınıf düzeyi.....

Uzaktan eğitim ile verilen ders sayısı.....

Uzaktan eğitimi kullanma süresi.....

Uzaktan eğitimi kullandıkları sınıf düzeyi.....

- 1.
2. Bilişim teknolojilerini kullanımında kendinizi nasıl buluyorsunuz ve bilişim teknolojileri kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Derslerinizde bilişim teknolojilerini kullanarak ne tür materyaller geliştiriyorsunuz? Geliştiriyor ya da geliştirmiyorsanız neden?
4. Ders uygulamalarınızda kullanmak üzere somut ve bilişim teknolojileri kullanılarak hazırlanan ne tür materyalleri tercih ediyorsunuz? Kullanılma/kullanılmama nedeni nedir?
5. Ders uygulamaları için okul dışında herhangi bir materyaller kullanıyor musunuz? Kullanılmıyorsa neden? Kullanılıyorsa bu materyaller ve kullanılma nedenleri nelerdir?,
6. Hangi durumlarda dijital platformları kullanırsınız? Neden?
7. Harmanlanmış öğrenme ortamı ve uzaktan eğitim ilgili bir bilgiye sahip misiniz? Bu programlarlar ilgili kurumunuz tarafından verilen destek ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
8. Pandemi sürecinde eğitim verdiğiniz derslerle ilgili yaşadığınız tecrübelerinizden bahsedebilir misiniz?
 - Uzaktan eğitim programının süreç içerisindeki güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - Harmanlanmış öğrenmenin süreç içerisindeki güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Pandemi süreci bittikten sonra devam eden süreçte harmanlanmış öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi kullanmayı düşünür müsünüz?
10. MEB'in uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenmeye yönelik politikaları olmalı mıdır? Bu politikaların eğitim süreci üzerindeki etkileri ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
11. Harmanlanmış öğrenme ortamında öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimi nasıl olmalıdır?
12. Harmanlanmış öğrenmenin öğretmen açısından ve öğrenci açısından güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
13. Uzaktan eğitim programında öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimi nasıl olmalıdır?
14. Uzaktan eğitim programının öğretmen açısından ve öğrenci açısından güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

EK-2: Etik Kurul Kararı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU
---	---

Araştırmanın Başlığı : Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Harmanlanmış Öğrenmeye Karşı Öğretmenlerin Bakış Açıları ve Geleceğe Yönelik Vizyon "	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	07.06.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	15.06.2021
Karar tarihi	15.06.2021

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

(Üye- raportör)
Dr. Öğr. Üyesi Melike BAŞ

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut AĞBAL

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ

EK-3: MEB Anket İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47613789-605.01-28334774
Konu : Anket, Araştırma İzni

14.07.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 07/07/2021 tarih ve 22759 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 198113017 nolu öğrencisi Ayşe AYDIN tarafından uygulanması planlanan "*Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Harmanlanmış Öğrenmeye Karşı Öğretmenlerin Bakış Açıları ve Geleceğe Yönelik Vizyon*" konulu tez çalışması kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik online, ses ve görüntü kaydı ile gözlem şeklinde belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; söz konusu talebin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre araştırma yapılması, araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması, ilgi (b) Genelge'nin 15. Maddesi gereği, okul/kurum sınırları dahilinde yapılacak olan ses ve görüntü kaydı için okul müdürü ve öğretmenlerden yazılı izin almaları, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Alpaslan KANAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
14.07.2021
Ömer COŞKUN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ekler:

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (31 Sayfa)
- 2- (2020/2) Sayılı Genelge (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

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

Bilgi için: Ahmet D.DURMUŞ

Telefon No : (0358) 212 29 93/2041

E-Posta: arge05@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks: (0358) 218 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2350-575f-3917-8908-6476 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Ayşe AYDIN

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Eğitim Fakültesi /

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü /

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği

BİLİMSEL FAALİYETLER

1-) Aydın, A. , Aydın, A. , Çakır, R. ve Erdoğan, U. (2019). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ve mesleki etik algısı arasındaki ilişki. *International learning teaching and educational research congress*,05-07Eylül, Amasya.

2-) Aydın, A. ve Saltan, F. (2022). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenmeye karşı öğretmenlerin bakış açıları ve geleceğe yönelik vizyon. *4. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 08-09 Aralık, Ankara.

İŞ DENEYİMİ

- Amasya Halk Eğitim Merkezi Usta öğretici: 2019 –Devam ediyor.