

TC
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZORUNLU UZAKTAN ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ
HAKKINDA BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİ: COVID-19 SÜRECİ ÖRNEĞİ

Burak CÖBEK

Danışman

Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN

Adıyaman-2022

TC

ADİYAMAN UNIVERSITY

GRADUATE EDUCATION INSTITUTE

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

CIRRICULUM AND INSTRUCTION PROGRAM

MASTER’S THESIS

**VIEWS OF BRANCH TEACHERS ON THE MANAGEMENT OF
COMPULSORY DISTANCE EDUCATION: COVID-19 PERIOD SAMPLE**

Burak CÖBEK

Supervisor

Associate Professor Dr. Ali ÜNİŞEN

Adıyaman-2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN danıőmanlıėında Burak CÖBEK tarafından hazırlanan “Zorunlu Uzaktan Öğretimin Yönetimi Hakkında Branş Öğretmenlerinin Görüşleri: Covid-19 Süreci Örneği” başlıklı çalışma 07/07/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

İmza:

Danışman: Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN

İmza:

Jüri Üyesi:

İmza:

... /... /2022

Prof. Dr. Tayfun SERVİ
Enstitü Müdürü

BEYAN

“Zorunlu Uzaktan Öğretimin Yönetimi Hakkında Branş Öğretmenlerinin Görüşleri: Covid-19 Süreci Örneği” adlı tez çalışmam için yapmış olduğum tüm çalışmalarda etik değerlere ve akademik kurallara sadık kaldığımı, yazımda yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bilimsel etiğe uygun atıf yaparak bu kaynaklardan yararlandığımı onurumla doğrularım.

Burak CÖBEK



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Zorunlu Uzaktan Öğretimin Yönetimi Hakkında Branş Öğretmenlerinin Görüşleri: Covid-19 Süreci Örneği

Burak Cöbek

Adıyaman Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Temmuz-2022

Bu çalışmada, Covid-19 pandemisinde zorunlu uzaktan öğretim sürecinin yönetimi hakkında öğretmen görüşleri eğitim programları ve öğretim açısından incelenerek literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir. Uygun örneklem yöntemiyle Adıyaman'ın Kahta ilçesinde bir devlet okulunda çalışan 16 branş öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar dersin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla materyaller kullanmış, konu ile ilgili soru çözümleri yapmış, EBA'yı kullanmış, ödevlendirmeler yapmış ve dijital beceriler anlamında kendini geliştirmişlerdir. Etkileşim eksikliği, derse ilgisizlik gibi engellere yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, yeteneğine, seviyesine uygun ödevlendirmeler yapılmıştır. Devamlı öğrencilerin kazanımları gerçekleştirmede başarılı olduğu; devamsızların yetersiz kaldığı saptanmıştır. İçeriklerin öğrenciye aktarılmasında materyaller çeşitlendirilmiş, yakın çevreden örnekler verilmiş ve ders ilgi çekecek şekilde planlanmıştır. Yabancı dil derslerinde diyalog gerektiren ve matematik dersinde işlem gerektiren konularda zorluk yaşanmıştır. Bilgisayarın derse hazırlık aşamasında da yoğun kullanımı katılımcıların hazırlığa harcadığı süreyi göreceli ve yetkinlikleriyle orantılı olarak kısaltmıştır. Uzaktan eğitimde bir canlı ders süresi yeterli bulunmuştur. Etkileşimli kitap, video, ders kitabı, soru bankası gibi materyallerin dikkat çektiği, ulaşılması kolay olduğu, konuyu somutlaştırdığı için tercih edilmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinden en çok düz anlatım, gösteri, soru-cevap ve beyin fırtınası tercih

edilmiştir. Uzaktan eğitimde bilgisayar ekran büyüklüğü, materyalleri yansıtma kolaylığı için; telefon zaman/mekân rahatlığı için; tablet yazma ve çizme kolaylığı açısından tercih edilmiştir. İlgi çekmek ve etkin katılım sağlamak amacıyla düzenli olarak WhatsApp üzerinden iletişim kurulmuş, veliler aranmış, öğrenciler güdülenmiş ve materyaller çeşitlendirilmiştir. Katılımcılar anlaşılmayan konuları teşhis etmek amacıyla ders dışında doğruyu bulmaya yönlendirme ve hatalarını düzeltme açısından öğrencilere dönüt vermişlerdir. Sınıf yönetimi açısından gürültü gibi rahatsız edici faktörler olmadığından ve istekli öğrenciler derse girdiğinden zorlanılmamıştır. Katılımcılar konuları pekiştirme ve derse hazırlıklı gelmeleri amacıyla öğrencileri ödevlendirmişlerdir. Öğrenme kalitesi öğrencilerin informal eğitim ve akran yoluyla öğrenmeden geri kalması sebebiyle yetersiz görülse de derse katılanlar açısından yeterli ve faydalı olmuştur. Katılımcılar bu süreçte genellikle üniversite sınavına hazırlık, derse katılıma teşvik ve ders çalışma planı hazırlama gibi eğitsel rehberlik yapmışlardır. Yazılı sınav, quiz, sözlü gibi ölçme-değerlendirme çalışmaları veya alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmamıştır. Katılımcılar bölgesel anlamda fırsat eşitliği olmadığını vurgulamışlardır. EBA materyal açısından zengin olsa da içeriğin çeşitlenmesi beklenmektedir. Katılımcıların çoğu dijital ortamda yetkin olmadığından ve altyapısal sorunlardan dolayı okulun bilişim öğretmeninden yardım almışlardır. Katılımcılar uzaktan eğitimin vazgeçilmez olduğunu, kar tatili vb. özel günlerde tamamlayıcı nitelikte olduğunu/olacağını ve ileride hibrit bir şekilde devam edeceğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları ve Öğretim Bileşenleri, Uzaktan Eğitim, Zorunlu Uzaktan Öğretim, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT
Master's Thesis
Views of Branch Teachers on the Management of Compulsory Distance
Education: Covid-19 Period Sample

Burak Cöbek
Adıyaman University
Graduate Education Institute
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
July-2022

The present study purports participant teachers' opinions of compulsory distance education during covid-19 pandemic in terms of curriculum and instruction. This qualitative research was conducted via semi-structured interview form including 23 questions. The participants of the research were 16 volunteer branch teachers working in a state school in Kahta/Adıyaman. The collected data were analyzed using descriptive and content analysis methods. According to the findings of the research, the participants used materials, solved questions about the subject, used EBA, gave assignments and improved their digital skills in order to attain learning outcomes for the students. Participants reported that the students were assigned to overcome the obstacles such as lack of interaction and students' indifference, considering students' readiness, aptitude, level. The participants reported that the regularly attending students performed well in achieving the course goals while non-attending ones mostly failed. For transferring the content to students, the materials were diversified, examples from immediate environment were supplied and lesson was planned to attract students' attention. There were difficulties in subjects that required dialogue in foreign language lessons and in subjects that required processing in mathematics lessons. The intensive use of the computer in the preparation phase of the lesson shortened the time spent by the participants on the preparation relatively and in proportion to their competencies. Participants regarded 30 minutes sufficient per period. Materials such as interactive books, videos, textbooks and question banks were preferred to use because of the fact

that they draw attention, are easy to access, and embody the subject. Participants reported that direct instruction, demonstration, question-answer and brainstorming were mostly used in online class. In distance education, computer was preferred for the ease of reflecting materials and screen size, phone for time/space convenience, tablet for the ease of writing and drawing. In order to attract attention and ensure active participation, regular communication was established via WhatsApp, parents were called, students were motivated and materials were diversified. Participants reported that they supplied feedback for the students to correct their mistakes and to diagnose the subjects of which they lack. As the classes were mostly attended by voluntary students, they did not have difficulty in management. It has been found that participants assigned the students to reinforce the subjects and to be ready for the lesson. Although the quality of learning was seen as insufficient due to the fact that the students fell behind in informal education and peer learning, it was sufficient and beneficial for the regularly attending students. In this process, participants reported that they generally provided educational guidance such as preparing for the university exam, encouraging participation in the course and preparing a study plan. It has been found that measurement-evaluation studies such as exams, quizzes, orals or alternative measurement-evaluation methods were not used by the participants. Participants emphasized that there is no equal opportunity on regional basis. Although EBA is regarded rich in material, the content is expected to diversify. It has been found that most of the participants received help from the school's informatics teacher because of their lack of competence in the digital environment and infrastructural problems. Participants think that distance education is indispensable, it is/will be complementary on special occasions like snow holiday, etc. and will continue in a hybrid way in the future.

Keywords: Components of Curriculum and Instruction, Distance Education, Compulsory Distance Education, Teachers' Opinions

ÖN SÖZ

“Zorunlu Uzaktan Öğretimin Yönetimi Hakkında Branş Öğretmenlerinin Görüşleri: Covid-19 Süreci Örneği” adlı araştırmada Covid-19 pandemisindeki zorunlu uzaktan öğretim sürecinin yönetimi hakkında branş öğretmenlerinin görüşleri eğitim programları ve öğretim açısından incelenerek literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Bu zorlu süreçte danışmanım olarak tezimde nötral dil kullanmayı, özne-yüklem uyumunun ve anlam bütünlüğünün nasıl sağlanacağını öğreten, sayfalarca feedback vererek tezimi ortaya çıkarmama yardımcı olan ve sadece öğreten rolüyle değil eğitimci rolüyle de her aşamada bana destek olan Sayın Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN’e;

Uzman görüşleriyle veri toplama aracımı hazırlamamda katkısı olan değerli hocalarıma;

Lisansüstü eğitim sürecinde değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, farklı çerçeveden bakmayı öğreten hocalarıma;

İlkokuldan yüksek lisans eğitimime kadar maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Adıyaman 2022

Burak CÖBEK

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI

Uzaktan eğitim küreselleşmeden etkilenecek öğrenmeyi mekândan ve zamandan soyutlayıp bireylerin öğrenmesini kolaylaştırmıştır. Yabancı dil öğrenimi, bireyselleşme, lisansüstü eğitim talepleri, göçler eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyerek biçimlendirmiştir. Ayrıca bilgiye ulaşmak, iletişim geçmişe kıyasla yeni bin yılda daha hızlıdır. Tüm bu faktörler uzaktan eğitim faaliyetlerinin giderek daha önemli hale geleceğini göstermektedir.

Tarih boyunca doğal afet, savaş, terör gibi olaylardan dolayı eğitim-öğretim faaliyetleri sekteye uğramıştır. Daha önceleri planlı olarak uygulanan uzaktan öğretim faaliyetleri 2019'da başlayan pandemiyle birlikte zorunlu hale gelmiş ve herhangi bir planlama olmadan acilen devreye alınmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bu araştırmanın eğitim programları ve öğretim açısından her bileşeni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile öğretmenlerin gözünden detaylı olarak inceleyerek gelecekte beklenmedik durumlarda uygulanacak uzaktan eğitim müfredatlarına yönelik katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırmanın sonuçları uzaktan eğitim programlarının planlanmasındaki paydaşlardan karar vericilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara fikir verebilir.

Bu araştırma zorunlu uzaktan öğretimin yönetimini eğitim programları ve öğretim bileşenleri (hedef, içerik, öğretim durumları, değerlendirme) bağlamında öğretmenlerin penceresinden inceleyerek literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

İÇİNDEKİLER

BEYAN	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	ix
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI	x
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xv
TABLO LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
EKLER.....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	11
2.1. Uzaktan Eğitim	11
2.1.1. Uzaktan eğitimin kuramsal altyapısı	13
2.1.2. Uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişimi	17
2.1.3. Covid-19 pandemisinde zorunlu/acil uzaktan eğitim.....	19
2.2. Uzaktan Eğitimin Avantajları	21
2.3. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	23
2.4. Uzaktan Eğitim Araçları	24
2.5. Uzaktan Eğitimle İlgili Alanyazında Yapılmış Çalışmalar	27
2.5.1. Pandemi öncesi uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalar	27
2.5.1.1. Yerli literatürde uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalar	27
2.5.1.2. Yabancı literatürde uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalar	31
2.5.2. Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili literatürde yapılmış çalışmalar.....	34

2.5.2.1. Pandemi sürecinde yerli literatürde yapılmış çalışmalar	35
2.5.2.2. Pandemi sürecinde yabancı literatürde yapılmış çalışmalar ..	47
2.5.3. Pandemi öncesi ve pandemi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili literatürün karşılaştırması	55
2.5.3.1. Yerli literatürün karşılaştırılması	56
2.5.3.2. Yabancı literatürün karşılaştırılması	59
2.5.4. Zorunlu/acil uzaktan eğitime geçiş	62
2.5.4.1. Yerli literatürde yapılmış çalışmalar	62
2.5.4.2. Yabancı literatürde yapılmış çalışmalar	67
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	74
YÖNTEM	74
3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Katılımcılar	75
3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci	76
3.4. Verilerin Analizi	77
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	78
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	79
BULGULAR	79
4.1. Dersin Hedeflerine Yönelik Bulgular	79
4.1.1. Derse ait kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde yapılan çalışmalara yönelik bulgular	79
4.1.2. Derse ait kazanımların öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve yeteneğine uygunluğuna yönelik bulgular	81
4.1.3. Dersin kazanımlarına ulaşılma durumuna yönelik bulgular	83
4.2. Ders İçeriklerine Yönelik Bulgular	85
4.2.1. Ders içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla aktarılmasına yönelik bulgular	85
4.2.2. Uzaktan eğitimde anlatılmasında zorluk çekilen konular ve nedenlerine yönelik bulgular	87
4.3. Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesine Yönelik Bulgular	88
4.3.1. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin derse hazırlıklarına yönelik bulgular	88
4.3.2. Uzaktan eğitimde bir ders süresine yönelik bulgular	90

4.3.3. Uzaktan eğitimde tercih edilen materyaller ve nedenlerine yönelik bulgular.....	92
4.3.4. Uzaktan eğitimde tercih edilen öğretim yöntem/teknikler ve eksik kalan yönlelere yönelik bulgular.....	94
4.3.5. Uzaktan eğitimde tercih edilen BİT araçları ve nedenlerine yönelik bulgular.....	96
4.3.6. Uzaktan eğitimde etkin katılımı sağlamaya ve ilgi çekmeye yönelik bulgular.....	98
4.3.7. Uzaktan eğitimde dönüt verme sürecine yönelik bulgular.....	100
4.3.8. Uzaktan eğitimde sınıf yönetimine yönelik bulgular	102
4.3.9. Uzaktan eğitimde ödevlere yönelik bulgular	104
4.3.10. Öğrenme kalitesi/düzeyine yönelik bulgular.....	105
4.3.11. Uzaktan eğitimde uygulanan rehberliğe yönelik bulgular	107
4.4. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Bulgular	109
4.5. Uzaktan Eğitimin Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerinden Fırsat Eşitliği Çerçevesinde Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	111
4.6. Öğretmenlerin Var Olan İmkanlardan Yararlanma Durumlarına Yönelik Bulgular	113
4.6.1. EBA platformunun değerlendirilmesine yönelik bulgular	113
4.6.2. Uzaktan eğitimde yaşanan zorluklara ve destek alınan kişi/kaynaklara yönelik bulgular	115
4.7. Uzaktan Eğitim Algısına ve Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Bulgular	116
4.7.1. Uzaktan eğitim algısına yönelik bulgular.....	117
4.7.2. Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik bulgular.....	118
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	121
SONUÇ VE ÖNERİLER	121
5.1. Hedef Bileşenine Yönelik Sonuçlar.....	121
5.2. İçerik Bileşenine Yönelik Sonuçlar	122
5.3. Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi Bileşenine Yönelik Sonuçlar	123
5.4. Ölçme ve Değerlendirme Bileşenine Yönelik Sonuçlar	128
5.5. MEB Temel İlkelerinden Fırsat Eşitliğine Yönelik Sonuçlar.....	128
5.6. Öğretmenlerin Öğrenmenin Niteliğini Artırmak İçin Var Olan İmkanlardan Yararlanma Durumlarına Yönelik Sonuçlar	129
5.7. Uzaktan Eğitim Algısına ve Geleceğine Yönelik Sonuçlar.....	130

KAYNAKÇA.....	131
EKLER.....	154
ÖZ GEÇMİŞ	159



KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

AÖF: Açık Öğretim Fakültesi

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

MEBBİS: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursları

TRT: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların betimsel özellikleri.....	75
Tablo 2. Derse ait kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde yapılan çalışmalara ait kodların frekans tablosu	80
Tablo 3. Derse ait kazanımların öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve yeteneğine uygunluğuna yönelik kodların frekans tablosu.....	82
Tablo 4. Dersin kazanımlarına ulaşılma durumuna yönelik kodların frekans tablosu...	84
Tablo 5. Ders içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla aktarılmasına yönelik kodların frekans tablosu	86
Tablo 6. Uzaktan eğitimde anlatılmasında zorluk çekilen konular ve nedenlerine yönelik kodların frekans tablosu	87
Tablo 7. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin derse hazırlıklarına yönelik kodların frekans tablosu	89
Tablo 8. Uzaktan eğitimde bir ders süresine yönelik kodların frekans tablosu.....	91
Tablo 9. Uzaktan eğitimde tercih edilen materyaller ve nedenlerine yönelik kodların frekans tablosu	93
Tablo 10. Uzaktan eğitimde tercih edilen öğretim yöntem/tekniklerine ve eksik kalan yönleriye yönelik kodların frekans tablosu	95
Tablo 11. Uzaktan eğitimde tercih edilen BİT araçları ve nedenlerine yönelik kodların frekans tablosu	97
Tablo 12. Uzaktan eğitimde etkin katılımı sağlamaya ve ilgi çekmeye yönelik kodların frekans tablosu	99
Tablo 13. Uzaktan eğitimde dönüt verme sürecine yönelik kodların frekans tablosu .	101
Tablo 14. Uzaktan eğitimdeki sınıf yönetimine yönelik kodların frekans tablosu.....	103
Tablo 15. Uzaktan eğitimde ödevlendirmeye yönelik kodların frekans tablosu	104
Tablo 16. Öğrencilerin öğrenme kalitesi/düzeyine yönelik kodların frekans tablosu..	106
Tablo 17. Uzaktan eğitimdeki rehberlik uygulamalarına yönelik kodların frekans tablosu	108
Tablo 18. Uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik kodların frekans tablosu	110
Tablo 19. Uzaktan eğitimin Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinden fırsat eşitliği çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik kodların frekans tablosu.....	112
Tablo 20. EBA platformunun değerlendirilmesine yönelik kodların frekans tablosu .	114
Tablo 21. Uzaktan eğitimde yaşanan zorluklara ve destek alınan kişi/kaynaklara yönelik kodların frekans tablosu	115
Tablo 22. Uzaktan eğitim algısına yönelik kodların frekans tablosu	117
Tablo 23. Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik kodların frekans tablosu	119

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye geçişteki dönem ve evreler (Bozkurt, 2016)	12
---	----



EKLER

Ek-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek-2: Etik Kurul İzin Belgesi

Ek-3: MEB İzin Belgesi



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna ve sonrasında sırasıyla araştırmanın amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar anne rahmine düştüklerinden itibaren iletişim süreci içerisine dahil olurlar. Bu iletişim süreci bireye davranış, tutum ve değerler kazandırarak aile ortamında da devam eder (İnceoğlu, 2004). İletişim kurmaya önce aileden başlansa bile daha sonra sosyalleşmek açısından insanlar bulundukları kültürde iletişim kurmaya devam etmektedirler. Telefon, tablet, televizyon, bilgisayar gibi uzaktan iletişim araçlarıyla bireyler yeni diller öğrenebiliyor, uzaktaki yerleri veya kişileri görebiliyor ve kısa sürede yeni bilgiler edinebiliyor. İletişim süreçleri sözlü ve sözsüz olabildiği gibi yüz yüze ya da uzaktan kitle iletişim araçlarıyla da yapılabilmektedir (Karadoğan Doruk, 2017). İletişim araçları sadece gündelik yaşamda değil aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde de kullanılmaktadır (Baldini, 2000).

Yeni bin yıldaki küreselleşmeden eğitim de etkilenmiştir (İşman, 2011). Yerellik kavramı yerini küresellik, evrensellik kavramlarına bırakmaktadır (Karasar, 2004). Son yıllarda aralarında uzaktan öğretimin de bulunduğu yenilikçi yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan öğretim, harmanlanmış öğrenme gibi kavramlar son yıllarda daha çok kullanılmaktadır. Halihazırda Türkiye’de yükseköğretimde Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi gibi bazı üniversiteler hem bireylerin ilgi alanlarındaki gelişimini hem de hayat boyu öğrenmeyi desteklemek amacıyla uzaktan öğretime devam etmektedirler (AÖF, 2020; ATAAÖF, 2020; AUZEF, 2020). Temel öğretimde Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik hazırlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyonu belgesi Türkiye’deki eğitim için bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu rehberde uzaktan öğretim ile ilgili maddelerin geçmesi gelecekteki eğitim-öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçası olacağına işaret etmektedir. Bu belgede mesleki gelişimleri için öğretmenlere ve okul idarecilerine üniversitelerle iş birliği yapılarak uzaktan eğitim

faaliyetleri düzenleneceği, teknolojinin imkanlarından faydalanarak sertifika alma olanağı sağlanacağı, öğrencilere ulusal ve uluslararası sertifikasyona dayalı yetkinliklerin kazandırılacağı, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) içeriklerinin dijital kaynaklar kullanılarak zenginleştirileceği ve hayat boyu öğrenme amacıyla uzaktan eğitim teknolojilerinden büyük ölçüde yararlanılacağı vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bu durum, uzaktan öğretim uygulamalarının Türkiye’de daha da yaygınlaşacağına işaret etmektedir. Ayrıca MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bunu doğrudan veya dolaylı destekler nitelikte 50 sayıda madde bulunmaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin önemli bir parçası haline gelen uzaktan eğitim ve öğretimle bireyler daha hızlı bilgi edinebiliyor (Gökkaya ve Akçiçek, 2012; Sonyel, 2004). Küreselleşmeyle birçok bilgi uzaktan öğretimle edinilebiliyor, insanlarla iletişim kurulabiliyor ve kıtalararası etkileşim daha olası hale geliyor. Ayrıca hizmet içi eğitim uygulamalarında ve yetişkin eğitiminde uzaktan öğretimin kullanıldığı görölmektedir (Coşkun Kitiş, 2010; Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014; Aslan, Göksu ve Karaman, 2018). Ancak bunlar gibi daha öncesinde isteğe bağlı olan uygulamaların dışında uzaktan öğretimin zorunlu olduğu durumlar da ortaya çıkabilmektedir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020; Bozkurt, 2020a; Canpolat ve Yıldırım, 2021). 2019 yılında dünyayı etkisi altına alan koronavirüs hastalığının (Covid-19) meydana getirdiği pandemi nedeniyle yüz yüze öğretim faaliyetleri sekteye uğramıştır. Bu nedenle uzaktan öğretimin ve uzaktan öğretim araçlarının önemi hem dünyada (Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg, 2021; Müller ve Goldenberg, 2020) hem de Türkiye’de (Karakaya vd., 2021; Süğümlü, 2021) daha da artmıştır.

Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye’de de diğer ölkelerde olduğu gibi uzaktan öğretim süreci zorunlu hale gelmiştir. MEB bünyesinde 2012 yılında hayata geçirilen EBA, pandemi sürecinde zorunlu uzaktan öğretimde kullanılan araçların başında gelmiştir. Pandemi sürecinde internet erişimi olmayan öğrenciler için Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği yapılarak EBA TV yayın hayatına başlamıştır ve televizyon da uzaktan öğretim sürecine dahil edilmiştir. T.C. MEB verilerine göre uygulama android işletim sistemi için 16,7 ve ios işletim sistemi için 1,8 olmak üzere toplam 18,5 milyon defa indirilmiştir. 19 Haziran 2020 itibariyle EBA TV kanallarından toplamda 2516 saat yayın yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde yaklaşık olarak 3,1 milyar erişimle EBA Türkiye’de en çok ziyaret edilen 10. site, dünyada ise en

çok ziyaret edilen 3. eğitim sitesi olarak kayıtlara geçmiştir. Zorunlu uzaktan öğretim sürecinde toplam 7.383.213 öğrenci, 1.030.516 öğretmen EBA'yı aktif olarak kullanmıştır (MEB, 2020a).

Uzaktan öğretim süreçlerinin eğitim programları açısından da incelenebilecek pek çok yönü bulunmaktadır. Eğitim alanındaki tüm gelişmeler eğitim programlarını da etkilemektedir. Geçmişte konulara göre yapılan planlamalar günümüzde yerini disiplinlerarası ve kültürler arası planlamaya bırakmıştır. Artık tüm programlar geliştirilirken özellikle gelişmiş ülkelerde öğrenmeyi öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Öğreten kişilerin ise öğrenmeyi öğretme sorumluluğu ortaya çıkmıştır (Erginer, 1994; Parlar, 2012). Artık okullar bireylere bilgi aktarmanın tek kaynağı olarak görülmemektedir. Eğitim programlarında ayrıntılı tasarlanan içerikten çok öğretme-öğrenme etkinlikleri önem taşımaktadır. Bu açıdan öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrenci almalıdır. Yapılan tüm uygulamalarda engelleri aşarak sonuca ulaşmak için gayret sarf etmelidir. Elde ettiği sonuçları kullanarak yeni sorunlar belirleyebilmelidir. Böylece öğretme merkezli geleneksel yöntemden öğrenme merkezli güncel yönetime geçilmektedir (Karacaoğlu, 2014).

Normal şartlar altında eğitim programları açısından online eğitimde hedefler programın içeriğine ve hedef kitleye göre değişmektedir. Ayrıca derslerin eş zamanlı (senkron) veya eş zamansız (asenkron) olup olmayacağı da önem arz etmektedir. Online eğitimde dikkat edilmesi gereken üç temel unsur; program tasarısında kullanılan yöntemler, yöntemlerin internet tabanlı desteklenmesi ve kaynaklar, öğretmen desteğinin sağlanmış olmasıdır (Türkoğlu, 2002). Bir online eğitim programı geliştirirken başarılı olmak için dersin kazanımlarının belirlenmesi, literatürün incelenmesi, akademisyenlerle ve uzmanlarla iş birliği içinde çalışılması, araç-gereçlerin ve derslerin hazırlanması, öğrenci kaynaklarının entegre edilmesi, yazılım ve veri tabanı desteğinin sağlanması, erişim kontrollerinin tamamlanması, sitenin güncellenebilir ve kullanılabilir olması gerekmektedir (Türkoğlu, 2003). Ayrıca çevrimiçi programlar hazırlanırken özel tasarlanmış içerikler, farklı yetenek ve öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmelidir. Öğrenci-öğretmen etkileşimini artıracak ve ezbere dayalı olmayan etkinlikler tasarlanmalıdır. Senkron ve asenkron uygulamalarla birlikte öğretmenler öğrencilere eleştirel düşünmeyi, analiz ve sentez yapabilmeyi öğrenme yolunda rehberlik ederler (Porter, 2004). Fakat zorunlu uzaktan öğretime ani

geçiş eğitim programları açısından uzaktan öğretime yönelik planlamaların yapılamadığı, uzaktan öğretim programlarının tasarlanamadığı, öğretime-öğrenime uygun koşulların oluşturulmaya çalışıldığı bir süreç olmuştur (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt, 2020a).

Eğitim programlarının geliştirilmesi açısından değerlendirildiğinde MEB yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişe yönelik bir hazırlık, müfredat değişikliği/inceleme veya planlama yapmadan acil bir şekilde uzaktan eğitime başlamıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Normal şartlarda geliştirilen eğitim programlarının taslak olarak değerlendirilmesi, taslağın gerçek öğretim durumlarında kullanılması, deneme verilerinin değerlendirilmesi, deneme sonuçlarına göre düzenlenmesi ve genele yayılması eğitim programlarının uygulanabilir olmasını sağlamaktadır (Turgut, 1983). Normal şartlar altında uzaktan eğitim programı geliştirebilmek için Türkiye çapında tüm paydaşlarla iş birliği halinde ihtiyaç analizi yapılarak uzaktan eğitim programının oluşturulması, denenmesi, programın değerlendirilip öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerinin saptanması ya da öğrenme eksikliklerinin düzeltilip uzaktan eğitim programının uygulanması (Özdemir, 2009) ve Türkiye çapında yaygınlaştırılması gerekliydi. İhtiyaca dönük bir uzaktan eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme durumları, ölçme/değerlendirme açısından geliştirilmiş, etkileşimli ve dinamik bir yapıya sahip olması önemlidir (Diker Coşkun, 2017). Fakat zorunlu uzaktan eğitime geçilmesi acil kararların alınmasına sebep olmuştur. Bu anlamda acil uzaktan eğitim programının etkililiğine ya da değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması eğitim programları açısından kıymetlidir (Koç, 2021).

Geleneksel eğitim veya uzaktan eğitim sürecinde başarılı olmanın yollarından biri öğretmenlerden geçmektedir. Öğrencilerin başarısında, öğretimin nitelikli olmasında ve süreç sonunda alınan verimde öğretmene büyük bir pay düşmektedir (Seferoğlu, 2004). Eğitim-öğretim kurumlarının başarısında öğretmenler rol oynamaktadır (Şahin, 2011). Pandemi nedeniyle zorunlu uzaktan eğitim sürecinde eğitim programlarının dört bileşeni hedef, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve ölçme-değerlendirme açısından çeşitli sorunlar çıkmış olabilir. Bu nedenle zorunlu olarak devam ettirilen uzaktan eğitim sürecinin izlenmesi, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve geliştirilebilir olması açısından öğretmenlerin, velilerin,

öğrencilerin ve akademisyenlerin görüşlerinin incelendiği araştırmaların yapılması ve sonuçlarından yararlanılması gerekmektedir (Can, 2020).

Covid-19 sürecinden önce eğitim-öğretim süreçlerinde uzaktan öğretimle yürütülen uygulamalarda genellikle bireyler arasında fırsat eşitliği açısından belirgin farklılıklar görülmemektedir (Durak ve Ataizi, 2016; Tuncer ve Bahadır, 2017). İlk ve ortaöğretimde okullarda bilgisayar sınıflarının açılması, bakanlığın Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi ile öğrencilere tablet dağıtılması (FATİH, 2011), ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması, uzak yerlerde yaşayanlar için taşınabilir eğitim sistemi, yatılı/pansiyonlu okullar vb. uygulamalar planlı olarak MEB 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen ilkelerden biri olan fırsat eşitliğini sağlamak için yapılmaktaydı (T. C. Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, sayı: 14574). Fakat pandemi sürecinde zorunlu uzaktan öğretimde ülkeler, bölgeler, okullar arası ve hatta okul içi eşitsizlikler çıkmıştır (Bayburtlu, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk öğrencilerin uzaktan öğretimden faydalanacak teknolojik alet ihtiyacının karşılanması için 500.000 tablet dağıtılacağını belirtmiştir (MEB, 2020b). Bu açıdan düşünüldüğünde fırsat eşitliği ve sosyal adaletle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan eşitsizlik kavramı uzaktan öğretimin özü ve hedefleri ile ikilem yaratan bir durum ortaya çıkarmaktadır (Bozkurt, 2020b). Bu anlamda Covid-19 pandemisi sürecinde yapılacak araştırmaların hem literatüre katkı sağlayacağı hem de sıra dışı bir eğitim-öğretim tecrübesi sürecinin eğitimin geleceğine yön vereceği düşünülmektedir (Yıldırım, 2020).

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsanlar tarih boyunca çeşitli salgınlarla, savaşlarla, terör olaylarıyla, depremlerle baş etmeye çalışmışlardır. Deprem, sel, yangın gibi doğal afetler, fırtına gibi kötü hava koşulları, terör olayları gibi salgınlar da eğitimi sekteye uğratan nedenlerdendir. Bu olaylar eğitim açısından acil kararlar almayı gerektirmektedir. Örneğin 2015 yılında “Hendek terörü” olarak bilinen olaylar Diyarbakır, Mardin, Hakkâri, Şırnak gibi illerde eğitimin aksamasına sebep olmuştur (Kahraman, 2020). Okullar kapatılmış ve öğrenciler, öğretmenler, idareciler en yakın yatılı okullara gönderilmiştir. Ayrıca Türkiye'de 2011 Van depremi ve yakın zamanda yaşanan Elâzığ depremi de eğitimi aksatmıştır. Deprem, sel gibi durumlarda okul binaları hasar

görmekte ve ulaşım sıkıntısı yaşanmaktadır. Dünya tarihinde de hastalık ve salgınlar, doğal afetler, savaşlar ve terör olayları eğitimi sekteye uğratan olaylardandır (Kahraman, 2020). İnsanlar salgınlar esnasında da rutinlerini farklı organize ederek yapmaya devam etmişlerdir. Eğitim rutinleri de bunlardan bir tanesidir. 2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan koronavirüs sebebiyle bölgesel anlamda epidemi olarak başlayan bir hastalık Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart'ta pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Aynı zamanda bu tarihte Türkiye'de ilk kez bir kişiye koronavirüs pozitif tanısı konmuştur (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu tarihten itibaren Türkiye'de zorunlu uzaktan öğretim süreci başlamış ve MEB acil uzaktan eğitime geçerek EBA sistemini kullanmaya başlamıştır.

Covid-19 pandemisi başladığından beri yerli literatürde eğitim alanında çalışmalar yapılmıştır (Erkut, 2020; Kurt ve Kürtüncü, 2020) ve artarak devam etmektedir. Bu çalışma, Covid-19 pandemisinde zorunlu olarak yürütülen uzaktan öğretim sürecinin yönetimi hakkında öğretmen görüşlerini derinlemesine inceleyerek literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmaya yön veren temel soru "Branş öğretmenlerinin zorunlu uzaktan eğitimin yönetimiyle ilgili eğitim programları ve öğretim açısından görüşleri nasıldır?" üzerinden yola çıkılmıştır. Bu temel problem aşağıdaki alt problemlerle ayrıntılandırılmıştır:

1. Öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitimin yönetiminde öğretim programları bileşenleri ile ilgi görüşleri nasıldır? (a) Hedef b) İçerik c) Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi (ders süresi, ilgi çekme ve etkin katılım, materyaller, dönüt, sınıf yönetimi, ödevlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, rehberlik), ç) Değerlendirme)
2. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinden fırsat eşitliği çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik görüşleri nasıldır?
3. Öğretimin niteliğini arttırmak için var olan imkanlardan yararlanma şekilleri nasıldır? (Karşılaşılan sorunların çözümü için başvuru kaynak/kişi ve EBA)
4. Uzaktan eğitim algısına ve uzaktan eğitimin geleceğine yönelik bakış açıları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzün ve geleceğin eğitim-öğretim süreçlerinde bireyselliğe yönelik bir evrilme söz konusudur (Genç ve Eryaman, 2007; Guzik, 2015; Meyer ve Bromley, 2014). Wedemeyer bağımsız çalışma kuramını geliştirerek öğretmenlerin ve öğrencilerin görev ve sorumluluklarını aynı ortamda bulunmadan, farklı iletişim kanallarıyla öğretme ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Bağımsız çalışma sayesinde öğrencilere ulaşmak istediği hedeflerde özgürlük tanınması, öğrenmenin bireyselleşmesi ve öğrencinin kendi hızında öğrenebilmesi mümkün hale gelmiştir (Garrison, 2003). Bu kuram ortaya atıldıktan sonra eğitim camiası tarafından da ilgi görmüş ve benimsenmiştir (Keegan, 1996). Böylece eğitim-öğretim süreçlerinde esneklik (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008; Gülnar, 2008) oluşmuş ve bireysel ihtiyaçlara uygun hale gelmiştir (Kaya, 2002). Bireyler eskiden sadece belirli yerlerde eğitim alırken şu anda bu süreçler senkron ve asenkron olarak zaman/mekân fark etmeksizin yürütülebilmektedir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006; Knowles, 1975) ve giderek yaygınlaşmaktadır (Bates, 2015; Bulun, Gülnar & Güran, 2004). Bilimde ve teknolojiye kaydedilen ilerlemeler, bilginin üretilmesi, paylaşılmasının kolay ve hızlı olması ‘hayat boyu öğrenme’ kavramını oluşturmuştur ve öğrenmenin niteliği/kalıcılığı artmıştır (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008).

Uzaktan eğitim araçlarının ortaya çıkması, geliştirilmesi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler eğitim sistemine daha hızlı entegre edilmektedir (Girginer ve Özkul, 2004). Halihazırda bazı hizmet içi eğitim uygulamalarında ve yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanıldığı bilinmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) tarafından her yıl hizmet içi programları düzenlenmektedir. 2014 yılında öğretmenlerin uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi uygulamaları %2 iken 2018 yılında bu oran %85'lere çıkmıştır (Tekin, 2020). 2019 yılında düzenlenmiş olan 337 hizmet içi eğitim programının 35'i uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. 2021 yılında düzenlenmiş olan 137 hizmet içi eğitim programının tamamı uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır (MEB, 2020c). Fakat daha önceleri isteğe bağlı uzaktan eğitim uygulamaları Covid-19 pandemisinde zorunlu olarak uzaktan devam ettirilmiştir ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri halihazırda uzaktan devam etmektedir.

2019 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi nedeniyle Türkiye’de 11 Mart’tan beri uzaktan öğretim zorunlu olarak yapılmaya başlanmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 31 Ağustos 2020 tarihinde yüz yüze eğitime geçilmiştir. Aşamalı olarak okulların açılması planlanmıştır. İlk etapta okul öncesi kademesi ve ilkokul 1. sınıfları yüz yüze eğitime başlatan MEB, sonrasında 2, 3, 4, 8. ve 12. sınıfları yüz yüze eğitime dahil etmiştir. Kalabalık sınıflarda, sınıfı ikiye bölüp seyreltilmiş sınıf mevcudu ile dersler devam etmiştir. Üçüncü aşamada ise 2 Kasım 2020 Pazartesi gününden itibaren 5. ve 9. sınıflar ile yüz yüze eğitime geçilmiştir (MEB, 2020ç). Daha sonra öğrenciler için 16 Kasım ve 20 Kasım arası bir haftalık ara tatil başlamıştır. Bu ara tatilden sonra vaka sayılarının yükselişe geçmesi sebebiyle 23 Kasım 2020 tarihinden itibaren tekrar uzaktan öğretim uygulamalarına devam edileceği duyurulmuştur (MEB, 2020d). Pandeminin seyrinde dalgalanmaların olması uzaktan öğretim faaliyetlerine tekrar yansiyabilir ve umulmadık durumlarda (doğal afet, deprem, savaş gibi) uzaktan öğretim faaliyetlerine zorunlu olarak başvurulabilir (Kahraman, 2020). Bu anlamda zorunlu uzaktan öğretim sürecine yönelik paydaşlardan biri olan öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek ve bunları literatüre kazandırmak gelecekteki eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde, olağanüstü durumlara yönelik yedek planlamaların hazırlanmasında yol gösterebilir.

Öğretmenlerin zorunlu uzaktan öğretim sürecindeki çalışmalara katılması bağımsız öğrenmeye yönelik etkinliklerde rolünün değişmesi açısından önemlidir. Mektupla başlayan uzaktan öğretim süreçlerinde öğretmenler materyallerin dağıtılmasından sorumluydu. Daha sonra radyo ve televizyon aracılığıyla devam eden uzaktan eğitimde öğretmenler bilgi kaynağı rolündeydi. Fakat çift yönlü iletişim ve etkileşim sağlayan telekonferans gibi web tabanlı sistemlerin ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlerin rollerinde bir genişleme olmuştur. Öğretmenlerin, öğrenciye öğrenmeyi öğretme rolü ortaya çıkmıştır (Uşun, 2006). Şimdilerde öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yanında iletişimsel ve destekleyici bazı rollere de sahip olması gerekmektedir (Altınay, Altınay ve İşman, 2004). Bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) genişlemesiyle birlikte öğretmenler bilgi verme rolünden öğrenmeyi yöneten, kaynak sağlayan, öğretim sürecini tasarlayan, değerlendirme yapan, teknoloji uzmanı, danışman, yol gösteren rehber rolüne bürünmüştür (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Bu anlamda zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin görüşlerini ortaya

çıkarmak ve değişen rollerinin eğitim programlarının dört bileşenine yansımaları incelemek farklı bir bakış açısı sağlayabilir.

Aniden başlayan uzaktan öğretim sürecinde EBA sayesinde öğrencilerin öğrenme içeriklerine ulaşabilmesi olumlu bir gelişme olmasına rağmen öğretim programlarının da dijitalleşmesi sorunu, eğitimde program geliştirme ihtiyacı, ölçme-değerlendirme sorunları, öğrencilerin uzaktan eğitim altyapısına ve araçlarına sahip olmaması sürecin zorluklarındandır (Diker Coşkun, 2020). Bu durum görece kırsal kesimde bulunan ve zorlu şartlarda yürütülen uzaktan eğitimin öğretmen gözünden çekilen röntgeninin bundan farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrelerde yapılacak çalışmalarla Türkiye için daha net bir fotoğraf ortaya koyacaktır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecindeki zorlukların öğretmenlerin gözünden incelenmesi, değerlendirilmesi ileriki süreçlerdeki farklı uygulamalara katkı sağlayabilir (Anderson ve Simpson, 2012).

Uzaktan öğretimin sistematikte değişen değerler dizisini ve bu değişimlerin insan üzerindeki etkilerini algılayabilmek için iyi anlamlandırılması gerekmektedir. Bu anlamda nitel çalışmalarla uzaktan eğitimin her bileşenini detaylı incelemek daha uygun olacaktır. Değişen paradigmlar (küresel ekonomi, globalleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, yeni istihdam alanlarının ortaya çıkışı) 21. yüzyılda insan ihtiyaçlarının değişmesine neden olmuştur. 21.yy'da bireyde aranan nitelikler arasında bilgi iletişim teknolojileri alanında yetkinlik yabancı dil bilme, değişen dünya düzenine adapte olabilme, devamlı güncellenen bilgiye ulaşabilme ve yaşam boyu öğrenebilme ön plana çıkmaktadır (OECD, 2018). İnsanoğlunun var olduğu her yerde öğrenen kesimin yaşları, cinsiyetleri, kültürel değerleri, yaşantıları, meslek çeşitlilikleri ve eğitim ihtiyaçları da sürekli farklılaşmaktadır. Yeni ve çağdaş özelliklere ihtiyaç duyan öğrenen kitlenin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak yerel eğitim-öğretim kuruluşları için yeterli olmadığından hem yerel anlamda hem de global çapta uzaktan öğretime duyulan gereksinim artmıştır. Uluslararası çapta UNESCO ve Avrupa Birliğinin ana amaçlarından biri yaşam boyu öğrenen yeni kitle için uzaktan öğretim olmuştur (Akan, 2012). Dünyada yaşanan pandemi nedeniyle hem devlet okullarında hem de üniversitelerde uzaktan öğretim daha çok tercih edilmeye başlanmıştır.

Teknolojinin değişip gelişmesi toplumlardaki eğitim alanını da etkilemiştir (Akpınar, 2003). Birçok araştırma raporunda dijital okuryazarlık ve teknolojiye hakimiyet 21. yüzyıl becerileri arasında geçmektedir (Daggett, 2014; Glasby, 2015;

Özcan, 2011). Öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirir. Teknolojiyi eğitimde kullanmak öğrencilerin bireysel amaçlarla kendi öğrenmesinde etkin bir rol oynamasını sağlamaktadır (Wagner, 2008). Böylece öğrencilerin veri analizi yapma, karar verme, organize etme, dijital iş birliği ve etkileşimi sağlama, sorumluluk alma, öz yönetim sahibi olma ve eleştirel düşünme becerileri gelişmektedir (Silva, 2009). Bu becerilerin dolaylı olarak global ekonomiyi ve hızla değişen dijital dünyayı başarıya götürmesi beklenmektedir (Daggett, 2014). Zorunlu uzaktan eğitim süreci başladığından beri kullanılan dijital ortam istatistikleri “Sayılarla Uzaktan Eğitim” başlığı altında belirli aralıklarla analiz edilip sonuçları paylaşılmaktadır (MEB, 2020e). MEB zorunlu uzaktan öğretim başladıktan sonra öğretmenler için dijital okuryazarlık kılavuzu da yayımlamıştır. Bu belgede dijital okuryazarlık yeterli çerçevesi; temel teknoloji, bilgi, internet ve veri okuryazarlıkları ile iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme başlıkları altında toplanmıştır (MEB, 2020f). Dijital okuryazarlığın 21. yüzyıl becerileri arasında görülmesi, uzaktan öğretim programlarının yaygınlaşması son yıllarda ulusal araştırmalar anlamında da literatüre yansımıştır (Gezgin vd. 2020; Kardeş, 2020; Kul, 2020; Pala ve Başbüyük, 2020; Terzi ve İşli, 2020; Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020). Bunların uzaktan eğitim dünyasının geleceğine katkı sunduğu söylenebilir. Bu açıdan Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan öğretime yönelik yapılmış çalışmalar dijital ortamda yapılacak eğitimsel faaliyetlere katkı sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; Adıyaman’ın Kahta ilçesinde bir devlet okulunda çalışan öğretmenlerle, öğretmenlere uygulanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorularla, Covid-19 pandemisi dönemindeki zorunlu/acil uzaktan eğitimdeki öğretmen deneyimleriyle ve MEB Temel İlkelerinden fırsat eşitliği ile sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin uzaktan eğitimin kuramsal çerçevesiyle birlikte alanla ilgili terminolojiye ve alanyazında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

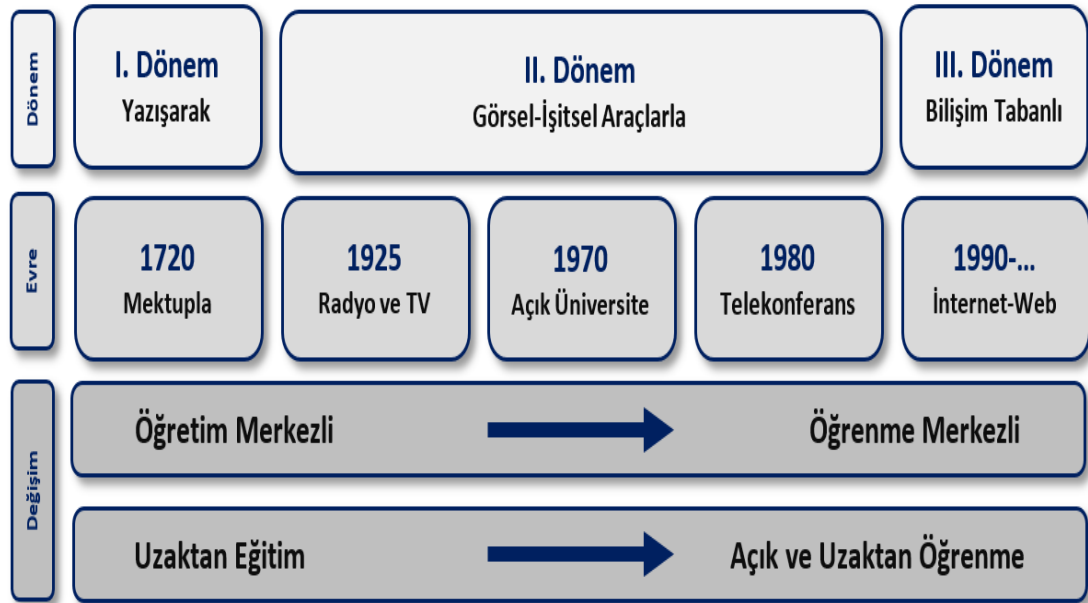
2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, bilginin ve becerilerin elde edildiği, iş paylaşımı uygulamalarının hayata geçirildiği, nitelikli öğretim materyallerinin sağlandığı, materyallerle ve içerikle fiziksel olarak aynı ortamda bulunmayan öğrencilere ulaşımının sağlandığı (Peters, 1973); planlamanın, rehberliğin, öğretimin gerçekleştirildiği, öğrencilere ve öğretmenlere mekân/zaman esnekliğinin sağlandığı ve öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak kendi öğrenmesini yönettiği (Holmberg, 1995); öğretene ve öğrenene iletişimde elektronik, basılı araçların bulunduğu ve bunların öğrenme sürecini destekleyerek öğretme etkinliklerinin öğrenme durumundan ayrı yapıldığı (Moore, 1973); yüz yüze eğitim yoluyla iletişimin sağlanamadığı durumlarda çift yönlü iletişim yoluyla öğrenci ile öğretmeni bir araya getiren (Al ve Madran, 2004; Kaya, 2002); eğitimci ile öğrencinin (kaynak ile alıcı) eğitim döneminin büyük çoğunluğunda farklı mekanlarda oldukları (İşman, 2011), öğrencilere birçok açıdan (yaş, amaç, zaman, mekân vb.) esneklik fırsatı yaratan (Özarslan, 2008: 56); yüz yüze eğitimde kullanılan işitsel, basılı ve yazılı materyallerin kullanıldığı, öğrenci ile eğitimci arasında etkileşimi tümleşik teknoloji ile sistemli hale getiren (Uşun, 2006) bir öğrenme-öğretme uygulamasıdır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “Uzaktan Eğitim” öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi olarak tanımlanırken (TDK, 2020a) Avrupa Birliği Uzaktan Eğitim harekât planında eğitimdeki uygulamaların etkililiğini artırmak için iletişim teknolojisi araçları kullanılarak kaynaklara ulaşılması, bilginin fayda sağlayacak şekilde karşılıklı olarak kullanılması ve iş birliğinin sağlanması olarak tanımlanmıştır (Yalçınkaya, 2006). Şimdilerde uzaktan eğitim BİT sayesinde öğrenen-

öğreten etkileşimi sağlanarak senkron ya da asenkron uygulamalarla düzenlenmektedir (Bozkurt, 2020a).

Uzaktan eğitim kavramı literatüre yerleşmiş ve kabul görmüş olsa da 2000’li yıllardan itibaren açık ve uzaktan öğretim terimleri uzaktan eğitim kavramının yerine daha sık kullanılmaya başlanmıştır (Aydın, 2011). Bu iki kavram hemen hemen aynı şeyleri ifade etse de uzaktan eğitim, organize edilmiş ve bir kuruma ait öğrenme süreçlerini ifade ederken açık öğretim ve uzaktan öğrenme, organize edilmiş ve bir kuruma ait öğrenme süreçlerinin yanı sıra öğrenen merkezli bir yöntemi ifade etmektedir (Bozkurt, 2016). Uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenme sürecine geçiş aşamalı olarak gerçekleşmiştir ve bu geçiş Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye geçişteki dönem ve evreler (Bozkurt, 2016)



1720’lerde mektupla yazışmalarla başlayan uzaktan eğitim süreci artık BİT ile devam etmektedir. Bilgisayar, internet, kitle iletişim araçlarındaki gelişme ve yaygınlaşma, yaşam boyu öğrenme, bazı disiplinlerin sürekli güncellenmesi, hizmeti içi eğitim, yeni veya interdisipliner meslek ve iş kollarının ortaya çıkışı, lisansüstü eğitime artan talep, globalleşme, yabancı dil öğrenmeye artan yönelim, öğrenme ihtiyaçlarında

çeşitlenme ve farklılaşma, yüz yüze eğitimin maliyeti, bireyselleştirilmiş eğitime duyulan ihtiyaç 21.yy'da uzaktan öğretimin ilerlemesini hızlandıran faktörler olarak sayılmaktadır (Fırat, 2016). Uzaktan öğretim çok hızlı değişip gelişirken gelecekte nelerin olabileceğini kestirmek, teknolojinin boyutlarının nerelere ulaşacağını tahmin etmek güç olabilir. Covid-19 pandemisi sürecinde de zorunlu olarak sürdürülen uzaktan öğretimde uzaktan öğretimin ve uzaktan öğretim araçlarının önemi artmıştır.

2.1.1. Uzaktan eğitimin kuramsal altyapısı

1970'li yıllarda temelleri atılan uzaktan eğitim kavramıyla (Keegan, 1996) birlikte ortaya birçok farklı kuram atılmıştır. Delling uzaktan öğrenme ile ilgili kuramsal altyapıyı oluştursa da Wedemeyer, Moore, Holberg, Peters gibi isimler uzaktan eğitimin kuramsallaşmasına katkı sağlamışlardır. Bu kuramlardan bazıları Wedemeyer'e ait bağımsız çalışma kuramı, Moore'a ait transaksyonel uzaklık kuramı, Peters'a ait öğretimin endüstrileşmesi kuramı, Anderson'a ait etkileşim eşdeğerliği kuramı, Knowles'a ait yetişkin eğitimi kuramı, Holmberg'e ait etkileşim ve iletişim kuramı, Simonson'a ait eşdeğerlik kuramı, Garrison'a ait sorgulama topluluğu kuramı, Knowles'a ait öz yönelimli öğrenme ve Perraton'a ait mevcut kuramların sentezi kuramlarıdır. Son yıllarda bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve bireylerin ihtiyaçlarının değişmesi yeni kuramların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016).

Bağımsız çalışma kuramını ortaya atan Wedemeyer, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini öğretmenden bağımsız olarak gerçekleştirdiği, öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu, teknolojinin adaptasyonu ile desteklendiği, zaman ve mekân bağımsızlığının öğrenmeyi bireyselleştirdiği öğrenme süreci olarak nitelendirmiştir (Keegan, 1996). Derslerin ve yöntemlerin çeşitli ve isteğe bağlı olması, etkili materyallerin kullanılması ve bunların harmanlanması, bireysel farklılıkların önemsenerek çeşitliliğin artırılması öğrencinin kendi hızında öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Wedemeyer, 1981).

Transaksyonel uzaklık kuramı Moore tarafından geliştirilmiş ve öğreten ve öğrenenin zaman/mekân olarak ayrılması durumunda oluşan ilişkileri incelemektedir. Transaksyonel uzaklık için alanyazında farklı terimler (geçişsel, etkileşimsel,

durumsal) kullanılmıştır (Horzum, 2007). Fakat Moore bu kavram üzerinde çalışmalar yaparak öğretene ve öğrenene arasında oluşan boşluğun psikolojik ve iletişimsel yanından kaynaklandığını belirtmiştir (Moore ve Kearsley, 2012). Bu kurama göre öğrenen ve öğretene arasındaki iletişim (diyalog), öğretim programının yapısı ve öğrenen bireyin özerk olması önemli bileşenlerdir. Diyalog, öğretene ve öğrenen arasındaki iletişimi ve etkileşimi, programın yapısını, dersin tasarımını ve esnekliğini; özerklik ise öğrenen bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ifade etmektedir (Karataş, 2005; Keegan, 1996). Uzaktan öğretim programının yapılandırılmasında sunum, öğrenci motivasyonu sağlama, eleştirel düşünme ve analiz yapma, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlama önemlidir (Moore, 1973). Transaksiyonel uzaklık arttığından dolayı öğrenme sürecinde öğrencinin, öğretme sürecinde ise öğretmenin daha fazla sorumluluk alması gerekmektedir (Garrison, 2000).

Öğretimin endüstrileşmesi kuramı Otto Peters tarafından geliştirilmiş ve endüstriyel toplumların üretim sürecinin başka bir formu olduğu savunulmuştur. Uzaktan eğitimin etkili olabilmesi için tıpkı bir ürünün üretimindeki gibi hazırlık, sıkı bir planlama ve organizasyonun yapılması, öğrenme çıktılarının standartlaştırılması, öğretme sürecinin objektif yapılması gerekmektedir. Uzaktan öğretim süreci merkezileştirilerek uygun kaynakların sunulmasıyla ekonomik hale gelmektedir (Simonson vd., 2012). Bu kuramda ana fikir öğretim materyallerinin üretimin merkezine alınmasıdır. Bu süreç endüstriyel üretim süreçlerine benzeşen yönlerle açıklanmaktadır (Keegan, 1996; Peters, 2010).

Etkileşim eşdeğerliği kuramı uzaktan eğitimdeki üç etkileşim türünü merkeze almaktadır: öğrenen-öğreten, öğretene-öğreten ve öğrenen-içerik (Anderson ve Garrison, 1998). Öğrenme sürecinde bu üç etkileşim türünden biri baskın olabilmektedir (Miyazoe ve Anderson, 2013). Etkileşim türlerinin birlikte ve yüksek oranda kullanılmasıyla öğrenmeler daha tatmin edici ve anlamlı olabilir. Ancak bu durum maliyet ve zaman açısından dezavantaj oluşturmaktadır (Anderson, 2003). Bu kuram öğretim programlarına göre en uygun etkileşim türlerinin seçilerek düşük maliyetle ve zaman kaybı yaşanmadan verimli bir öğrenme sürecinin oluşturulabileceğini vurgulamaktadır.

Yetişkin eğitim kuramı uzaktan eğitime dahil olan grubun daha çok yetişkin bireylerden oluştuğu düşüncesine dayanmaktadır. Knowles yetişkinleri öğrenmede

bağımsız ve öz yönetimi iyi bir şekilde sürdürebilen bireyler olarak nitelendirmektedir. Bu anlamda yetişkinlerin ihtiyaçlarının iyi saptanması, öğrenme hedeflerinin açık belirtilmesi, karşılıklı güven, saygı ve iş birliği içeren ortamların sunulması, bunlara uygun örgütsel yapının oluşturulması ve nitel veya nicel değerlendirmelerle öğrenme ihtiyaçlarının yeniden saptanması gerekmektedir. Yetişkinlerin geçmiş yaşantıları önemsenmeli ve yaptıkları hatalar öğrenmede bir fırsat olarak görülmelidir. Ayrıca yetişkin programlarında sosyal aktivitelere de vakit ayrılmalıdır. Tüm uygun şartlar oluşturulduğunda yetişkinler sürece aktif bir şekilde dahil olmaktadır (Simonson vd., 2012).

Etkileşim ve iletişim kuramı Holmberg tarafından geliştirilen, öğretene ve yönetene rolündekilerin desteğiyle öğrenenlerin iletişimi bireysel öğrendiği ve öğrenmenin çekirdeğindeki yapının öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin olduğu (Horzum, 2007; Karataş, 2005) bir kuramdır. Öğrenen ve öğretene arasındaki etkileşim, öğrenmeden alınan tatminin/zevkin motivasyona katkı sağlaması, öğrencinin kurs içeriklerine kolay erişebilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarının önemsenmesi öğrenme sürecini kolaylaştıran faktörlerdendir (Keegan, 1996).

Simonson tarafından geliştirilen eşdeğerlik kuramında geleneksel eğitimde sağlanan bilgi ve becerilerin uzaktan eğitimde de öğretimsel etkinliklerin çeşitlendirilmesiyle sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Çeşitli öğrenme stillerini kapsayan kursların düzenlenmesi (Horzum, 2007), öğrencilerin ihtiyaçlarının önemsenmesi, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, materyallerle desteklenen ve bireye özel etkinlikleri içeren kaynakların tasarlanması ve öğrencilere eşit öğrenme çıktıları sağlanması öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrendikleriyle yüz yüze eğitimde öğrendiklerinin eşit olmasını sağlamaktadır (Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999; Simonson vd., 2012).

Sorgulama topluluğu kuramı Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından geliştirilmiştir. Garrison (2017) öğrenme ortamlarının teknolojiye gelişmelerden yüksek düzeyde etkilendiğini, üst düzey hedeflerin kazandırılmasında geleneksel eğitim yöntemlerinin gözden geçirilip yeni bir paradigma oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Sorgulama topluluğunun çekirdeğini oluşturan bileşenler bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalıktır. Öğrenenlerin birbirini saygı ile dinlemesi, düşünceler arasında dikey ya da yatay bağlantıların kurulması ve bireylerin çevrim içi ortamlarda

söylenenlerden çıkarımlar yapması bu kuramda önemlidir. Bilişsel buradalık kavramı öğrencilerin bilgileri yapılandırarak anlamlandırmasını, sosyal buradalık öğrencilerin paylaşım yaptığı gruba olan aidiyet duygusunu ve aralarındaki ilişkiyi, öğrenme hedeflerine ulaşmak için sürecin oluşturulması, kolaylaştırılması ve yönetilmesini kapsamaktadır (Garrison, Anderson ve Archer, 2000; Polat, Horzum ve Akgün, 2013).

Öz yönelimli öğrenme kuramında bireyin öğrenmeyi başlatması, öğrenmeye ihtiyaçlarını saptaması, hedeflerini belirlemesi, öğrenme materyallerini elde etmesi, kendine uygun bir öğrenme stratejisi kullanması, bunları uygulaması ve en sonunda kendi öğrenmesini değerlendirmesi önem arz etmektedir (Knowles, 1975). Garrison (2003) öz yönelimli öğrenmede geleneksel eğitimde bilgi kaynağı olan öğretmen rolüne karşı çıkarak öğrencinin öğrenme sürecini kendisinin yönetmesini ve tüm sorumluluğu alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Perraton tarafından geliştirilen mevcut kuramların sentezi kuramının temelinde istenen yerde ve zamanda, istenen araç-gereçlerin kullanılması ve çok sayıda öğrenciye ulaşılması mantığı vardır. Bu kuram uzaktan eğitime yönelik tüm kolaylaştırıcı etkinlikleri, öğretmen-öğrenci paylaşımlarını ve etkileşimini, öğrenme/öğretme rollerinin değiştirilmesini, grup tartışmalarıyla sürecin aktif tutulmasını kapsamaktadır. Her zaman farklı yöntemler denenerek, öğrencilerin materyallere ulaşması sağlanarak ve dönütler verilerek öğrenme süreci canlı tutulmalıdır (Simonson vd., 2012).

Kısaca özetlenirse öğrenenin kendi hızında öğrenerek öğrenme sorumluluğunu aldığı bağımsız çalışma kuramı, öğrenen-öğreten arasındaki iletişimde uzaklığın arttıkça öğrenenin daha sorumlu olduğu transaksiyonel uzaklık kuramı, öğrenmeyi endüstri gibi materyal üretimi, planlaması ve organizasyonu olarak gören öğretimin endüstrileşmesi kuramı, maliyet-zaman açısından en uygun etkileşimin seçilmesini vurgulayan etkileşim eşdeğerliği kuramı, uzaktan eğitimin yetişkinlere daha uygun olduğunu savunan yetişkin eğitimi kuramı, öğrenen-öğreten-yöneten iletişimini içeren etkileşim ve iletişim kuramı, çeşitli öğrenme stillerini ve öğrenci ihtiyaçlarını önemseyen eşdeğerlik kuramı, bilginin yapılandırılıp anlamlandırmasını, sosyal ilişkilerin düzenlenmesini ve öğrenmenin planlamasını vurgulayan sorgulama topluluğu kuramı, öğrenmenin tüm aşamalarını öğrenenin planladığı öz yönelimli öğrenme kuramı ve öğrenmeyi kolaylaştıran tüm yöntemlerin denenmesini savunan mevcut kuramların sentezi kuramı uzaktan eğitime dayanaklık eden kuramlardır.

Uzaktan eğitime yönelik kuram çalışmaları halihazırda var olan kuramlardan etkilenecek şekilde almaktadır. Bağımsız çalışma mantığının uzaktan eğitimde giderek yaygınlaştığı ve iş birliği içinde çok yönlü öğrenmelerin yaşandığı bir duruma geçiş görülmektedir.

2.1.2. Uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişimi

Uzaktan eğitimin kökleri günümüzden yaklaşık olarak üç yüzyıl öncesine uzanmaktadır. Dünyada ilk uzaktan eğitim uygulamasından iki yüzyıl sonra Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve uzaktan eğitimin sisteme entegre edilme düşüncesi gündeme gelmiştir. Cumhuriyet kurulduğunda tahsil görmüş nüfusun çoğunluğu uzun süren savaşlar sonrasında kaybedilmiştir. Ülkenin tekrar kalkınabilmesi için öğrenim görmüş yurttaşlara duyulan ihtiyaçtan dolayı eğitim-öğretim öncelikli alanlardan biri olmuştur. Özellikle eğitim kurumlarının fiziki açıdan yetersiz oluşu uzaktan eğitimin tüm öğretim kademelerinde kullanılması düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Arar, 1999). Bu hedef doğrultusunda mektupla yapılması planlanan uzaktan öğretim uygulaması maalesef başlatılamamıştır (Alkan, 1987). 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü bazı çalışmalar yapmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007). 1960 yılında ortaokul mezunlarına üniversite düzeyinde öğretim vermek amacıyla mektupların uzaktan eğitimde kullanılması dikkat çekmiştir (Çekiç, 2010). MEB Açık Öğretim Lisesi tarihçesine göre uzaktan eğitim alanındaki ilk çarpıcı girişim, 1958 yılında dışarıdan okul bitirmek isteyenlere hazırlık kurslarının mektup vasıtasıyla verilmeye başlanmasıdır. MEB bünyesinde bulunan Mektupla Öğretim Merkezi 1974 yılında Mektupla Öğretim Okuluna dönüştürülmüştür (Arar, 1999; MEB, 2020g). Teknoloji gelişip ilerledikçe 1968 yılında TRT aracılığıyla eğitici programlar yayın hayatına geçmiştir. 1970’li yıllardan sonra ortaöğretim düzeyinde çalışmalar yapılmış, çeşitli deneyimler elde edilerek kısıtlı da olsa bazı ilerlemeler olmuştur (Bozkurt, 2017). 1973’te Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi ilkokul, ortaokul ve liseler için çeşitli programlar yayınlamaya başlamıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007). İlaveten 1975 yılında kurulan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu, insanların ihtiyaç duyabilecekleri pek çok alanda eğitsel içerikli programlar yayınlamıştır (İşman, 2005). 1982 yılında Anadolu Üniversitesi, İktisat ve İş İdaresi Programı ile resmi olarak uzaktan eğitim vermeye başlamıştır. 1982-1993 yılları arasında uzaktan eğitime talep

giderek artmıştır (Çukadar ve Çelik, 2003). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde elde edilen ilerlemeler sayesinde 1992-1993 yıllarında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı içerisinde uzaktan öğretim uygulamalarını kullanarak lise öğretimi veren Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur (Demiray ve Sağlık, 2003). 2006 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte Açık Öğretim Lisesi de 4 yıl olmuş ve akabinde yönetmelik buna göre gözden geçirilmiş ve sistem yeniden oluşturulmuştur. 14 Eylül 2011 tarih ve 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile Açık Öğretim Lisesi Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında eğitim-öğretim uygulamalarına halihazırda devam etmektedir (MEB, 2020g).

1980 sonrasında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ile uzaktan eğitim uygulamaları yükseköğretime dahil edilmiştir. 2000’li yıllardan itibaren BİT ivme kazanarak büyüyen ve gelişen bir alan olmuş ve böylece Türkiye’de de uzaktan eğitimle yapılan uygulamaların sayısı artmıştır (Bozkurt, 2017). 1990’lı yıllarda Orta Doğu Teknik Üniversitesinde başlayan uzaktan eğitim çalışmaları İstanbul Bilgi Üniversitesi ile devam etmiştir (Çukadar ve Çelik, 2003). Sakarya Üniversitesinde 2000-2001 eğitim-öğretim yılında web tabanlı öğrenmeye geçilmiştir (Çallı, 2002). 2017 yılında Anadolu Üniversitesi “Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü” yayımlanmıştır. Bu sözlük uzaktan eğitimle ilgili terimleri içermekte, ayrıca sözlüğe gün geçtikçe yeni kelimeler eklenmekte yani sözlük güncellenmektedir. Sözlük, sözcüklerin Türkçesini ya da İngilizcesini algılayabilmekte ve bunların karşı dildeki anlamlarını vermektedir (AUO Sözlük, 2017).

Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’nde uzaktan öğrenmeye yönelik açıklamalar geçmektedir (T. C. Resmî Gazete, 11 Nisan 2018, sayı:30388). Zorunlu/acil uzaktan eğitimle birlikte MEB kurslara yönelik yeni bir uzaktan eğitim yönergesi hazırlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kursları Uzaktan Öğrenme Yönergesi senkron öğrenme, asenkron öğrenme, e-yaygın sistemi, harmanlanmış öğrenme ve uzaktan öğrenme gibi uzaktan eğitimin içinde geçen bazı terimlerin ne anlama geldiği, kurslara başvuru şekli, kursların yürütülmesi ve değerlendirilmesine yönelik açıklamalar geçmektedir (MEB, 2020h).

Türkiye’de 2020 yılı itibariyle uzaktan eğitim uygulamaları toplamda 75 üniversitede devam etmektedir. Bu uygulamalar uzaktan eğitimin Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde de gelişeceği ve ilerleyeceği düşüncesini akla getirmektedir

(Kaçan ve Gelen, 2020). Halihazırda yükseköğretim kurumlarının yaklaşık %80'i uzaktan eğitim faaliyetleriyle sertifikasyona dayalı etkinlikler, ön lisans, lisans, yüksek lisans eğitimleri vermekte olup, eğitim sürecinde yazılı materyaller, bazı radyo ve televizyon programları, bilgisayar destekli ve yüz yüze eğitim uygulamaları kullanılmaktadırlar (Özbay, 2015). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim süreçlerini takip etmek ve iyileştirmesine katkıda bulunmak için “Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi” kapsamında Sakarya Üniversitesi ile 15 üniversite arasında “Uzaktan Eğitim Platformu Sağlama Protokolü” imzalamıştır (YÖK, 2020).

Kısaca özetlenirse Türkiye’de uzaktan eğitim serüveni; kavramsal oluşumu ve uzaktan eğitime yönelik tartışmaları içeren birinci dönemden (1923-1955), mektuplaşarak yapılan ikinci dönemden (1956-1975), radyo/TV gibi tek yönlü iletişim araçlarıyla yapılan üçüncü dönemden (1976-1995) ve bilgi iletişim teknolojileri tabanlı ve çok yönlü iletişim ve etkileşim sağlayan daha karmaşık uzaktan eğitim uygulamalarının yapıldığı dördüncü dönemden (1996-...) oluşmaktadır (Bozkurt, 2017). Teknolojinin çok hızlı ilerlemesi hem dünyada hem de Türkiye’de uzaktan eğitimle ilgili bazı gelişmelerin ve değişmelerin olacağını göstermektedir.

2.1.3. Covid-19 pandemisinde zorunlu/acil uzaktan eğitim

Covid-19 pandemisi öncesinde uzaktan eğitime yönelik yapılan çalışmalar tamamlayıcı, modüler, hayat-boyu, hibrid ve gömülü yöntemlerin geliştirilmesi sürecinde veri toplayan, durum saptayan, öneri geliştiren çalışmalardır (Arslan ve Kuzu, 2019; Becit İştürk ve Turan, 2018; Kapıdere ve Çetinkaya, 2017; Kırnık ve Altunkaynak, 2019; Özer ve Kır, 2018; Parmaksız ve Sıcak, 2015, Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014). Fakat Covid-19 pandemisiyle birlikte zorunlu/acil uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020; Bozkurt, 2020a; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demirbilek, 2021; Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020; Karaca vd., 2021). Pandemi süreciyle zorunlu olarak başlayan uzaktan eğitim süreci yüz yüze eğitimden farklı bir anlayışla öğrenme sürecinde yeni öğretmen, öğrenci, aile rollerini (Akoğlu ve Karaaslan, 2020), dijital ortamdaki materyallerin yaygın kullanımını ortaya çıkarmıştır (Karaca vd., 2021).

Uzaktan eğitimin ve zorunlu uzaktan eğitimin birbirinden ayrılan yönleri vardır. Uzaktan eğitim tamamlayıcı, modüler, hayat-boyu öğrenme-öğretme durumlarını sistematik bir şekilde desteklemektedir. Fakat zorunlu uzaktan eğitim aniden ortaya çıkan pandemide çözüm noktası olarak görülmüştür. Uzaktan eğitim planlı, sistematik, tasarlanmış, denenmiş, uygulanmış öğretim programı temelli olarak zorunlu uzaktan eğitim hazırlıksız, aniden başlayan, şartların uygun hale getirilmeye çalışıldığı bir durum olmuştur (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt, 2020a). Yani daha öncesinde şartlar uzaktan eğitime uygun hale getirilirken zorunlu uzaktan eğitimde bu durum tam tersi olmuştur. Bu anlamda uzaktan eğitim bir seçenek değil, zorunluluk olmuştur (Yamamoto ve Altun, 2020). Daha önce eşi benzeri görülmemiş yaşam şartları eğitim sisteminde değişime gidilmesine neden olmuştur. Acil uzaktan eğitimde alınan önlemler, kararlar öğretim merkezli olmuştur. Bu süreç aynı zamanda ülkeleri sosyal, ekonomik açıdan etkilemiş; planlama yapılamadan acil ve ani olarak eğitim-öğretim durumlarını devreye sokmayı gerektirmiştir (Hodges vd., 2020). Daha önceleri alternatif/destekleyici olarak kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları yüz yüze eğitim uygulamalarının tamamen yerini zorunlu olarak almıştır (Demir ve Özdaş, 2020). Bu durum eğitim programları açısından teknolojik altyapının oluşturulması, içeriklerin düzenlenip ulaşılabilir/güncellenebilir hale getirilmesi ve ölçme-değerlendirme durumlarına karar verilmesi düzenlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda zorunlu uzaktan öğretim sürecindeki uygulamaları incelemek amacıyla çalışmaların yapılması gerekmektedir (Koç, 2021).

Covid-19 pandemisinde eğitimin sektöre ugramaması için ülkeler acil uzaktan eğitime geçmişlerdir. Zorunlu uzaktan eğitimle birlikte BİT araçlarının eksikliği, dijital okuryazarlık becerilerinin gerekliliği ve en önemlisi bireylerin aniden değişen koşullara hemen uyum sağlayamaması vb. sorunlar ortaya çıkmıştır (Bayındır, 2021). Zorunlu uzaktan eğitime geçişin en büyük engellerinden biri de öğrenciler arası artan fırsat eşitsizliği durumudur. Bu durum pandemi sonrası tüm öğrencilere fırsat eşitliğinin nasıl sağlanacağı konusunu zorlaştırmaktadır (Giannini ve Lewis, 2020). Pandemiyle birlikte dezavantajlı coğrafi koşullarda yaşayan öğrenciler derslere aktif bir şekilde katılamamışlar ve maddi yoksunluğu olan öğrenciler uzaktan eğitime erişememişlerdir. Bu süreçte giderek derinleşen fırsat eşitsizliği ve dijital becerilerin eksikliği konusu üzerine düşünülmesi gereken ve gelecek açısından kaygı uyandıran durumlardır (Özer,

2020). Öğretmenler uzaktan eğitimde tecrübesiz olmalarından dolayı problem yaşamışlardır (Altıntaş Yüksel, 2021; Telli ve Altun, 2020). Zorunlu ve hazırlıksız olarak öğretmenlerin çevrimiçi öğretime geçmesi sıkıntılar yaratmıştır. Çevrimiçi ders tasarımı yüz yüze eğitimden çok farklı olsa da buna mecbur kalınmıştır (Erkut, 2020). Öğretmenler pedagojik ve mesleki bilgilerini uzaktan eğitim sistemiyle harmanlamaya çalışırken velilere ve öğrencilere uyum sağlayıcı rehberlik yapmışlardır (Karaca vd., 2020). Öğretmenlerin (Karaca vd., 2020), velilerin (Akoğlu ve Karaaslan, 2020) ve öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki rollerinde değişim yaşanmıştır. Pandemi sürecinde evde kalınan süre içinde aileler çocuğun gelişimine destek olmalı ve eğitimini kolaylaştıran imkanlar yaratmalıdır (Mustafaoğlu vd., 2018).

Zorunlu uzaktan eğitim sürecini eleştirel perspektiften incelemek, gelecekteki eğitim uygulamalarına uyarlamak ve yaşanan zorunlu/acil uzaktan eğitim sürecinden ders çıkarmak gerekmektedir (Bozkurt, 2020a; Costello vd., 2020; Eren 2020).

2.2. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Geleneksel eğitimde; eğitimci sayısının azlığı, kalabalık sınıflar ve okula ulaşımındaki zaman kaybı gibi sorunlar bulunmaktadır (Çetin vd., 2004). Uzaktan eğitimin hızlı bir şekilde gelişmesini sağlayan faktör bu sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olmasıdır. Uzaktan eğitimde amaç iş olanağı sağlamak, teknolojiyi eğitime entegre etmek, hayat boyu öğrenme sağlamak, eğitimi bireye uygun hale getirmektir (Bulun, Gülnar & Güran, 2004; Cavanaugh, 2001).

Uzaktan öğrenme üç öğrenme yöntemini içinde barındırmaktadır. Bunlar; bilgisayar yazılımları sayesinde çevrimdışı da yürütülebilen bilgisayar tabanlı öğrenme, öğrencilerin internette yer alan öğrenme içeriklerinden faydalandığı çevrimiçi öğrenme ve elektronik ortamlarda senkron ya da asenkron öğrendiği e-öğrenmedir (Clark ve Mayer, 2008; Urdan ve Weggen, 2000). Asenkron öğrenmeler; bir öğretmene ihtiyaç duyulmayan, farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilere hitap eden ve tüm kademelerde kullanılabilen bir yöntemdir (Gülbahar, 2017; Kaya, 2002). Eğitim-öğretim sürecinde çeşitli materyallerin sunulması ve çift yönlü iletişimin sağlanması için kitle iletişim araçlarından veya bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanılmaktadır (Kaya, 2002; Urdan ve Weggen, 2000). Uzaktan eğitim, özgün öğrenme ortamlarının

oluşturulması açısından bireysel öğretimin kolay ve hızlı düzenlenebilmesini (Akyürek, 2020; Holmberg, 1995) ve esnek çalışmayı destekleyen zaman/mekân vb. konularda ekonomiklik sağlamaktadır (Balaban, 2012; Bates, 2015; Bulun, Gülnar & Güran, 2004; Uşun, 2006). Uzaktan eğitimin düzenlenmesi ve sunulması aşamasında gerekli çalışmaların yapılması, düzenlenmesi ve hizmete sunulması için bir iş kolu oluşmaktadır (Can ve Köroğlu, 2020; Holmberg, 1995). Uzaktan eğitim uygulamalarını kullanan öğrenciler birtakım engellere (çalışma şartları, aile ortamı, sağlık, zaman kısıtlılığı vb.) takılmadan eğitimlerine bağımsız bir şekilde devam edebilmektedirler (Demiray, 1999; İşman, 2011; Uluğ, 1997). Yani uzaktan eğitim fırsat eşitliğine katkıda bulunmaktadır (Gökbulut, 2020; Yıldız, 2004). Bu durum, bireysel çalışma ortamını uzaktan eğitimle destekleyen öğrenme ortamını ve geleneksel eğitimle yüz yüze sınıf ortamında eğitim yapılan öğrenme ortamını oluşturmaktadır (Ağır, 2007; Kaya, 2002).

İstenilen yerde/zamanda kullanılan ve isteyen herkesin öğrenmesini destekleyen esneklik (Alkan, 1987; Cavanaugh, 2001; s.75; Kırık, 2014; Odabaş, 2004), öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve farklı öğrenme stillerine hitap edilmesi, öğrenme ortamındaki stresi azaltması (Çetin vd., 2004; Ekici, 2014), herhangi bir sorunla karşılaşıldığında sorunlara akademik ya da akademik olmayan şekillerde daha hızlı çözüm bulunması, ünitelere ayrılmış modüller sayesinde öğrenciye çok sayıda tekrar yapma olanağı sağlayarak bilgilerin kalıcılığını artırması, öğrencilerin pasif katılımcı olmamasını, proaktif araştırmacı ve bilgiye ulaşan kişi olmasını sağlaması, istenildiğinde içeriklerin güncellenebilmesi, çabuk ulaşılır olması, çekingen öğrenciler için stressiz ve risksiz bir öğrenme ortamı sağlaması, etkileşimli ve işbirlikçi öğrenmelerin gerçekleştirilmesi uzaktan eğitimin avantajlarından (Hızal, 1983; Hillage ve Pollard, 2001). Uzaktan eğitim modelinin ekonomiklik ilkesi gereği uygulamada kullanılan materyallerinin ve yayınlarının tek merkezden üretilmesi, böylelikle kişi başına düşen maliyet belli oranda azaltılması önerilir (Odabaş, 2003; Özdil, 1986). Bu durum günümüzdeki bireysel eğitim ihtiyacını karşılar. Yüksek oranda etkileşimin sağlanması, anında geri dönüt verilmesi, geleneksel eğitimdeki sorunlardan biri olan öğrencilerin başarısız olma korkusunun ortadan kalkması, akran öğrenmesinin sağlanması, öğrenme sürecinde öğretmen desteği/rehberliği uzaktan eğitimde etkili öğretimi sağlamaktadır. (Odabaş, 2003).

2.3. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Öğrencilerin yüz yüze öğrenme süreçlerinde edindiği alışkanlıkların uzaktan eğitim sürecine odaklanmayı güçleştirmesi, öğrencilerin/öğretmenlerin gerekli teknik altyapıya ve bu süreçte gereken asgari teknoloji okuryazarlığa sahip olmaması (Ekici, 2014), öğrencilerin/öğretmenlerin gerekli teknolojik donanım, internet erişimine ve tam anlamıyla yararlanabilecekleri yazılıma sahip olmamaları, var olan teknolojik araçların sistemi veya materyalleri desteklememesi (Yılmaz, 2020), bazı iletişim araçlarının, kurumlarının ve içeriklerin üretilmesinin pahalı olması, bu araçların araştırmaya-geliştirmeye ihtiyaç duyması (Hillage ve Pollard, 2001), altyapının düzgün çalışmaması ve sunulan içeriklerden şehirlerdeki, kasabalardaki veya köylerdeki öğrencilerin coğrafi koşullar nedeniyle aynı oranda yararlanamaması (Pant, 2014) uzaktan eğitimin dezavantajlarından/sınırlılıklarıdır.

Ekip oluşturma, iletişim kurma ve sunum yapma gibi kişiler arası etkileşim gerektiren durumlarda iletişimsel problemlerin çıkabilmesi (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011), farklı şekilde (kinestetik vb.) öğrenen öğrenciler için uygun olmaması, geri bildirimin olmaması veya daha az olması (Hillage ve Pollard, 2001), yüz yüze eğitimdeki iletişimin sağlanamaması, uygulama, deney gerektiren dersler açısından yetersiz kalabilmesi (Çetin vd. 2004; Fourie, 2001: 11), staj uygulamalarının aksaması (Kırmızıgül, 2020), tutum ve davranış kazandırmak açısından yetersiz kalması, bilgi iletişim teknolojilerine bağımlılığın ortaya çıkması (Kaya, 2002) ve öğrencilerin yüz yüze ortamda ve otantik bağlamda sosyalleşememesi (Pant, 2014) uzaktan eğitim programlarının yapısından kaynaklanan sınırlılıklardandır. Masa başında yüksek öğrenme düzeylerine ulaşabilmek için öz disiplin ve öz motivasyon gerektirmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullanmaları gereken yazılımları öğrenmelerinin gerekliliği (Balaman, 2015; Berger vd., 2009), öğrenme sürecinde desteğe ihtiyaç duyulması (Hillage ve Pollard, 2001), yardım almadan çalışamayan ve öz çalışma becerileri bakımından yetersiz öğrencilere destek sağlanamaması, bir işte çalışan öğrenciler açısından zaman problemlerinin oluşması (Kaya, 2002), öğrencilerin daha önce uzaktan eğitimle ilgili hiçbir tecrübesinin olmaması ve uzaktan öğrenme sürecindeki öğrencilerin maddi durumları, aile yapısı (Pant, 2014) öğretme-öğrenme durumlarından kaynaklanan bazı sınırlılıklar/dezavantajlardır.

2.4. Uzaktan Eğitim Araçları

Uzaktan eğitim kavramı eğitim dünyasına 18. yy. civarlarında girmiş olsa da resmi olarak uzaktan eğitim teriminin tanımı 1972 yılında Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Konseyi (ICCE) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu terim mektuplaşarak aile üyelerinin birbirinden öğrenmesine yönelik yapılan öğrenmeleri kapsamaktaydı (Moore, 1990). Yani ilk uzaktan eğitim uygulaması araçları mektuplardan oluşmaktaydı. Uzaktan eğitim araçlarının tarihine bakıldığında ise üç farklı aşamadan geçtiği görülmektedir. Birinci aşamada uzaktan eğitim araçları (1880 ve 1960 arası) basılı materyallerle, radyo yayınlarıyla, ses ve video kasetleriyle olan süreci kapsamaktadır. Öğreten ve öğrenen kişilerin etkileşim oranı oldukça düşük olduğundan bu süreç öğrenenin pasif kaldığı uzaktan eğitim olarak kabul edilmektedir. İkinci aşama olarak uzaktan eğitim araçları (1960 ve 1990 arası) tek yönlü veya karşılıklı iletişim kurulabilen sesli telekonferansları, bilgisayar tabanlı diskleri, CD-ROM'ları, lazer disklerini, e-maili, bilgisayar üzerinden yapılan konferansları, sesli grafikleri ve karşılıklı iletişim kurulan ses-video gönderimlerini içermektedir (Adıyaman, 2002; Kaya, 2006; Klobas ve Renzi, 2000). Bu aşamada kullanılan uzaktan eğitim araçlarıyla öğrenen ve öğretmenin iletişim sürecinde nispeten orta dereceli etkin olma durumu oluşmaktadır. Üçüncü aşama ise (1990- 21.yy) tüm uzaktan eğitim teknolojilerini kapsayan, sanal sınıfları, internet tabanlı uygulamaları birleştiren harmanlanmış ortamları temsil etmektedir. Bu tür ortamlarda tek taraflı iletişim yerine çok yönlü iletişim kanalları açıktır. Öğretilen dersin içeriği, kullanılacak yöntemler, dersin özellikleri hangi teknolojilerin birincil olarak kullanılacağını hangilerinin destek öğretimde kullanılacağını belirler (Williams, Paprock ve Covington, 1999).

Uzaktan eğitimde kullanılan web teknolojilerinin çekirdeğini oluşturan Web 1.0 teknolojileri internete bağlanmayı, bilgiyi bulmayı ve bilgiye ulaşmayı sağlayan uygulamalardır. Kapp ve Driscoll (2010) Web 1.0 uygulamalarının gelişiminden bahsederken 1993 yılında internet tarayıcılarının ortaya çıkmasıyla birlikte toplumların bilgiye ulaşmalarının daha olası hale geldiğini belirtmişlerdir. İnsanların internetle olan bağlantısı ve ilgisi arttıkça hizmet sektöründeki şirketler, fabrikalar, bankalar, turizm endüstrisi ve eğitim kurumları yeniliklere ayak uydurarak web teknolojileri sayesinde bilgiye ulaşma fırsatı bulmuşlardır. Google yerini sağlama alırken diğer web siteleri,

web tabanlı e-posta programları, gazeteler de ortaya çıkmıştır. Sosyal ağlar, e-postalar, bloglar, anlık mesajlaşmalar, konferanslar, wikiler ve topluluk portalları gibi Web 2.0 uygulamaları, insanları birbirine bağlayan ve sosyalleşmeye yakın durumlar sağlayan web uygulamalarıdır (Horzum, 2010). Web 3.0 teknolojilerinde ise temel olan değişim bilginin kendisindedir. Bu teknolojiler insanları makinelerle bağlamaktadır. Sadece insanlar değil sistemler de tıpkı insanlar gibi bilgiyi bilip öğrenme yeteneğine sahip olacaklardır. Buna yapay zekâ örneği verilebilir. Web 4.0 araçları ise gelinen son noktada “Ubiquitous Öğrenme (U-Öğrenme)” adıyla geçmektedir. Bu kavram yaygın öğrenme olarak da bazı yerlerde geçmektedir. U-öğrenme her yerde, her zaman, her durumda öğrenme olarak da bilinmektedir ve bu yönüyle mobil iletişim teknolojileriyle yakından ilgilidir. Bilgisayar, laptop gibi bilgi iletişim teknolojileri araçlarının portatif olması çoğunlukla iletişim bağlantısı sağlayabildiğinden u-öğrenme, öğrenme yaşantıları ve içeriklerin transferi/iletişimi için daimî bir olanak sağlamaktadır (Akt. Davis, 2008).

Covid-19 pandemisinde MEBBİS üzerinden öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek (MEBBİS, 2020), EBA üzerinden öğrencilerle etkileşime geçmek (EBA, 2020a) ve EBA “Akademik Destek” bölümünden yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlanan 11. sınıflar ve 12. sınıflar için öğrencilerin hedeflerini, eksikliklerini belirlemek amacıyla web teknolojileri kullanılmıştır (EBA, 2020b). MEB uzaktan eğitim faaliyetlerini sadece web tabanlı değil aynı zamanda kitle iletişim araçlarıyla EBA TV’de de yürütmüştür. EBA TV’de matematik, Türk dili ve edebiyatı, İngilizce gibi dersler yayın akışında yer alırken beden eğitimi, müzik gibi uygulama gereken dersler yer almamaktadır (TRT EBA TV, 2020). Ayrıca eğitim-öğretim sürecinde özellikle Covid-19 sürecinde uzaktan öğretimi desteklemek amacıyla kullanılabilecek birçok Web 2.0 araçları vardır. Bunlardan bazıları Canva, Anıtkabir AG, Augment, storyjumper, FlippingBook, Google Classroom, Edmodo, Kahoot, Socrative, Weebly, Prezi, Duolingo vb. araçlardır. Bu programlardan öğretmenler ve öğrenciler etkileşimli olarak yararlanabilirler. Ayrıca uzaktan öğretimde canlı ders yapılabilen programlar da vardır. Bunlar Adobe Connect, TeamLink, Zoom, Skype, Google Hangouts, Google Meet gibi uygulamalardır. Web 2.0 araçları Web 1.0 araçlarına göre daha çok öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlayan araçlardır (MEB, 2020i). Covid-19 sürecinden sonra Web 2.0 araçlarının daha fazla kullanılacağı söylenebilir.

Tüm bu araçların günlük hayata daha çok dahil olması, günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, cep telefonlarına sahip olanların sayısının artması, YouTube, Twitter, Instagram gibi sosyal medya platformlarının yaygınlaşması insanlar arasındaki iletişimin artmasını ve insanların maruz kaldıkları uyaranların sayısını artırmıştır. Özellikle günümüzde çoğu genç teknolojinin içine doğmaktadır. Bu, onların ister istemez medya aracılığıyla interaktif bir şekilde dijital kültürde yaşamalarına yol açmaktadır. Çocuklar okullara geldiklerinde dijital dünyayla ilgili halihazırda akıllarında bulunan şemalarla birlikte gelmektedir. Okul ortamında dijital ortamlarla ilgili düzenli ve planlı olarak edinecekleri bilgilerle okul dışında bu ortamlara dair yaşantıları aynı olmadığından bu durum okul içi ve gerçek hayattaki uygulamalar arasında derin bir fark yaratabilir (Buckingham, 2015). Gençlerin doğal olarak efor sarf etmeden bu teknolojilere maruz kalmaları literatürde onların “Dijital Yerliler” olarak adlandırılmalarına neden olmuştur (Karabulut, 2015; Prensky, 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalara göre Türkiye’nin genç nüfusunun Avrupa ülkelerine kıyasla %15,6 ile daha yüksek olduğu bilinmektedir (TÜİK, 2020). Buradan yola çıkarak Türkiye’de dijital yerlilerin sayısının yadsınamayacak sayıda olduğu kanısına varabiliriz. Dijital yerlilerin bilgisayar teknolojilerine maruz kalması onları teknoloji ile daha haşır neşir yapsa da uygun rehberlik sürecinden geçirilmeden dijital okuryazar olmaları mümkün olmayabilir. Gençlerin bu açıdan desteklenmesi ve dijital okuryazarlığın öğretim programlarına eklenmesi gelecek açısından önem arz etmektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye’de 23 Mart’ta başlayıp hala devam eden uzaktan eğitim sürecinde toplantılar, haberleşmeler, öğretim süreçleri, iletişim, bürokratik işlerin çoğu dijital/elektronik ortamda yürütülmüştür. 21.yy. becerileri arasında gösterilen ve Covid-19 pandemisi nedeniyle tüm dünyada uzaktan eğitim araçlarının daha sık kullanılmaya başlanması dijital platformların, web teknolojilerinin, dijital okuryazarlığın önemini bir kez daha hatırlatmıştır. MEB’in yayınladığı dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzunda dijital okuryazarlık yeterli çerçevesi; temel teknoloji, bilgi, internet ve veri okuryazarlıkları ile iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme başlıkları altında toplanmıştır (MEB, 2020f).

2.5. Uzaktan Eğitimle İlgili Alanyazında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında pandemiden önceki ve Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili yapılmış bazı çalışmalardan, bulgularından ve sonuçlarından bahsedilecektir.

2.5.1. Pandemi öncesi uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalar

Uzaktan eğitim çalışmaları sadece Covid-19 pandemisiyle gündeme gelmiş bir araştırma alanı olmadığından bu bölümde yerli ve yabancı literatürde pandemiden önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.5.1.1. Yerli literatürde uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalar

Çetin ve Günay (2011) fen bilgisi dersi için web tabanlı materyal geliştirilerek yapılan derslere yönelik öğretmen görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Fen bilgisi dersi için ünitenin kazanımlarına yönelik materyal hazırlanarak web sitesine yüklenmiştir. Web tabanlı öğretim uygulaması ders için yaklaşık iki ay boyunca kullanılmıştır. İçeriklerin ve tasarımın ilgi çekici olduğu, fen bilgisi dışında diğer derslerde de kullanılması gerektiği, deneyler yerine simülasyonların olmasının çok faydalı olduğu, içerikler açısından zengin olduğu ve etkileşim sağlaması açısından sohbet bölümünün olmasının yararlı olduğu ifade edilmiştir.

Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) Erzurum ilinde görev yapan 21 öğretmenin uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre uzaktan eğitimde öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler materyallerin (videolar, görseller) kullanılması, soru-cevap içeren etkileşimli uygulamaları içermesi, zaman/mekân kısıtlamasının olmaması, bireysel öğrenmeyi sağlaması, içeriklerin tekrar edilebilir olması, içeriklerdeki bilgilerin güncel olmasıdır. Öğreten-öğrenen etkileşiminin az olması, yetersiz dönüt içermesi ve teknik aksaklıkların

oluşması uzaktan eğitimin sınırlılıklarındandır. Öğretmenler verilen eğitimlerin branşlara göre ayrılmasını, belirli zaman aralıklarında verilmesini, eğitimlerin öğretmen görüşleri baz alınarak oluşturulmasını, güncel olayları kapsamasını, eğitimlerin denetlenmesini ve sınavdaki soruların açık uçlu olmasını önermişlerdir.

Parmaksız ve Sıcak (2015) hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına yönelik 279 öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunun hizmet içi uzaktan eğitim duyuruları hakkında önceden bilgi sahibi olduğu, hizmet içi eğitimlerin içeriğinin amaca uygun olduğu, içeriklerin güncel olduğu fakat içeriklerin sunum şeklinin iyi olmadığı ve çok fazla teorik bilgi içerdiği bulunmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitim aldıkları salonun havalandırmasının ve kapasitesinin yetersiz, ses sisteminin ve eğitim merkezine ulaşımın da sorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler düzenlenen eğitimlerin öğretmenlik mesleğini icra ederken karşılaşılan sorunlara yer vermediğini, eğitimlerin hayali durumları içerdiğini, hizmet içi eğitimlerin fırsat eşitliği açısından dezavantajlı bölgelerdeki sorunları içermediğini, eğitimlerin sonunda hedeflenen amaçlara ulaşamadıklarını, hizmet içi eğitimlerin sıkıcı olduğunu, küçük gruplarla yapılması gerektiğini ve yayın aksaklıkları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler daha çok sınıfta karşılaştıkları sorunlara yönelik hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlar kısmında uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha donanımlı binalarda yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Sezer, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz (2017) 43 öğretmenin uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimlerini kıyaslayarak bilgisayar okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve başarı testiyle toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerle yüz yüze ya da çevrim içi olmasından bağımsız olarak öğretmenlerin başarıları artmıştır fakat bağımsız örneklem t testi sonucunda yüz yüze alınan hizmet içi eğitimlerin çevrim içi alınana göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Çevrim içi öğrenmeye yönelik olumlu görüşler zaman/mekân açısından rahatlık sağlaması, öğrenen-öğreten etkileşimini artırması ve materyal çeşitliliğidir. Uygulama gerektiren konuların eksik kalması ve katılımcı sayısının fazla olması sürecin dezavantajları olarak saptanmıştır. Araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde bilgi gerektiren konularda

çevrim içi etkinliklerin uygulama gerektiren konularda ise yüz yüze eğitimlerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kapıdere ve Çetinkaya (2017) EBA mobil uygulamasının değerlendirilmesine yönelik 6 öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu EBA'yı materyal zenginliği açısından kullandığını, EBA arayüzünün basit, sade, anlaşılır olduğunu fakat içeriklerin yavaş yüklendiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin hepsi mobil uygulamadansa akıllı tahtadan EBA içeriklerine ulaştığını, EBA'nın mobil cihazlarla uyumlu olmadığını belirtmiştir. EBA web sitesinin öğrenen-öğreten etkileşimine uygun olması, siteden ödevlerin gönderilebilmesi, EBA'da canlı ders yapılabilmesi ve sitedeki içeriklerin daha hızlı yüklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Becit İşçitürk ve Turan (2018) 20 din kültürü öğretmenin EBA'ya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler tümevarım analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin %40'ının EBA'yı haftada en az bir kez kullandığı, %25'inin EBA'yı kullanmaya dair herhangi bir bilgisi olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin EBA'yı ders verimliliğini artırmak, teknolojiyi derse entegre etmek ve soyut kavramları somutlaştırmak amacıyla kullandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin EBA'da en çok kullandıkları içerikler sırasıyla videolar, görseller, test-yazılı soruları ve ders kitaplarıdır. Öğretmenlerin %80'i EBA'yı içerik bakımından yetersiz bulmuşlardır.

Özer ve Kır (2018) halk eğitim merkezlerinde yetişkin eğitimlerinde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik dokuz öğretmenin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgularda yetişkin eğitiminde motivasyon ve etkileşim kodları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yetişkinlerin üretim yaparak ve bazen maddi kazanç sağlayarak eğitimde motivasyonlarını koruduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu süreçte yetişkinlerle sosyal ilişkilerinin, iletişimlerinin ve etkileşimlerinin yüksek olduğunu, yetişkin eğitiminde destekleyici olarak eğitim teknolojilerinden faydalandıklarını, kursiyerlerin de bundan faydalandığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin avantajlar temasında zaman/mekân bağımsızlığı ve özellikle fırsat eşitliğinin sağlanması açısından yaşlı, engelli bireylerin eğitiminde kullanılması, öğretimin bilgilerin kalıcılığını desteklemesi kodları çıkmıştır.

Sınırlılıklar/dezavantajlar temasında ise bireylerin teknolojiye/internete ulaşamaması, BİT araçlarının eksikliği, maddi yetersizlik, öğrenen-öğreten-içerik etkileşiminin düşük olması kodları çıkmıştır.

Arslan ve Kuzu (2019) EBA ders modülünün ve Vsınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik 14 öğretmenin görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler, ders öncesi verdikleri etkinliklerin öğrenci başarısını artırdığını, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağladığını ve eğitim-öğretimde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler Vsınıf ve EBA uygulamalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını, zamanı etkili kullanmayı sağladığını, başarıyı artırdığını, öğrenen-öğreten etkileşimin artırdığını ve dersi zevkli hale getirerek öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmişlerdir. Bu uygulamaları kullanırken bağlantı problemleri, araç-gereç eksikliği, öğretmenlerin/öğrencilerin kullanımı aksatması, e-içerik yetersizliği gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilere/öğretmenlere seminerler düzenlenmesi, e-içeriğin zenginleştirilmesi, altyapının sağlamlaştırılması, bilişim teknoloji öğretmenlerinin görevlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin Vsınıf ve EBA uygulamalarını kullanacak yeterli bilgiye sahip olmadığı da belirtilmiştir.

Kırnık ve Altunkaynak (2019) uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik on öğretmenin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgulara göre öğretmenler mesleki anlamda kendilerini geliştirmek, teknolojiyi kullanmada yetkin hale gelebilmek ve kişisel gelişimlerine destek sağlamak amacıyla uzaktan eğitim uygulamalarını tercih etmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarıyla öğretme süreçlerini etkili bir şekilde planladıklarını, kişisel gelişimlerini desteklemeyi öğrendiklerini, mesleklerine yönelik motivasyonlarının ve bilgi edinme olanaklarının arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarıyla edindikleri bilgileri, tecrübeleri sınıf içinde çağdaş öğrenme yöntemi olarak kullandıklarını, eğitime teknolojiyi dahil ettiklerini, öğrencilerin ilgilerini çekerek derse kattıklarını, kolay yoldan eğlenceli içerikler ürettiklerini, etkili öğretme süreci tasarladıklarını ve bu sayede etkili iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Zaman/mekân rahatlığının olması, bireysel öğrenmeyi sağlaması, güncel bilgi sağlaması

ve motivasyonu artırması uzaktan eğitimin olumlu yönlerindendir. Teknik aksaklıkların yaşanması, eğitimin eksik kalması, anında dönüt olmaması, tek yönlü iletişimin olması, etkileşimin olmaması, sıkıcı olması ve kalabalık gruplarla senkron uygulamaların zaman kaybına neden olması olumsuz yönlerdendir. Teknolojik altyapının iyileştirilmesi, uygulama temelli yerine teorik derslerin olması, açık, sade, anlaşılır örneklerin sunulması, çift yönlü iletişim sağlayan etkileşimli içeriklerin olması, materyallerin katılımcılarla paylaşılması sürece yönelik önerilerdendir.

2.5.1.2. Yabancı literatürde uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalar

Morrison (2003) Amerika'daki liselerin ve üniversitelerin organizasyonunda ve fonksiyonunda bir değişim olduğunu belirtmiştir. Amerika'da ve küresel çapta farklı etnik kökenlerden insanların bir arada yaşaması, üniversiteye giden ve gidecek olan popülasyonun artması, Amerika'da ve diğer endüstrileşmiş ülkelerde yetişkin eğitim alan nüfusun artması, üniversite görevlilerinin emekli olması değişimin demografik nedenlerindendir. Bilgi teknolojisi endüstrisinin ekonomideki yerinin artması, fiziksel iş gücünün yerini bilgi teknolojisinin alması, makine öğrenmesinin simülasyon, gösterim, modelleme, animasyon temelli birçok iş alanında güçlü bir kaynak oluşturması, Z kuşağının liseyi bitirmeden bile bilgisayar okuryazarı olması küreselleşme ve ekonomik temelli nedenlerdendir. Yakın gelecekte üniversitelerin kampüslerinin, binalarının olacağı fakat yüz yüze ve online eğitimin birlikte kullanılarak daha çok hibrit eğitimin verileceği, öğretmenlerin bilgi verme görevinin azalacağı bunun yerine grup ve birey merkezli projelerin olacağı, kurumların bilgi teknolojilerini yetkin kullanabilen, analiz ve değerlendirme gücü yüksek ve farklı etnik gruplarla uyum içinde çalışabilen mezunlara ihtiyaç duyacağı vurgulanmıştır. Eski, hiyerarşik, coğrafi okul sistemlerinin artık ortadan kalktığı; bunların yerini bilgi iletişim teknolojisi merkezli okulların aldığı belirtilmiştir.

Boling vd. (2011) uzaktan eğitimin etkili bir şekilde geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik altı öğretmenin ve on öğrencinin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin analizinde Nvivo programı kullanılmıştır. Etkileşimin az olduğu metin tabanlı derslerde

öğrenciler öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve kurs içeriğiyle aralarında kopukluk oluştuğunu, sürecin bireysel öğrenmeye dönüştüğünü, grup çalışmalarının gerçek hayattan kopuk ve çoğunlukla öğretmen merkezli olduğunu, derslerde teknik problemler yaşadıklarını, bazı senkron derslerin saatinin kendilerine uymadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler de bu sürecin öğrencilere bir şey katmadığını, öğretmen merkezli kaldığını, dijital okuryazarlık becerilerinin eksik olduğunu ve etkileşimin çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat bir programda öğrencilere gerçek yaşamdan derlenen seçebilecekleri, yönetebilecekleri etkinlikler verilmiştir. Öğrenciler bu etkinliklerin gerçek yaşamdaki mesleklerle bağlantılı olduğunu, eleştirel düşünce ve yazma becerilerinin geliştiğini, online derslerde kendilerini rahat/değerli hissettiklerini, bireysel dönütler alabildiklerini ve kendilerini bu sistemin parçası olarak hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu, sosyal etkileşimin artmasını sağlamıştır. Öğretmenler ise bu süreçte her aşamada bireysel olarak öğrencilere hitap ettiklerini, bunun öğrenci motivasyonunu artırdığını ve materyal çeşitliliğinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç kısmında öğrencilerin bu süreçte nasıl hissettiklerinin, kursun planlanmasının, motivasyonun, sosyal etkileşimin ve iş birliğinin öğrencileri sürece dahil etmede etkin rol oynadığı vurgulanmıştır.

Sung ve Mayer (2012) online uzaktan eğitimde bireyin sosyal bir varlık olmasının beş yönünü inceleyen bir araştırma yapmışlardır. 19 soruluk anketle toplanan veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre sosyal saygı, öğretmenin öğrenciyi önemseydiğini göstermesini veya öğrencinin değerli olduğunu hissetmesini, öğretmenin öğrencilerden gelen görüşleri kabul etmesini, öğretmenin geri dönüt vermesini, öğretmenin derste eğlenceli unsurlar kullanmasını ve öğretmen-öğrenci iletişimini içermektedir. Sosyal paylaşım açısından sosyal ilişkilerde öğrencilerin kendi arasında bilgiyi paylaşmaları, değer yargılarını ve inançlarını söyleyebilmeleri, öğretmenin öğrenciyi motive etmesi ve öğretmenin öğrencisiyle yakın ilişki kurması önemlidir. Açık görüşlülük, öğrencilerin öğretmenin söylediklerine katılmasını veya katılmamasını, öğrencinin öğretmene geri bildirimde bulunmasını ve öğrencinin kendini açmasını kapsamaktadır. Sosyal kimliğin içinde derse/öğretmene ait selamlama kullanılması, öğrencilere takım isimleriyle veya kendi isimleriyle seslenilmesi ve öğretmenin sınıf özelliklerini çeşitlendirmesi yer almaktadır. Samimiyet durumu derste öğrencinin kendi hayatından bir şeyler paylaşmasını ve duygularını ifade

etmesini içermektedir. Araştırmanın sonuç kısmında bu beş faktörün uzaktan eğitimin planlamasında dikkate alınmasının öğrencilerde sosyal aidiyet duygusunun oluşmasını ve gruba bağlılık duymasını sağlayacağı vurgulanmıştır.

Murphy ve Rodríguez-Manzanares (2012) Kanada’da uzaktan eğitim kullanan 42 lise öğretmeninin sürece uyumlarını ve bu sürecin zorluklarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Veriler mülakatla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, uzaktan eğitimde öğrencilerle uyum halinde gitmenin önemli olduğunu, bu uyum olmadığında tamamen bilgisayarlara bağlı kalınacağını, bu açıdan öğrencileri tanımanın, öğrencilerin aileleriyle, kaldıkları yerle ilgili bilgi sahibi olmanın, neler düşündüklerini öğrenmenin, nasıl çalıştıklarını ve nelerin üstesinden gelip nelerin üstesinden gelemeyeceklerini bilmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, öğrencilerle iletişimin azalması, tartışma yönteminin daha az uygulanması, öğrencilerin zaman zaman motivasyonlarının azalması, derse katılımın öğrencinin isteğine bağlı olması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin az olması sürecin zorluklarından. Bu zorluklara rağmen öğretmenlerin bireyi tanıma açısından öğrencilerle sohbet etmesi, gelecekleriyle ilgili veya kişisel hobileriyle ilgili sorular sorması uzaktan eğitim sürecine uyumu artırmaktadır. Karakterlerini tanıyabilmek için öğrencilerle tartışma konuları açmak, öğretmenlerin kendi web sayfalarını oluşturmak faydalı olmaktadır. Bireyi kabul etmek açısından öğrencilerle ders dışında iletişim kurmak, öğrencilerle ilgili bireysel özellikleri fark etmek ve öğrenciye özel yorumlar yapmak bu süreci kolaylaştıracaktır. Öğrencilerle ders içeriğini paylaşmak, haftalık ödevler vererek öğrenciyi sürece dahil etmek, öğrencilere gerektiğinde yardım etmek, gerektiğinde öğrencilerle mesajlaşıp konuşmak, öğrencilerin sorularını cevaplamak, öğrencilerin çabasını takdir etmek, öğrencilere ders içi veya ders dışı dönütler, olumlu pekiştiriciler sağlamak bu süreci desteklemektedir. Ders esnasında öğrencinin ve öğretmenin birbirini görebilmesi, duyabilmesi, öğrencilerle pikniğe gitme, arada canlı dersi eve çevirme, öğrencilerle dışarıda buluşma, eğlenceli ve rahat bir canlı ders ortamı oluşturma, öğrencilerle birlikte espri yapma, farklı görüşlere saygı duyulması, yapılan iyi yorumları ve hataları kabul etme uyumu kolaylaştıran diğer unsurlardandır.

Alfahadi, Alsalhi ve Alshammari (2015) harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik ortaokulda çalışan 35 öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma

yürütmüşlerdir. Anket aracılığıyla toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenler harmanlanmış öğrenmeyle öğrencilerin daha istekli öğreneceklerini, teknolojinin eğitimde kullanılmasının ve yaygınlaşmasının derslere olumlu katkı yapacağını, zaman/mekân rahatlığının öğrencilere yeni öğrenme alanları oluşturacağını, öğrencilerin motivasyonlarının artacağını, tartışma forumlarının kullanılmasının öğrenme sürecine katkı sunacağını, çekingen veya kaygılı öğrenciler için de faydalı olacağını, doğru şekilde uygulandığında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişiminin ve öğrenen-materyal etkileşiminin artacağını düşünmektedirler.

Oliveira, Penedo ve Periera (2018) öğrencilerin ve girişimcilerin uzaktan eğitimin avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi iki tema altında yapılmıştır: avantajlar ve dezavantajlar. Sınıf ortamındaki disiplinin olmaması sayesinde esnekliğin oluşması, çeşitli evrak işlerinin ekonomik hale gelmesi, sadece bir video-konferans ile çok sayıda öğrenciyle öğretim yapılabilmesi, içeriğe her zaman ulaşabilme ve tekrar edebilme, içeriklerin istenildiğinde güncellenebilmesi, öğrencilerin kendilerine uygun olan kursları düşük maliyetle seçebilmesi ve evde istedikleri zaman çalışabilme olanağı açısından zaman/mekân rahatlığı uzaktan eğitimin avantajlarından. Öğretmenlerin yönlendirmesine ihtiyaç duyan öğrencilerde öz yönetim becerisi eksikliği, öğrencilerin aklına takılan soruları anında soramamaları, öğretmenin konuşmasını ve dersin gidişatını bozmamak için öğrencinin daha pasif kalması, öğrenme kalitesinin düşmesi, öğrencilere verilen dönütlerin eksik kalması, dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, bireylerin eğitim kültüründen kaynaklanan alışkanlıklarından vazgeçemeyişi uzaktan eğitimin dezavantajları olarak saptanmıştır. Çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında uzaktan eğitime yönelik trendin hızla yükseldiği fakat uzaktan eğitimin tamamen alışılmış sınıfın yerini alacağını söylemenin ütöpik olduğu vurgulanmıştır.

2.5.2. Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili literatürde yapılmış çalışmalar

Covid-19 pandemisinin ortaya çıkmasını takiben dünyayla eş zamanlı Türkiye’de de eğitimle birlikte pek çok disiplin ilgisini pandemi şartlarında neler

yaşandığına ve yapılması gerektiğine yoğunlaştırmıştır. Bu bağlamda eğitim alanında da yerli ve yabancı literatürde birçok araştırma alanyazına kazandırılmıştır.

2.5.2.1. Pandemi sürecinde yerli literatürde yapılmış çalışmalar

Bozkurt (2020b) Covid-19 pandemisi sürecinde ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlarla belirlemeye çalıştığı bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmanın metaforları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Uzaktan eğitime yönelik olumlu metaforlar faydalık, eğitim, esneklik, eğlenceli ve teknoloji başlıkları altında toplanmıştır. Faydalı kategorisinde uzaktan eğitimin süreci kolaylaştırıcı etkisi olduğu ve hayat boyu öğrenmeye katkı sunduğu belirtilmiştir. Eğitim kategorisinde topluluk hissiyatı, yapılandırılmış öğrenme gibi temaların çıkması öğretim tasarımının önemini ortaya çıkarmıştır. Esneklik açısından uzaktan eğitimin avantajları olarak bilinen zaman/mekân bağımsızlığı ve aynı zamanda özerklik durumu ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak uzaktan eğitime her yerde ulaşılmasının yanında ilkokul öğrencilerinin de kendi çalışmalarını düzenleyerek bundan faydalanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Eğlenceli kategorisinin altında yer alan içsel motivasyon teması uzaktan eğitim sürecinin öğrenciye motivasyon sağladığının göstergesidir. Teknoloji kategorisindeki erişilebilirlik teması uzaktan eğitimde teknolojinin kullanımının sağladığı yararlarından biri olarak nitelendirilebilir. Olumsuz kategorilerde ise etkileşim eksikliği, zorunlu olması, yetersiz olma durumu, dijital bölünme ve iletişim sorunları ortaya çıkmıştır. Etkileşim kategorisi altında yalnızlık hissi, doğal olmama durumu ve sosyalleşme temaları toplanmıştır. Uzaktan eğitimin Covid-19 sürecindeki gibi zorunlu olduğu durumlarda öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerinin desteklenmesi, bu süreçte ailenin de öğrenciye rehberlik etmesi gerekmektedir. Sınıf ortamından yani yüz yüze eğitimden uzak kalmak ve eğitimden alınan verimin yeterli olmayışı programlarda bunların güvence altına alınması gerektiğini göstermektedir. Diğer bir kategori ise dijital ayrılmanın altında bulunan eşit olmama durumudur. Bu, eğitimdeki temel hak olan fırsat eşitliği konusunda dikkat edilmesi gereken diğer noktalardan biridir. Son olarak iletişim sorunlarının belirlediği kategori altında toplanan anında tepki verebilme ve duyuşsal yakınlık temalarıdır. Yüz yüze eğitimin aksine uzaktan eğitimde iletişim süreçleri ileriki uygulamalara

yansıtılmalıdır. Bu çalışma sonucunda Covid-19 pandemisi sürecinde ve pandemi sonrasında uzaktan eğitimin sistematik bir yapısının olduğunun unutulmaması ve buna göre hazırlıklar, planlamalar yapılması gerektiği önerilmiştir.

Şentürk (2020) MEB Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının (DYK) ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitimle yürütülmesine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre uzaktan eğitim yoluyla materyal açısından zenginliğin derslere olumlu katkı yapacağı saptanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını (bilgisayar, tablet, telefon vb.) etkili bir biçimde kullandıkları fakat teknik anlamda destek ihtiyacı açısından kaygılı oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda uzaktan eğitimle DYK ile aldıkları derslerin fazla olması, kurslara istekli katılmama, zaman ve ulaşım problemleri, öz yeterlilik ve öz düzenleme sorunları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında EBA gibi e-öğrenme ortamları kullanılarak DYK'lerin uzaktan eğitim ile yürütülmesi, bu sistemlerin ülke çapında yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Tekin (2020) uzaktan eğitim yoluyla yürütülen hizmet içi eğitim programlarına yönelik 27 öğretmenin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler tarafından eğitimlerin kalitesiz olduğu, iletişim ve etkileşim açısından sınırlı olduğu, eğitimlerin kaliteli olmadığı, eğitim sürelerinin çok uzun olduğu, içeriklerin ezbere dayalı ve uygulama açısından eksik olduğu, objektif değerlendirme olmadığı, bu süreçteki iletişim ve etkileşim boyutunun zayıf/tekdüze/sıkıcı olduğu ve verilen eğitimin kalıcı olmadığı ifade edilmiştir. Hizmet içi programlarda kullanılan içeriğe yönelik olumlu görüşlerde videoların öğretici nitelikte olduğu, mesleğe katkı açısından etkili olduğu, eğitim verenlerin nitelikli olduğu, etkinliklerin/içeriklerin tekrar edilebildiği, yüz yüze eğitime göre daha objektif değerlendirmenin olduğu veya farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, zaman/mekân esnekliği içerdiği, içeriklerin kaliteli, açık ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın öneriler kısmında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin güncel ihtiyaçlara göre yapılması ve bunlara göre planlanması, bu eğitimlere katılımın gönüllülük esasına dayalı olması, uygulama gerektiren durumlarda yüz yüze eğitimin ya da karma eğitimin tercih edilmesi, sadece

video kullanmak yerine etkileşimli animasyon veya simülasyonların olması gerektiği vurgulanmıştır.

Karakaya vd. (2021) 237 öğretmenin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime yönelik görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre sürecin olumsuz yönleri; pandeminin zor bir süreç olması, müfredatı yetiştirmede ve ölçme-değerlendirmede aksaklık, belirsizlik, içeriklerin zayıf olması, ekonomik kayıp, etkileşimin zayıf olması, öğretmen hakimiyetinin azalması, teknolojik/altyapısal olarak eksikliklerin olması, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğinin olması, okula bağlılığın azalması, motivasyon kaybı, ekran bağımlılığının oluşması, eğitimin azalması ve dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliğidir. Olumlu yönler; sosyal etkileşimin değerini anlama, ailelerle karşılıklı iletişim ve iş birliğinin artması, zaman tasarrufu, uzaktan eğitim farkındalığı ve becerileri geliştirme kodlarından oluşmaktadır. Araştırmanın öneriler kısmında tüm öğrencilerin internete ulaşımının sağlanması ve öğretmenlere/öğrencilere dijital okuryazarlık açısından destek verilmesi vurgulanmıştır.

Süğümlü (2021) Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitimle yürütülen derslere yönelik 30 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ve canlı ders gözlem formuyla toplanmıştır. Öğretimde karşılaşılan zorluklar açısından konsantrasyon sorunu, etkileşim eksikliği, motivasyon eksikliği, öğrencilerin derse aktif katılmaması, örtük öğrenme eksikliği, etkileşim yetersizliği, iletişim zayıflığı, öğrenci devamsızlığı, hedeflere yeterince ulaşamaması, konuşma/yazma/dinleme etkinliklerinde sorun oluşması, altyapı/internet sorunları ve yetersiz dönüt kodları çıkmıştır. Öğretmenlerin, ölçme-değerlendirmeyi soru-cevap veya ödevlendirme yaparak ve EBA'dan test göndererek yaptığı bulunmuştur. Öğretmenler materyal olarak ders kitapları, EBA içerikleri, sunumlar, çalışma kağıtları ve soru testleri kullanmışlardır. Avantajlar incelendiğinde öğrenme sorumluluğunu öğrencinin alması, eğlenceli olması, zaman/mekân rahatlığı, materyal zenginliği kodları bulunmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle Türkçe öğretimine yönelik önerileri internet erişiminin sağlanması, dijital becerilerin öğrenilmesi, materyal/içerik geliştirmede yetkinlik,

materyallerin/içeriklerin çeşitli olması, öğrenci devamlılığının olması, etkileşimin artırılması ve geri dönüt verilmesi kodlarından oluşmaktadır.

Bıyıklı ve Özgür (2021) 84 öğretmenin pandemi sürecinde yürüttükleri senkron uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunların çözümlerine ilişkin önerileri açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada üç açık uçlu soruyla online toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri; öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması, sağlıklı iletişim kurulması, küçük grupların oluşturulması, materyallerin çeşitlendirilmesi, grup çalışmalarının yapılması, dikkat/ilgi çeken bir anekdot/materyal ile derse başlanması, öğrencilere ismiyle hitap edilmesi, geri dönütlerin zamanında verilmesi, motivasyonu düşük öğrencilerle ders içi veya ders dışı konuşmaların yapılması, ödüllü soruların sorulması, yarışmaların yapılması, senkron derslerde öğrenci mikrofonu ve kamerasının açık olması, öğretmenin kendi teknolojik donanımını sağlaması, öğrencilerin dersten önce teknik kontrolleri yapması, bireysel ödevlerin verilerek takibinin yapılması, derslere katılmayan öğrencilere görevler verilmesi, alternatif planların yapılması, ders öncesinde öğretmenin planlamayı görsel hale getirip hazırlaması, velilerle iletişim kurularak öğrencilerin derse materyalleriyle gelmesi, velilerin motivasyonunun sağlanması, zümre öğretmenleriyle iletişim kurulması, yöneticilerle öğrenci takibinin yapılması, rehber öğretmenlerle dirsek teması kurulması, istekli öğrencilerle sürecin değerlendirilmesi ve her haftanın sonunda o haftanın değerlendirilmesidir.

Cantürk ve Cantürk (2021) İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Metaforlar aracılığıyla toplanan veriler analiz edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerle etkileşimin az olması, teknik aksaklıkların çıkması, araç-gereç eksikliği, erişim sorunu, disiplin sorunu, uyum sorunu, öz yönetim becerisi eksikliği olumsuz metaforlardandır. Canlı derslerin eğitim-öğretimden uzak kalmamayı sağlaması, zaman/mekân rahatlığı olumlu metaforlardandır.

Ayaz (2021) Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilgisi dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine yönelik 35 öğretmenin görüşlerini incelemişlerdir. Anket aracılığıyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler bir ders süresini yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenler tarafından kullanılan yöntemin genelde düz anlatım olduğu

tespit edilmiştir. Öğretmenler ödevlendirmelerini WhatsApp gibi iletişim teknolojileri veya EBA aracılığıyla yapmışlardır. Evde fen bilimlerinden yararlanmak için günlük yaşamdan örnekler vermek, öğretmenlerin yaşama yakınlığa önem verdiği bir durumdur. Öğretmenlerin bu sürece yönelik önerilerinde etkileşimin artması, derste materyallerin çeşitlendirilmesi bulunmaktadır.

Kavuk ve Demirtaş (2021) Covid-19 sürecinde 43 öğretmenin yaşadığı zorlukları açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin/velilerin teknolojik araç kullanmada sıkıntı yaşaması, öğrencilerin internete erişiminin olmaması, ders esnasında bağlantı sorunlarının yaşanması, teknoloji bağımlılığının artması, sosyalleşememe, maddi sıkıntıların çıkması (teknolojik aletlerin ücretlerinin yüksek olması), öğrencilerin kardeş sayısının fazla olması nedeniyle derslere katılamaması, internet kalitesinde düşüklük yaşanması, fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkması, EBA platformunun altyapısının zayıf olması, öğrencilerin/öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde sadece düz anlatımı kullanması, ölçme-değerlendirme yapılamaması, yaparak yaşayarak öğrenmenin eksik kalması, etkileşimin az olması, sağlık problemlerinin yaşanması (göz, bel ağrısı vb.), öğrenci-öğretmen iletişiminin zayıflaması ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz algıların oluşması öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardandır.

Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) pandemi sürecinde zorunlu uzaktan eğitime yönelik 12 öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler EBA ve EBA TV'nin yeterli olduğunu, eğitim sistemimizin yeterince hazır olduğunu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime bir alternatif olduğunu, uzaktan eğitimin tekrar imkânı sağladığını, zaman/mekân rahatlığı oluştuğunu, materyallere hızlı erişilebildiğini belirtmişlerdir. Teknik altyapı yetersizliği, motivasyon azlığı, uygulamalı derslerin eksik kalması, duyguların ifade edilmesinde eksiklik, ölçme-değerlendirme problemi, geri bildirim eksikliği, fırsat eşitsizliği ve etkileşim yetersizliği sürecin dezavantajlarındandır. Bu süreçte yerli ve güvenli yazılımlarla canlı ders yapılması, harmanlanmış öğrenme, hizmet içi seminerler planlanması ve altyapının güçlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Kilit ve Güner (2021) Covid-19 pandemisi sürecinde web tabanlı uygulamalara yönelik 19 matematik öğretmeninin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İnternete erişimde altyapı sorunları, öğrencilerin teknolojik araçlara sahip olmaması, kaynakların yetersiz olması, öğrencilerin motivasyonunun azalması, öğrenci kontrolünün zorlaşması, öğretmen-öğrenci iletişiminin azalması, işlem gereken konularda zorlanması, öğrencilerin katılımının azalması, dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanamaması, anında dönüt verilememesi, ölçme-değerlendirme eksikliği sürecin zorluklarından. Web tabanlı eğitimin olumlu yönleri; zaman tasarrufu sağlaması, ekonomik olması, mekân rahatlığının olması, yüz yüze eğitime alternatif olması, içeriğin tekrar edilebilmesi, materyal çeşitliliği sayesinde öğrenmeyi artırması, her öğrencinin kendi hızında öğrenebilmesidir. Öğretmenlerin ders planı hazırlaması, ders öncesi hazırlık yapması, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere ve velilere rehberlik yapılması, altyapının geliştirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, EBA'nın zenginleştirilmesi, ara yüzünün basitleştirilmesi, EBA'dan sınav yapılabilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve EBA'daki kazanım kavrama testlerinin güncellenmesi sürece yönelik önerilerdendir.

Çakın ve Külekçi Akyavuz (2021) Covid-19 pandemisinin eğitim sürecine yansımalarına yönelik 20 öğretmenin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Geri dönütün olmaması, öğrencilere ulaşılamaması, öğrenci sayısının fazla olması, iletişimin sınırlı olması, velilerin ilgisiz olması, teknoloji okuryazarlığının olmaması, öğrencilerin takibinin yapılamaması, çevrim içi derslerin sıkıcı olması, uygulamalı etkinliklerin yapılamaması, bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesi, öğrencilerin uzaktan eğitime adaptasyon sorunu yaşaması, teknolojik yetersizlikler, ödevlerin tam yapılmaması, evde dikkat dağınık faktörlerin bulunması sürecin olumsuz yönlerindendir. Öğretmenler öğrencileri motive etmek için destekleyici aktiviteler yaptığını, gelecekleriyle ilgili güdülediklerini, emoji gönderdiklerini, öğrencilerle şakalaştıklarını, neşeli müzikler dinlettirdiklerini, öğrencilere günlük ödevler verdiklerini, öğrenci-öğrenci etkileşimini sağladıklarını, ödev takip çizelgesi düzenlediklerini ve dönütleri hızlı verdiklerini, ödevlerini yapanların sınıfı geçeceğini söylediklerini, okulun devam ettiğini hatırlattıklarını ve güzel sözler söylediklerini

belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sağlık çalışmaları açısından afiş-broşür paylaşımları yaptıklarını, dengeli beslenme konusu üzerinde durduklarını ve öğrencilere spor aktiviteleri yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere özlediğinin hissettirilmesi ve rüyada görüldüğünün söylenmesi de motivasyon artırmada yapılan bazı çalışmalardır.

Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik 20 öğrenci ve 16 öğretmenin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Derslerin sayısının ve süresinin yetersizliği, uzaktan eğitim sürecinin monoton olması, odaklanma problemi, yeterince öğrenememe, teknik sorunların çıkması, internet erişiminin olmaması, EBA TV'deki öğretmenlerin dersleri çok hızlı anlattığı için not alamamaları, EBA'ya erişim sıkıntısı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardandır. Derslerin kısa ve öz şekilde etkili olması, evden eğitimin rahat olması, EBA veya EBA TV kullanılabilmesi ve kaynak zenginliği öğrenciler açısından olumlu yönlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı olmadığını, uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin ve etkileşimin sınırlı olduğunu, bazı altyapı ve teknik sorunların ortaya çıktığını, öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin olmadığını, dijital okuryazarlık becerilerinin eksik olduğunu, uzun vadede ekran bağımlılığının oluşacağını, zorunlu değişimin öğrenci-okul, öğrenci-eğitim arasındaki ilişkiye zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin öneminin artması, bir canlı ders süresinin yeterli olması, eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması sürece yönelik olumlu yönlerdir. Öğretmenler gelecekte uzaktan eğitimin destekleyici olacağını, teknolojik/altyapı iyileştirmelerinin olması gerektiğini, uzaktan eğitimin kalıcı olacağını belirtmişlerdir.

Pınar ve Dönel Akgül (2020) Covid-19 pandemisinde öğrencilerin uzaktan eğitimle aldıkları fen bilimleri dersine yönelik görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenciler uzaktan eğitim sayesinde derslerden geri kalmadıklarını, okuldaki gibi gürültü olmadığını, zorbalık yapanlar yüzünden çekinme gibi bir durumun olmadığını, konuları tekrar ederek pekiştirme şanslarının olduğunu ve eksiklerini tamamlayarak konuları daha iyi kavrayabildiklerini belirtmişlerdir. Fen bilimleri dersi için deney yapılamaması, EBA içeriklerinin yetersiz olması, yüz yüze eğitimden daha çok verim alınması, öğrencilerin öğretmenlere anlamadıkları yerleri

anında soramaması, göz sorunlarının oluşması, EBA TV’de tek yönlü iletişimin olması, dikkatlerinin dağılması ve teknik sorunlardan dolayı derslere girilememesi (sistem yavaşlığı, uygulamanın dersten atması, internet kotasının yetersizliği vb.) sürecin olumsuz yönlerindendir. Öğrenciler, yüz yüze okulda daha verimli öğrendiklerini, öğretmenlerle anında soru-cevap yapabildiklerini, deney yapılabildiğini, daha motive olduklarını, sosyalleşmenin olduğunu, etkili iletişimin kurulduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenebildiklerini belirtmişlerdir.

Bakioğlu ve Çevik (2020) 75 fen bilimleri öğretmenin pandemi sürecinde zorunlu olarak uzaktan eğitimle devam ettirilen sürece yönelik görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İnternette kaynaklanan bağlantı problemleri (internetin kopması, bağlantının çok yavaş olması, sitede yoğunluğun olması), kişisel bilgisayarların işletim sisteminin EBA ile uyumlu olmaması, öğrenci katılımının düşük olması, öğrencilerin bilgi iletişim teknoloji araçlarından yoksun olması, öğrencilerin istekli olmaması, iletişim sürecinin zayıf olması, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, okul yönetiminin WhatsApp üzerinden çok fazla mesaj atmasının öğretmenleri bunaltması, uzaktan eğitimde soru-cevap, sunuş, düz anlatım ve gösterip yaptırma gibi sınırlı yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin pasif dinleyici olması, öğrencilere ulaşamamaktan ve öğrencilerin öğrenememesinden dolayı öğretmenlerin kaygılı hissetmesi, öğrencilerin öz yönetim becerisi eksikliği sürecin olumsuz yanlarındandır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde slaytlar, e-kitaplar, z-kitaplar, videolar ve EBA ders içeriklerini kullandığını; deney ve laboratuvar çalışmalarını video olarak gönderdiklerini ya da online olarak iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte fen bilimleri öğretmenleri bilgi iletişim teknolojileri konusunda bilgilerinin arttığını, farklı uygulamalar keşfedip kullandıklarını ve teknolojiyi olumlu yönde kullanma sürelerinde artış olduğunu, mesleki anlamda hizmet içi seminerler/kurslar alarak geliştiklerini, zor koşullarda ders verdiklerini ifade etmişlerdir.

Demir ve Özdaş (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim sürecine yönelik 44 öğretmenin görüşlerini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Teknoloji aletlerine bağımlılık oluşması, öğrenme eksiklikleri, öğrencilerin katılımının yeterli düzeyde olmaması, fırsat eşitliği konusunda

dengelesizliklerin oluşması (her öğrencinin internete sahip olmaması vb.), teknik sorunların isteksizlik yaratması (EBA'nın donması, ses/görüntü vb. sorunları), öğretmenlerin/öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri araçlarına sahip olmaması, ev ortamının müsait olmaması, velilerin ilgisiz olması, velilerle iletişim kurulamaması, çalışmalardan dönüt alınamaması, bütün öğrencilere erişilememesi, öğrencilerin ilgisiz olması, motivasyon düşüklüğü, derse katılımın az olması, velilerin teknolojiyi kullanma kabiliyetinin eksik olması, ölçme-değerlendirmenin yetersiz olması, EBA'da bulunan içeriklerin güncel olmaması, bir canlı ders süresinin yetersiz olması, canlı derslerin sabah erken saatlere konulması, pandeminin belirsizlik yaratması süreçte karşılaşılan problemlerdir. Öğretmen ve öğrencilere teknolojik destek sağlanması, hem öğretmenlere hem de öğrencilere uzaktan eğitimle ilgili bilgilendirici ve eğitici seminer ve kursların düzenlenmesi, EBA'ya girişin ücretsiz olması, EBA altyapısının geliştirilmesi, EBA'ya bireysel farklılıkları gözetken içeriklerin konulması, öğrenci seviyesine uygun içerikler kullanılması, tüm Türkiye'de aynı kitapların kullanılması, EBA TV içeriklerinin geliştirilmesi, canlı derslerin saatlerinin gün içinde daha geç bir saatte başlaması, her dersten en az iki saat olması, canlı derslere ek olarak haftada bir saat öğrencilerle sohbet etmek için ders tanımlanması, öğrencilerin derse katılımının zorunlu tutulması, EBA TV'nin destekleyici olarak devam etmesi, velilere ve öğrencilere psikolojik destek verilmesi, her öğrenciyle uzaktan eğitim sürecinde iletişim kurulması ve her öğrenciye ulaşılması sürece yönelik önerilerdendir.

Saygı (2021) pandemi sürecinde 40 sınıf öğretmenin uzaktan eğitimde karşılaştığı sorunları incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Anket aracılığıyla toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin derslere katılımının yetersiz olması, ölçme-değerlendirmenin eksik kalması, görsel sanatlar, resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerde uygulama eksikliğinden dolayı hedeflere ulaşamaması süreçte karşılaşılan sorunlardandır.

Altıntaş Yüksel (2021) 30 sınıf öğretmenin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Uzaktan eğitim konusunda deneyimsiz olma, uzaktan eğitimi verebilecek yeterlilikte olmama, dönüt vermede ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde zorlanma, beden dili eksikliği, kullanılan yöntem/tekniklerin çeşitli olmaması, internet erişiminin olmaması,

araç-gereç eksikliği, öğrencilerle iletişim kurmada zorluk, öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşaması, öğrencilerin ev ortamlarından kaynaklanan disiplin sorunları, ekrana bakma süresinin çok uzun olması bu süreçte karşılaşılan zorluklardandır. Fakat öğretmenler pandemi sürecinde uzaktan eğitimin bir kurtarıcı olduğunu, öğretim sürecinden kopmamayı sağladığını, zaman/mekân esnekliği oluşturduğunu, teknoloji kullanımında öğrenciyi/öğretmeni geliştirdiğini ve özellikle materyal kullanmada çeşitlilik sağladığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin büyük yaş gruplarıyla ve uygun derslerde veya konularla sürdürülebileceği fakat ilkökul kademesinde uzaktan eğitimin sürdürülemeyeceği ortaya çıkan görüşlerdendir. Hizmet içi eğitimlerin/seminerlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle verilmesinin yerinde olduğunu düşünen katılımcılar pandemi bittikten sonra da bu uygulamanın devam ettirilmesini istemişlerdir.

Avcı ve Akdeniz (2021) pandemi döneminde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik 57 öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çevrim içi formula toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde tecrübesiz olması, bağlantı sorunları, öğrencilerle iletişimin azalması, araç-gereç eksikliği, öğrencilerin vaktinde derse katılmaması, dersin kazanımlarına ulaşamaması, öğrencilerin derse dikkatlerini vermemesi, fırsat eşitsizliğinin oluşması, öğrenenlerin/öğretenlerin uzun süre teknolojiye maruz kalması, velilerin öğrenciye yeterince destek vermemesi, velilerin teknoloji okuryazarı olmaması süreçte karşılaşılan zorluklardandır. Mesleki becerileri açısından meslektaşlarından yardım almaları, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerle ders içi etkileşim sağlama konusunda öğrencilere söz hakkı verilmesi, soru-cevap tekniğini kullanma, dersleri birlikte tekrar etme, dersleri ödevlerle pekiştirme süreçte kullanılan çözüm yöntemlerindendir. Öğretmenlerin bu süreçte teknolojik sorunlarda en çok bilişim teknolojileri öğretmenlerinden yardım almışlardır.

Canpolat ve Yıldırım (2021) pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik sekiz öğretmenin deneyimlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Eğitimin aksamaması, öğrencilerin bireysel hızda öğrenmesi, öğrencilere ulaşılabilmesi, tekrar olanağı sağlanması, içerik bakımından zenginlik sağlanması, içeriklere ulaşımın ücretsiz sağlanması, öğretmenlerin/öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi, EBA TV desteğiyle internet erişimi olmayanlara

imkân sağlanması, yüz yüze eğitimin alternatifi olması, zaman/mekân esnekliği sağlaması sürece yönelik olumlu görüşlerdendir. Fakat uzaktan eğitime erişim imkânı olmayan öğrencilerin olması, içeriklerin zayıf/yetersiz kalması veya güncel olmaması, destek birimlerinin yetersiz kalması, öğrencilerin derslere katılımının az olması, motivasyonlarının düşük olması, erişim sağlayamayan öğrencilerin eksik kalması, üst bilişsel becerileri kazandırmada yetersiz olması, öğretmenlerin/öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin düşük olması, teknolojik araç/gereç eksikliği, derslere devam zorunluluğunun olmaması, derslere katılımın performans notlarını etkilememesi, canlı derslerin öğretene-öğrenene etkileşimini sınırlaması, canlı derslerin tekrar izlenememesi, öğrencilerin motivasyonlarının/isteklerinin olmaması, pasif dinleyici rolünde olmaları, altyapı sorunlarının çıkması, sadece düz anlatım yönteminin kullanılması ve mesleki tatminin yaşanmaması sürecin olumsuz taraflarındandır. Mesleki gelişim açısından hizmet içi eğitimlerin verilmesi, dijital okuryazarlık seminerlerinin verilmesi, uzaktan eğitimde etkili iletişim kurslarının düzenlenmesi, e-içerik üretmeye ve kullanmaya yönelik teşviklerin sağlanması, eğitimdeki tüm paydaşlara teknik sorunlar için destek hizmetlerinin kesintisiz sunulması, her öğrenciye bireysel dönütlerin verilmesi, derslere etkin bir şekilde katılan öğrencilerin ödüllendirilmesi, öğrencilerin işlenen konuya yönelik düşüncelerinin sorulması, canlı derslerde tartışma yönteminin kullanılması, uzaktan eğitimde tüm öğrencilere ulaşılması açısından sosyal adaletin ve fırsat eşitliğinin sağlanması, içeriklerin geliştirilmesi veya güncel hale getirilmesi, maddi imkânı olmayanlara tablet/internet/bilgisayar sağlanması, canlı ders saatlerinin esnek olması ve öğrencilerin tekrar yapmasına olanak sağlaması sürece yönelik önerilerdendir.

Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar (2021) pandemi sürecinde uzaktan eğitimle işlenen matematik derslerine yönelik 38 sınıf öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sürece yönelik olumlu kodlar; öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden kopmaması, derslerin tekrar edilebilmesi, etkinlik/materyal çeşitliliğinin olması, velilerin öğrenme sürecine dahil olması, motivasyonu artırması, farklı anlatım tekniklerinin kullanılması zaman tasarrufu sağlamasıdır. Öğrencilerden dönüt gelmemesi, her öğrencinin sürece katılamaması, etkileşimin düşük olması, materyallerin az kullanılması, uygulama gerektiren konuların uzaktan eğitim sürecine uygun olmaması, teknik sorunlar yaşanması, ölçme-

değerlendirme eksikliği, öğrencilerin dikkat sürelerinin az olması ve veli desteğinin alınmaması sürece yönelik olumsuz kodlardır. Etkinliklerin artırılması, temel konuların öne çıkarılması, teknik/sistemsal sorunların azaltılması, olası bir telafi eğitiminde öğrencilerin seviyesinin tespit edilmesi, tekrarların yapılması, ders süresinin artırılması, öğretmenlerin derse yönelik hazırlık/planlama yapması, öğrencilerden kısa videolar istenmesi, dönütlerin fazlalaştırılması, uzaktan eğitimin ne olduğunun öğrenciye açıklanması, yüz yüze eğitimler başladığında konu tekrarlarının yapılması, eksik konuların telafisinin yapılması veya tüm konuların en baştan anlatılması uzaktan eğitimin yeniden planlanmasına yönelik önerilerdendir.

Karakaya vd. (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan öğretim yapan 62 biyoloji öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veri toplanmıştır. Zaman yönetiminin iyi olması, sınıf kontrolünün ve disiplininin sağlanabilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin teknolojiyi kullanması, zaman/mekân bağımsızlığı, materyal çeşitliliği, içeriklerin tekrarlanabilmesi, ulaşım sorununun olmaması, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi sürecin olumlu yönlerindendir. Sınıf yönetiminde iletişim eksikliği, sınıfı kontrol etmede problemler, zaman yönetiminin zor olması, öğrenme-öğretme sürecinde yeteri kadar etkileşim kurulamaması, ölçme-değerlendirmenin yetersiz kalması, dijital okuryazarlığın zayıf olması, fırsat eşitliğinin sağlanamaması, teknik problemlerin oluşması (internet hızı, bağlantı sorunu ve teknolojik yetersizlikler) sürecin olumsuz yönlerindendir. Öğretmenlerin bu süreçte en çok kullandıkları öğretim stratejisi sunuş yolu olmuştur. Öğretmenler materyal olarak Ppt sunumlarından, pdflerden, Word dosyalarından; gösterim tekniği olarak videolardan, fotoğraflardan, grafiklerden ve animasyonlardan yararlanmışlardır. Öğretmenler sosyal medya veya EBA üzerinde tartışma tekniğini; canlı derslerde beyin fırtınası ve soru-cevap tekniğini kullanmışlardır. Öğretmenlerin çoğu EBA gibi online platformları tercih ederken bazıları quiz yapabilmek için Kahoot, Socrative gibi uygulamaları tercih etmişlerdir. Öğretmenler biyoloji dersinin laboratuvar uygulamaları gerektirdiği için uzaktan eğitimde kısmen uygulanabilir olduğunu, yüz yüze eğitimde destekleyici olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bayburtlu (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe eğitiminin mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla 30 öğretmenden yarı

yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplamışlardır. Toplanan veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin çoğu WhatsApp uygulamasını iletişimde kalmak ve ödevlendirmeler için kullanmış; EBA platformundan veya Zoom'dan canlı derslerini gerçekleştirmişlerdir. Fakat öğrenci katılımının istenilen düzeyde olmaması, canlı derslerdeki süre kısıtlaması, EBA uygulamasındaki materyallerin yetersiz olması, öğrencilerin derslere katılımının zorunlu olmaması, bazı velilerin ve öğrencilerin canlı derslere ilgisiz/duyarsız kalması, fırsat eşitsizliğinin oluşması (araç/gereç yoksunluğu, internete erişememe vb.), derslere katılmanın zorunlu olmamasından dolayı öğrencilerin ilgilerinin ve akademik başarılarının düşmesi, öğrencilerin evde olmalarından dolayı düzensizliklerin oluşması, müfredatta aksaklıklar yaşanması, canlı derslerin başlama-bitiş saatlerinin değişken olması, öğrencilerin derslerde kamerayı kapattığından aktif katılımın sağlanamaması, öğrencilerin bilgisayar başından kalkmak istememesi ve velilerin öğrenciyi kontrol edememesi sürecin olumsuz yönlerindendir. Kullanılan uygulama ve programların uyumlu çalışabilmesi için sistemsal olarak güçlendirilmesi, EBA'da öğrencilerin daha sonra tekrar edebilmeleri için içeriklerin kaydedilmesi, her okulun kendi öğrencileri için içerikler üretmesi, öğretmenlere dijital içerikler üretmeleri konusunda hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi, içerik ve materyal çeşitliliğinin artırılması, EBA canlı derslerin kullanılan MEB kitabıyla entegre olması, kitapların dijital ortama uyumlu olması, teknik sorunların minimize edilmesi ve uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesi sürece yönelik önerilerdendir.

2.5.2.2. Pandemi sürecinde yabancı literatürde yapılmış çalışmalar

Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg (2021) Covid-19 pandemisinde Afrika'da 12. sınıflarda matematik öğretimini 23 öğretmenin perspektifinden inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Açık uçlu sorularla online ve telefon görüşmeleriyle toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler zorunlu uzaktan eğitimde yeni öğretim metotları/teknikleri, dijital okuryazarlık becerileri öğrenmiştir. Bazı öğretmenler video ders kaydederek öğrencilere göndermişlerdir. Afrika'da çoğu ailenin TV'ye erişimi olduğundan öğretmenler öğrencileri TV'den öğrenmeye de yönlendirmişlerdir. İletişim kurmak için WhatsApp grupları oluşturulmuş; sunumlar, ödevler, slaytlar, materyaller

buradan paylaşılmıştır. Ayrıca canlı dersler için WhatsApp, YouTube, Facebook Live ve Zoom platformları kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin/velilerin evlerinde BİT araçlarının bulunmadığı, internet kotalarının yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğretmenler WhatsApp üzerinden birebir rehberlik yapmak istese de öğrencilerin teknolojik araç, internet erişimi eksikliğinden veya Afrika'daki gelir dağılımının dengesizliğinden dolayı fırsat eşitsizliği oluştuğunu belirtmişlerdir. Canlı derslerde öğrencilerin kameraları kapalı olduğu için etkili öğretimin yapılamaması, yetersiz öğrenen-öğreten etkileşiminden dolayı motivasyonun azalması, öğrencilerin/velilerin WhatsApp üzerinden gece geç saatte mesaj attıkları için öğretmenlerin bunalması, öğrencilerin/öğretmenlerin internete erişiminin olmaması, uzaktan eğitime aniden/hazırlıksız başlanması sürecin zorluklarından. Bu nedenle öğretmenlerin çoğu ulusal/uluslararası gruplara üye olarak yerel ve küresel çapta öğretmenlerden, onların paylaşımlarından yararlanmış ve buralardan bilgi edinmişlerdir.

Müller ve Goldenberg (2020) Covid-19 pandemisinde İngiltere'de zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitime yönelik 1797 öğretmenden anketle veri toplayarak çalışma yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin bazı öğrencilere ulaşamaması, ailelerin ekonomik durumları, öğrencilerin ailelerinden ölenler veya aile içi şiddet açısından kaygı, korku hissetmeleri, öğrencilerin internete erişiminin olmaması, BİT araçlarının eksikliği, öğrencilerin daha az ders çalışması veya ödevlerini yapmaması, eksik öğrenmelerin oluşması, öğretmenlerin iş yüklerinin artması, öğretmenlik mesleğine yönelik negatif algı olduğundan öğretmenlerin istifa etmeyi düşünmesi, dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, sosyal etkileşimin azalması sürecin zorluklarından. Uzaktan eğitimde öğrencilerin aileleriyle düzenli görüşülerek öğrenme sürecine katkı sağlanması, uzaktan eğitime geçişle öğrencilerin yeni deneyimler edinmesi ve beceriler öğrenmesi, öğrencilerin çoğunun bu süreçte daha bağımsız ve proaktif öğrenenler olması, bireysel veya grup halinde etkili dönüt verilmesi, bireysel farklılıklara ve öğrenci ihtiyaçlarına göre öğrencilerin seçebilecekleri etkinlikler oluşturulması, ev yarışmaları, eğlenceli videolar, podcastler ile öğrencilerin motivasyonunun artırılması sürecin olumlu yönleridir. Öğretmenler bu süreçte meslektaşlarından, yöneticilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte formal ölçme-değerlendirme yöntemlerindense sınıfa özel değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, müfredat açısından ileriki uygulamalar için esneklik oluşturulması,

okulların açılmasında liseye öncelik tanınması ve internete/BİT araçlarına erişimi olmayan öğrencilere yardım edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Rasmitadila vd. (2020) Covid-19 pandemisinde Endonezya’da sürdürülen uzaktan eğitime yönelik 67 sınıf öğretmenin algılarını açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ve anketle toplanan veriler tematik kodlama ile analiz edilmiştir. Öğretmenler bu süreçte düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullanmışlardır. Canlı derslerde ailelerin müdahalesinden ve uygulamanın zaman sınırından dolayı öğretimin tamamlanamaması, öğrencinin aileden/internette yardım alabilmesi nedeniyle ölçme-değerlendirmede güvenilirliğin azalması, internet kotası/sinyalinin yetersizliği, BİT araçları eksikliği, öğrencilerin derslere aktif katılmaması, öğrencilerin ilgisinin/motivasyonunun azalması, uzaktan eğitim tecrübesi olmayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinde zorlanması, ailelerin okuryazar olmamaları, ailelerin iş veya maddi gelir kaybı yaşaması, etkileşimin yetersiz olması sürecin olumsuz yönlerindendir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme açısından öğrencilere süre vererek çevrimdışı quiz, ödev yapmışlardır. Öğretim aşamasında ailelerin de bu sürece dahil oldukları, öğrencilere öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenme fırsatları sunmak için tedarikçi görevi üstlendikleri belirtilmiştir. Öğretmenler meslektaşlarından hem dijital beceriler hem de materyal paylaşımı açısından yardım almışlardır.

Sormunen (2021) Covid-19 sürecinde Finlandiya’daki uzaktan eğitimi incelemek amacıyla altı İngilizce öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verileri uygulamalı tematik analizine tabi tutmuştur. Öğretmenlerin iş yüklerinin artması, işin ev hayatına dahil olması, internet bağlantısının kopması veya sinyalin zayıf gelmesi, öğrencilerle etkileşimin azalması, öğrenen-öğreten iletişiminin zayıflaması, kullanılan platformlarla ve materyallerle ilgili sorunların çıkması, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin zayıf olması, öğrencilerin kopya çekmesi veya bilgileri internette alması nedeniyle ölçme-değerlendirmede güvenilirliğin düşmesi, teknolojiye fazla maruz kalınması sürecin olumsuz yönlerindendir. Zorunlu uzaktan eğitimin öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmesi, dijital sıçrayışın olması, zaman/mekân esnekliğinin oluşması, öğrencilerin bireysel hızda çalışma imkânı kazanması sürecin olumlu yönlerindendir. Öğretmenler gelecekteki uygulamalarda

toplantıların online yapılabilceğini ve yüz yüze eğitim başladığında da uzaktan eğitimin alternatif/destekleyici olacağını belirtmişlerdir.

Gordy vd. (2021) Covid-19 pandemisi nedeniyle Amerika'nın Mississippi eyaletinde liselerde çalışan 11 öğretmenin uzaktan eğitime geçişi nasıl algıladıklarını incelemek amacıyla nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Kırsalda yaşayan öğrencilerin çoğunun internete erişiminin olmaması, öğretmenlerin öğrencilerin evlerine materyal gönderimi yapmak zorunda kalması, ölçme-değerlendirme açısından her okulda farklı uygulamaların olması, öğrencilerin öz disiplininin olmaması, iletişimde beden dili eksikliği, sosyal etkileşimin azalması, öğrencilerin ailevi ve ekonomik durumları açısından fırsat eşitsizliğinin oluşması, online eğitimde ders planı hazırlamanın daha fazla vakit alması, teknik aksaklıkların ve bağlantı sorunlarının yaşanması, ev-iş karmaşasının oluşması, öğrenen-öğreten etkileşiminin azalması, işbirlikçi öğrenmenin eksik kalması sürecin olumsuz yönlerindendir. Öğretmenlerin daha önce uzaktan eğitimle alakalı eğitim almış olmalarının süreci kolaylaştırması, içeriklerin tekrar edilebilir olması, zaman/mekân esnekliğinin oluşması, içe dönük öğrenciler için faydalı olması, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi ve velilerle daha çok iletişim kurulması sürecin olumlu yönlerindendir.

Gul ve Khilji (2021) Covid-19 pandemisinde Pakistan'da uzaktan eğitimde kullanılan müfredata yönelik 10 eğitim programı uzmanının, 20 yöneticinin ve 35 öğretmenin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Müfredattaki amaçların, hedeflerin ve kazanımların açık/esnek olmadığı, içeriğin güncel ve öğrenme çıktılarının açık olmadığı, alternatif durumları/B planlarını içermediği, bağımsız öğrenmeye fayda sağlamadığı, etkinliklerin öğrencilerin seviyesine/kademesine, ölçme-değerlendirmeye uygun olmadığı, dezavantajlı grupları kapsamadığı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmadığı, zaman/mekân bağımsızlığına, ailelerin ihtiyaçlarına ve evde öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmelerine uygun olmadığı, müfredatın küresel anlamda ihtiyaçları karşılayacak nitelikte olmadığı bulunmuştur. Pakistan'da çoğu ebeveynin eğitimsiz olduğu, bazı öğrencilerin bulundukları yerde iki aydır elektrik dahi olmadığı, online öğrenmenin ilkokula uygun olmadığı, müfredatın öğrenciye ve öğretmene süreci otonom

ilerlemesine olanak sağlayacak şekilde olmadığı ifade edilmiştir. Acil durumlarda kullanılacak bir müfredatın oluşturulması, materyallerin bağımsız öğrenmeye uygun hale getirilmesi, müfredatta esneklik tanınması, öğretmenlere maddi yardım yapılması, TV-radyo aracılığıyla da uzaktan eğitim yapılması ve ülke çapında ihtiyaç analizinin yapılması sürece yönelik önerilerdendir.

Subaih, Al-Duais ve Sabbah (2021) Covid-19 pandemisi sürecinde Filistin’de zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim sürecinde 56 öğretmenin karşılaştığı zorlukları incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. E-mail ve sosyal medya aracılığıyla açık uçlu sorularla toplanan verilerin analizi açık kodlama yöntemiyle yapılmıştır. Altyapı sorunları, BİT araçlarının eksikliği, internete erişememe, online programlar hakkında bilgi eksikliği, dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, uzaktan eğitimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin zayıf kalması, ölçme-değerlendirmede eksiklik, yüz yüze eğitimde kullanılan materyallerin dijital ortama adaptasyonunun sağlanamaması, öğrencilerin online derslere devamlı katılmaması, öğrenci-öğretmen iletişiminin zayıf kalması, öğrencilerin ödevlerini yapmamaları, etkileşim eksikliği, bireysel farklılıkların arka planda kalması, motivasyon ve ilgi eksikliği, engelli öğrenciler ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler açısından yetersiz kalması, velilerin uzaktan öğrenmeye yönelik bilgilerinin olmaması, uzaktan eğitim tecrübesi olmayan öğretmenlerin sürece uyum sağlamakta zorlanması, psikolojik olarak zor bir süreç olması, teknik destek verecek görevlinin bulunmaması sürecin olumsuz yönlerindendir.

Maphosa (2021) Zimbabwe’de zorunlu uzaktan öğretimde ortaokullarda radyoyla uzaktan eğitim yapılmasına yönelik 145 öğretmenden 20 soruluk anket aracılığıyla veri toplamıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde en uygun BİT araçlarının akıllı telefon ve bilgisayar olduğunu, radyonun öğretme-öğrenme sürecinde uygun olmadığını düşünmektedirler. Online eğitimin masraflı olması, kırsal bölgelerde uzaktan eğitime erişememe, BİT araçlarının eksikliği, dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği ve radyonun uzaktan eğitim aracı olarak seçilmesi sürecin olumsuz yönlerindendir. Bu durumun pandemi sonrasında okullar/öğrenciler arasındaki farkı açacağı belirtilmiştir.

Dempsey ve Burke (2021) pandemide İrlanda’da 404 öğretmenin uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorlukları, öğretmenlerin mental sağlığı açısından etkisini ve bu süreçteki olumlu değişimleri açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Öğrencilerle iletişim kurmanın yeni yollarının öğrenilmesi, aileyle daha çok vakit

geçirilmesi, evde güvende hissedilmesi, zaman tasarrufunun sağlanması, iş birliğinin artması, yaratıcılığın gelişmesi, dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi, materyal çeşitliliğinin artması sürecin olumlu yönlerindendir. Uzaktan eğitimde materyal geliştirmenin fazla zaman alması, bazı öğrencilerin derslere BİT araçları eksikliğinden dolayı katılamaması, öğretmenlerin iş-ev hayatının karışması, stres ve kaygı yaşanması, yalıtılmışlık duygusunun oluşması, öğrencilerin işbirlikçi öğrenmesinin azalması, teknik sorunların çıkması, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğinin çıkması, öğretmenlerin iş yüklerinin artması, resim, beden eğitimi gibi uygulama gerektiren derslerin öğretiminde zorluk yaşanması, pandemide belirsizlik oluşması, öğretmenler üzerinde medyada negatif bir algı oluşması, öğretene-öğrenen etkileşiminin azalması ve anında geri dönüt vermede zorluk sürecin olumsuz yönlerindendir.

Lepp vd. (2021) Estonya’da Covid-19 pandemisindeki uzaktan eğitim sürecinde aldıkları öğretim kararlarını ve öğretim sürecine nasıl yansıdığını 16 öğretmenin perspektifinden inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. BİT araçlarının eksikliği, öğrencilerin kardeş sayıları nedeniyle ödev teslimlerinde kesin bir tarih verilememesi, internet kalitesinden dolayı öğrencilerin canlı derslere katılamaması, ekran başında geçirilen sürenin artması, dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, canlı derslerde görüntü paylaşmanın güvensiz hissettirmesi, öğrencilerin kamera/ses açmaması nedeniyle aktif katılımın sağlanamaması, yüz yüze iletişim eksikliğinden dolayı öğrenen-öğreten etkileşiminin azalması, öğrencilerin sosyalleşememesi bu sürecin olumsuz yanlarından. Alternatif materyallerin kullanılması, öğrencilerin ödevlerini çeşitli platformlardan teslim etmelerinin sağlanması, Zoom’un kullanımı vb. konularda okulun bilişim teknolojileri öğretmeninden destek alınması, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için video dersler paylaşılması, derste mola verip günlük hayatla ilgili konuşulması, materyallerin ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi, puanlamaların daha esnek yapılması, öğrencilerin ikili ya da grup çalışmaları yapmalarının sağlanması, öğrencilere olumlu dönütler verilmesi, öğrencilerin iş yüklerinin azaltılması, küçük hedeflerin saptanması, bireysel dönütler yerine gruba dönüt verilmesi öğretmenlerin süreci kolaylaştırmak amacıyla yaptıkları uygulamalardır.

Aulia ve Batubara (2021) Tayland’da zorunlu uzaktan eğitim sürecinde televizyon kanalından yapılan İngilizce derslerine yönelik öğretmen algılarını incelemek

amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Tayland'ın her yerinde internet erişiminin olmaması, ölçme-değerlendirme uygulamasının gerekli olması, TV'den İngilizce öğretmekle bazı hedeflere ulaşamaması, TV'den öğrenmenin tek yönlü ve etkileşimsiz olması, İngilizce dersinde konuşma, yazma gibi uygulamaların eksik kalması, kırsal bölgelerde altyapı sorunlarının oluşması, BİT araçlarının eksikliği, sadece TV'den öğrenmenin yetersiz kalması sürecin olumsuz yanlarındandır. TV aracılığıyla öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinin desteklenmesi, TV'den İngilizce derslerinin öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırması, uzaktan eğitimde TV'nin kullanılmasının zaman/mekân bağımsızlığı sağlaması, öğrencilerin motivasyonunu artırması, online eğitimdeki internet kopması, ses/görüntü sorunlarının TV'de daha az olması, TV'den öğrenmenin öğrencilere ders dışı konularda da faydalı olması sürecin olumlu yönlerindendir.

Lindner vd. (2020) Covid-19 pandemisindeki uzaktan eğitimin/öğretimin 17 tarım bilimleri öğretmeninin nasıl tanımladığına ve zayıf/güçlü yönlerine dair görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilerin analizi sabit karşılaştırmalı yöntemle yapılmıştır. Öğrencilerin evde çalışmaya alışık olması, zaman/mekân rahatlığı sağlaması, öğrencilerin kendi hızlarına ve zamanlarına göre bireysel çalışabilmesi, eşzamanlı derslerin gerçekleştirilmesi, materyal çeşitliliği, içeriklerin tekrar edilebilmesi, pahalı ekipmanlar yerine videoların kullanılabilmesi güçlü yönlerdir. Teknolojik sınırlılıklar, öğrencilerin laboratuvar ortamlarındaki uygulamalı derslerde eksiklik yaşaması, bazı öğrencilerin evlerinde rahat öğrenme ortamının olmaması, internet kotasının sınırlı olması, öğrenci-öğretmen etkileşiminin yeterli düzeyde olmaması, internete ulaşımında yaşanan sıkıntılar, online yapılacak sınavlarda kopya ihtimalinin artması, veliyle iş birliği gerektirmesi, sanal ortamda beden dilinin eksik kalması (jest, mimik vb.) zayıf yönler olarak belirtilmiştir.

Fatoni vd. (2020) Endonezya'da Covid-19 sürecinde zorunlu olarak uygulanan online eğitimin avantajlarını, sınırlılıklarını ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Altı hafta boyunca online eğitim uygulamalarıyla ders alan 100 öğrenciden yarı yapılandırılmış anketlerle toplanan veriler uygun temalar altında analiz edilmiştir. Zaman/mekân rahatlığı, online derslerde öğrencilerin rahat konuşabilmesi, çekinmemesi ve iletişimin kolay olması, içeriklerin

tekrar edilebilmesi ve ulaşım maliyetlerinin azalması olumlu yönlerdendir. Sistemsel/teknik sorunların çıkması (internet bağlantısı vb.), öğretene-öğrenen etkileşiminin azalması, eğitim yönünün eksik kalması, içeriklerin düzgün bir şekilde aktarılamaması, grup çalışmalarının daha az yapılması, akademik anlamda daha az başarılı olunması, sosyalleşememe sürecin olumsuz yönlerindendir. Materyallere ulaşımın sağlanması, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesinin sağlanması, öğrenci-öğretmen etkileşimini artıracak etkinliklerin yapılması, online öğrenmenin bireylerde göz bozulması, bel ağrısı gibi çeşitli sorunlara yol açacağından uzaktan öğrenme rehberinin oluşturulması sürece yönelik önerilerdendir.

Lau ve Lee (2020) Covid-19 pandemisi nedeniyle evlerinden öğrenen anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin öğrenme tecrübelerine, ihtiyaç duydukları desteğe ve ekran başında geçirdikleri zamana yönelik 6702 ailenin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Öğrencilerin ilgisizliği, dikkat dağınıklığının olması, evdeki aile üyelerinin öğrenme esnasında rahatsız etmesi, evde yazıcı gibi araçların eksikliği, ailelerin ödevlerle ilgili bilgi eksikliklerinin olması, sabırsız olmaları, ödevlerle ilgili verilen zamanın yetersiz olması, okul desteğinin eksik olması, anaokulunda etkinliklerin çeşitli olmaması, çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin istenmeyen sağlık sorunlarına yol açması, ilkokulda ise etkinliklerin fazla çeşitli olması, ailelerin ekonomik durumu, bazı ödevlerin zor olması süreçte karşılaşılan zorluklardandır.

Rapanta vd. (2020) dört uzaktan eğitim uzmanının Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime olan bakış açılarını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplamak için beş adet görüşme sorusu kullanılmıştır. Covid-19 pandemisi sürecinde altyapı sorunlarının oluşması, uzaktan ölçme ve değerlendirme yapılmasının zor olması, karmaşık ekonomik problemlerin ortaya çıkması sürecin olumsuz yanlarındandır. Uzaktan öğretimde materyal çeşitliliğinin oluşması, etkili iletişimin kurulması, öğrencinin öz yönetiminin gelişmesi, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmesi, öğrencilere bağımsız çalışma imkânı vermesi, senkron ve asenkron olarak öğrencilerin desteklenmesi, içeriklerin tekrar edilebilmesi, öğretime esneklik kazandırılması sürecin olumlu yanlarındandır. Uzaktan öğretimin iyi planlanması, öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla öğrencilere ders içinde ve dışında soru sorulması, öğrencilerin birbirleriyle konuşabilmesi, öğretmensiz paylaşım yapabilecekleri kendilerine özel konuşma kanallarının açılması, öğretmenlerin kaygıyı

azaltması, içeriğin basitleştirilmesi, öğretmenin beklentisini düşürmesi, etkinliklerin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin işbirlikçi öğrenmelerine katkı sunabilecek ödevler, projeler verilmesi, etkili iletişimin kurulması, etkileşimin hangi yollarla yapılacağının (video, Podcast, okuma vb.) öğrenciye bildirilmesi, süreç değerlendirmesinin yapılması, öğrenciyle telefonla iletişimde kalınması, öğretmenin sorular sorarak tartışma ortamı oluşturması, sondalar sorarak sorgulamaya yönlendirmesi öğrenmenin kalitesini artırabilir.

Gurajena, Mbunge ve Fashoto (2020) Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime geçilen Afrika'da bu sürecin fırsatlarını ve engellerini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi, materyal çeşitliliği, öğretmen ve öğrenciye zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması, farklı yerdeki öğrencilere aynı eğitimin verilebilmesi, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilmesi, öğrencilerin bireysel hızlarında öğrenebilmesi ve akademik olmayan öğrenmelerin gerçekleşmesi sürecin olumlu yanlarındandır. Afrika ülkelerindeki dijital uçurumun artması, BİT araçlarının eksikliği, düşük gelirli ailelerin ekonomik problemleri, ailelerin işlerini kaybetmeleri, bölgedeki telekomünikasyon servislerinin eksikliği, internet bağlantısı problemleri, öğrencilerin/öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin eksik olması, uzaktan eğitim altyapısının zayıf olması, ölçme-değerlendirmede eksiklikler sürecin olumsuz yönleridir.

2.5.3. Pandemi öncesi ve pandemi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili literatürün karşılaştırması

Bu bölümde Covid-19 pandemisi öncesinde yerli ve yabancı literatürde bir önceki bölümde incelenen çalışmalarla pandemi sonrasında yapılan çalışmalar karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

2.5.3.1. Yerli literatürün karşılaştırılması

Pandemi öncesinde uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmaların çoğu öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarına yöneliktir (Kırnık ve Altunkaynak, 2019; Parmaksız ve Sıcak, 2015; Sezer, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz, 2017). Pandemi öncesindeki çoğu uzaktan eğitim uygulaması alınan hizmet içi eğitimleri, yetişkin eğitimleri (Özer ve Kır, 2018) veya keyfi uygulamaları (Arslan ve Kuzu, 2019; Becit İşçitürk ve Turan, 2018) içermektedir. Ayrıca pandemi öncesindeki uzaktan eğitim uygulamalarının çoğu yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin, öğretim elemanlarının görüşlerini ve uzaktan eğitimle verilen tarih ve İngilizce gibi derslere yönelik uygulamaları içermektedir (Adnan ve Boz-Yaman, 2017; Akçay ve Gökçe Arslan, 2016; Erol Şahin, 2019; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Pepeler, Özbek ve Adanır, 2018).

Temel öğretim kademelerinde EBA'yı kullanan öğretmenler, ders verimini artırmak, teknolojiyi öğretme sürecine entegre etmek, soyut kavramları somutlaştırmak ve materyal çeşitliliğini artırmak (Becit İşçitürk ve Turan, 2018; Kapıdere ve Çetinkaya, 2017), dersleri eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak ve başarıyı artırmak amacıyla kullanmışlardır (Arslan ve Kuzu, 2019). Fakat içeriklerin yavaş yüklenmesi, cihazlarla uyumlu olmaması (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017), bağlantı problemlerinin olması, araç gereç eksikliği, e-içeriklerin yetersiz olması (Arslan ve Kuzu, 2019) uzaktan eğitimin sınırlılıklarındandır.

Hizmet içi uzaktan eğitim uygulamalarını alan öğretmenler içeriklere kolay ulaşıldığını, zaman/mekân esnekliği olduğunu, bireysel hızda öğrenilebildiğini, güncel bilgi ve materyal çeşitliliği sağladığını, motivasyonu yükselttiğini (Kırnık ve Altunkaynak, 2019; Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014), mesleki anlamda yeterliliklerinin geliştiğini, kişisel gelişime katkı sunduğunu, teknolojiyi öğrendiklerini, öğretme süreçlerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir (Kırnık ve Altunkaynak, 2019). Fakat uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında binaların fiziksel koşullarının kötü olması, içeriklerin gerçek sınıf ortamıyla bağdaşmaması, sıkıcı olması (Kırnık ve Altunkaynak, 2019; Parmaksız ve Sıcak, 2015; Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014), tek yönlü iletişimle sınırlı olması, etkileşimi azaltması, grupların kalabalık olması (Kırnık ve Altunkaynak, 2019; Parmaksız ve Sıcak, 2015) karşılaşılan sorunlardandır.

Yetişkinlerin eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının motivasyonu artırdığı, sosyal iletişimi güçlendirdiği, zaman/mekân bağımsızlığı oluşturduğu, eğitim teknolojilerinden faydalandığı ve dezavantajlı bireylere fırsat eşitliği sağladığı; fakat araç-gereç eksikliğinin, maddi yetersizliklerin ve etkileşim azlığının olduğu saptanmıştır (Özer ve Kır, 2018).

Pandemi döneminden önce yapılan çalışmalar planlanmış, eğitimsel müdahale yapılmış isteğe bağlı/kefi uygulamaları (Arslan ve Kuzu, 2019; Becit İşçitürk ve Turan, 2018; Özer ve Kır, 2018) içermektedir. Fakat pandemiyle birlikte herhangi bir hazırlık olmadan zorunlu olarak acil uzaktan eğitime geçilmiştir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020; Bozkurt, 2020b). Bu durum, araştırmalarda uzaktan eğitimin avantajlarını/ dezavantajlarını ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunları açığa çıkarmıştır.

Uzaktan eğitimin avantajları açısından zaman ve mekân bağımsızlığı olduğu (Altıntaş Yüksel, 2021; Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Karakaya vd., 2020; Kilit ve Güner, 2021), içeriklerin tekrar edilebildiği (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Tekin, 2020), dijital kaynakların çeşitlendiği (Altıntaş Yüksel, 2021; Süğümlü, 2021; Şentürk, 2020), öğrencilerde öz düzenleme/yönetim becerisinin geliştiği (Şentürk, 2020), dijital okuryazarlık becerilerinin geliştiği (Altıntaş Yüksel, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021) ve bireysel hızda ve bağımsız öğrenmeye olanak sağladığı (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Kilit ve Güner, 2021; Süğümlü, 2021; Tekin, 2020) bulunmuştur.

Uzaktan eğitimin dezavantajları açısından devam zorunluluğu olmadığı için canlı derslerde devamsızlık sorunu olduğu (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Kilit ve Güner, 2021; Saygı, 2021), okula bağlılığın azaldığı (Karakaya vd., 2021), derslerin tekdüze ve sıkıcı olduğu (Tekin, 2020), öğrencilerle olan iletişimin azaldığı (Altıntaş Yüksel, 2021; Kilit ve Güner, 2021; Süğümlü, 2021; Tekin, 2020), ebeveynlerin/ailelerin ilgisiz davrandığı (Avcı ve Akdeniz, 2021; Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar, 2021; Bayburtlu, 2020; Demir ve Özdaş, 2020), öğrenci-öğretmen/öğrenci-öğrenci etkileşiminin azaldığı (Bozkurt, 2020b; Cantürk ve Cantürk, 2021; Hebebcı, Bertiz ve Alan, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020), öğrencilerin motivasyonunun düştüğü (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Bayburtlu, 2020; Bıyıklı

ve Özgür, 2021; Bozkurt, 2020b; Süğümlü, 2021), internet kopması, bağlantı yavaşlığı, sistemlerdeki yoğunluk, ev ortamından kaynaklanan ses vb. nedeniyle teknik aksaklıkların yaşandığı (Bıyıklı ve Özgür, 2021; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2021; Karakaya vd., 2021; Şentürk, 2020), BİT araçları/internet/ekipman eksikliği yaşandığı (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bıyıklı ve Özgür, 2021; Hebebe, Bertiz ve Alan, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kilit ve Güner, 2021; Pınar ve Dönel Akgül, 2020), sosyalleşmenin azaldığı (Bozkurt, 2020b; Kavuk ve Demirtaş, 2021), ekran bağımlılığının arttığı (Altıntaş Yüksel, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Hebebe, Bertiz ve Alan, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021), dijital okuryazarlık becerilerin eksik olduğu (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kilit ve Güner, 2021), öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği olduğu (Bayburtlu, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Karakaya vd., 2020; Karakaya vd., 2021) ve ailelerin ekonomik sıkıntılar yaşadığı (Karakaya vd., 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021) bulunmuştur.

Bu çalışmaların bazılarında eğitim programlarının temel bileşenleri ile ilgili karşılaşılan sorunlar da tespit edilmiştir. Hedeflerin istenilen nitelikte ve yeterlikte gerçekleştirilemediği (Saygı, 2021; Süğümlü, 2021), bir ders süresinin yetersiz olduğu (Ayaz, 2021), öğrencilerin örtük öğrenmelerinde eksiklik meydana geldiği (Süğümlü, 2021), içeriklerin aktarılması aşamasında diyalog/ konuşma/yazma gerektiren konularda (Süğümlü, 2021) ve matematiksel işlem gerektiren konularda (Kilit ve Güner, 2021) sıkıntı yaşandığı, ölçme-değerlendirme açısından güvenilirlik sorunlarının ortaya çıktığı (Karakaya vd., 2021; Tekin, 2020), yaparak yaşayarak öğrenme kapsamında uygulama/deney gerektiren derslerde zorluk yaşandığı (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar, 2021; Karakaya vd., 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Pınar ve Dönel Akgül, 2020), beden dili kullanmada eksiklik yaşandığı (Altıntaş Yüksel, 2021), öğretmenlerin sınıf üzerindeki hakimiyetlerinin azaldığı (Karakaya vd., 2021; Kilit ve Güner, 2021), canlı derslerdeki etkinliklerin öğretmen merkezli düz anlatım yöntemine dayalı olduğu, soru-cevap, tartışma gibi yöntemlerin eksik kaldığı (Ayaz, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021), öğrencinin derse aktif/etkin katılımının sağlanamadığı (Avcı ve Akdeniz, 2021; Bayburtlu, 2020; Kilit ve Güner, 2021; Saygı, 2021; Süğümlü, 2021), öğrencilerin anında soru sormadığı ve dönütlerin eksik kaldığı

(Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Bıyıklı ve Özgür, 2021; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2021; Süğümlü, 2021) bulunmuştur.

Eğitim programlarına yönelik diğer bulgularda uzaktan eğitimdeki bir canlı ders süresinin yeterli olduğu (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Hebebe, Bertiz ve Alan, 2020); öğrenme-öğretme durumları açısından öğretmenlerin materyal olarak ders kitabı, EBA içerikleri, sunumlar, pdfler, Z-kitaplar kullandığı (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Karakaya vd., 2020; Süğümlü, 2021); yöntem ve teknikler açısından öğretmenlerin düz anlatım (Ayaz, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021), soru-cevap (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Karakaya vd., 2020), gösterim (Karakaya vd., 2020), beyin fırtınası (Karakaya vd., 2020) kullanıldığı; ödevlerin EBA'dan test şeklinde (Ayaz, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Süğümlü, 2021) veya WhatsApp'tan (Bayburtlu, 2020) gönderildiği; ölçme-değerlendirme açısından öğretmenlerin EBA'dan test gönderdiği veya derste soru-cevap yaptığı (Süğümlü, 2021); öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz algının oluştuğu (Kavuk ve Demirtaş, 2021) ve pandemi döneminde belirsizlik oluştuğu (Demir ve Özdaş, 2020; Karakaya vd., 2021) saptanmıştır.

Daha önce planlı ve sistematik bir şekilde yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları pandemiyle birlikte tüm yurttan mecburi hale gelmiştir. Bu nedenle pandemi sürecinde ve sonrasında uzaktan eğitim uygulamalarının daha planlı ve geniş çapta kullanılacağı savunulabilir. Çoğu araştırmacının öneriler kısmında uzaktan eğitimin destekleyici olarak kullanılması, EBA'ya eğlenceli içeriklerin eklenmesi, fırsat eşitliğinin istenilen düzeye getirilmesi, veri tabanlarının güçlendirilmesi vurgulanmıştır.

2.5.3.2. Yabancı literatürün karşılaştırılması

Yabancı literatürdeki araştırmalar pandemi öncesi ve sonrası olarak incelendiğinde yerli literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Pandemi öncesindeki çalışmalarda insan ihtiyaçlarının değişmesi, yetişkin eğitime talebin artması, Z-kuşağını da içine alan dijital yerlilerin ortaya çıkması (Prensky, 2001), bunların günlük hayatlarına yansımaları, farklı etnik kökenlerden insanların bir arada yaşaması, bunun küreselleşmeye neden olması ve bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi uzaktan eğitimin yükselişini tetiklediği belirtilmiştir

(Morrison, 2003). Uzaktan eğitimde insanların sosyal varlık olmasının getirdiği sosyal saygı, sosyal paylaşım durumlarının (Sung ve Mayer, 2012) ve öğrencilerin duygularının önemsinmesi (Murphy ve Rodríguez-Manzanares, 2012; Sung ve Mayer, 2012), öğrencilerin çalışma ortamlarının incelenmesi, aile ile iletişime geçilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması (Murphy ve Rodríguez-Manzanares, 2012) gerektiği vurgulanmıştır.

Zaman/mekân esnekliği sağlaması (Alfahadi, Alsalhi ve Alshammari, 2015; Oliveira, Penedo ve Periera, 2018), materyal zenginliği sağlaması (Alfahadi, Alsalhi ve Alshammari, 2015) ve içeriklerin tekrar edilebilmesi (Oliveira, Penedo ve Periera, 2018) uzaktan eğitimin avantajlarından. Motivasyon eksikliği (Boling vd., 2011), dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği (Oliveira, Penedo ve Periera, 2018), öğrencide öz yönetim becerisi gerektirmesi (Oliveira, Penedo ve Periera, 2018), öğretmenlerin iş yükünün artması (Murphy ve Rodríguez-Manzanares, 2012), metin odaklı olup öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması (Boling vd., 2011; Murphy ve Rodríguez-Manzanares, 2012; Oliveira, Penedo ve Periera, 2018) ve teknoloji bağımlılığının oluşması (Murphy ve Rodríguez-Manzanares, 2012) uzaktan eğitimin dezavantajlarından.

Pandemi sürecindeki araştırmalar zorunlu uzaktan eğitime geçişle birlikte sürecin olumlu ve aksayan yönlerini ortaya çıkarmıştır. Dijital becerilerin gelişmesi (Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg, 2021; Lepp vd., 2021; Sormunen, 2021), ailelerle etkili iletişim kurulması (Gordy vd., 2021; Müller ve Gondenberg, 2020), bağımsız öğrenmeyi desteklemesi (Aulia ve Batubara, 2021; Lindner vd., 2020; Sormunen, 2021), zaman/mekan esnekliği sağlaması (Aulia ve Batubara, 2021; Dempsey ve Burke, 2021; Fatoni vd., 2020; Gordy vd., 2021), içeriklerin tekrar izlenebilir olması (Fatoni vd., 2020; Gordy vd., 2021; Lindner vd., 2020), materyal çeşitliliğinin oluşması (Dempsey ve Burke, 2021; Lepp vd., 2021; Lindner vd., 2020) bu sürecin olumlu yanlarından.

Dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği (Lepp vd., 2020; Maphosa, 2021), BİT araçlarının eksikliği (Aulia ve Batubara, 2021; Dempsey ve Burke, 2021; Maphosa, 2021; Müller ve Gondenberg, 2020), internet/altyapı sorunları (Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg, 2021; Sormunen, 2021; Subaih, Al-Duais ve Sabbah, 2021), öğrenci-öğretmen etkileşiminin az olması (Dempsey ve Burke, 2021; Müller ve Gondenberg,

2020; Lindner vd., 2020), etkin katılımın olmaması (Rasmitadila vd., 2020; Subaih, Al-Duais ve Sabbah, 2021), uygulamalı derslerin eksik kalması (Dempsey ve Burke, 2021; Lindner vd., 2020), göz veya bel ağrısı gibi bazı sağlık sorunlarının ortaya çıkması (Fatoni vd., 2020), motivasyon eksikliğinin (Müller ve Gondenberg, 2020; Rasmitadila vd., 2020) ve sosyalleşme eksikliğinin oluşması (Fatoni vd., 2020; Lepp vd., 2021), öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğinin artması (Dempsey ve Burke, 2021; Gordy vd., 2021; Maphosa, 2021) çalışmalarda saptanan dezavantajlardandır. Bu süreçte öğretmenler karşılaştığı sorunlarda zümrelerinden (Rasmitadila vd., 2020) veya bilişim öğretmenlerinden (Lepp vd., 2021) destek almışlardır.

Yerli literatürde olduğu gibi yabancı literatürde de eğitim programlarının temel bileşenleri ile ilgili karşılaşılan sorunlar da tespit edilmiştir. Bu süreçte hedeflerin istenilen nitelikte ve yeterlikte gerçekleştirilemediği (Aulia ve Batubara, 2021; Gul ve Khilji, 2021), etkili dönüt verilemediği (Dempsey ve Burke, 2021), içeriğin aktarılması aşamasında konuşma/diyalog gerektiren etkinliklerde zorluk yaşandığı (Aulia ve Batubara, 2021), içeriklerin güncel olmadığı (Gul ve Khilji, 2021), öğretim yöntem ve teknikleri açısından düz anlatım, soru-cevap ve tartışmayla sınırlı kaldığı (Rasmitadila vd., 2020), öğrencilerin kamerasının/sesinin kapalı olması nedeniyle öğretmen hakimiyetinin azaldığı (Lepp vd., 2021; Müller ve Gondenberg, 2020), ölçme-değerlendirme açısından eksiklik olduğu (Aulia ve Batubara, 2021) veya kopya nedeniyle güvenilirliğin düştüğü (Rasmitadila vd., 2020; Sormunen, 2021; Subaih, Al-Duais ve Sabbah, 2021) saptanmıştır. Eğitim programlarına yönelik diğer bulgularda öğretme-öğrenme süreçlerinde etkili dönüt verildiği (Müller ve Gondenberg, 2020), bireysel dönüt yerine grupta dönüt verdiği (Lepp vd., 2021) ve öğretmenlerin ölçmeyi quizle yaptığı (Müller ve Gondenberg, 2020; Rasmitadila vd., 2020) saptanmıştır.

Pandemiyle birlikte uzaktan eğitime geçişle öğretmen rolünün de öğrenen rolüne evrildiği (Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg, 2021), öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz algının oluştuğu (Müller ve Gondenberg, 2020), öğretmenlerin iş yükünün arttığı (Dempsey ve Burke, 2021; Müller ve Gondenberg, 2020; Sormunen, 2021), ailelerin pandemi sürecinde ekonomik kaygısının arttığı (Dempsey ve Burke, 2021; Gordy vd., 2021; Maphosa, 2021) ve öğrenci-öğretmen iletişiminin azaldığı (Sormunen, 2021; Subaih, Al-Duais ve Sabbah, 2021) bulunmuştur.

2.5.4. Zorunlu/acil uzaktan eğitime geçiş

Covid-19 pandemisinden dolayı çoğu ülke aniden, zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Zorunlu/acil uzaktan eğitime geçildiğinden itibaren hem yerli alanyazında hem de yabancı alanyazında çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde yerli ve yabancı alanyazında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.5.4.1. Yerli literatürde yapılmış çalışmalar

Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2020) yüz yüze eğitimden evde uzaktan öğretime zorunlu olarak geçiş sürecinde MEB'in izlemiş olduğu politikaları ve stratejileri ele almışlardır. Bu süreçte MEB okul öncesinden lise kademesine kadar EBA platformunu kullanmıştır. EBA platformu müfredata ilişkin ders e-kitapları, videolar, belgeler, sınavlar ve etkinlikler gibi pek çok içeriği barındırmaktadır. Ayrıca bu süreçte mobil operatörlerle iş birliği yapılarak öğrencilere 8 GB'ye kadar ücretsiz internet kota hakkı tanınmıştır. EBA ile eş zamanlı olarak içerik üreten TRT EBA TV'de BİT aracı/interneti olmayan öğrenciler için hizmete sunulmuştur. Uzaktan eğitime ulaşamayan öğrencilerin %8'i için 17 kitaptan oluşan bir set gönderilmiş ve belirli yerlere 5 bin 200 EBA destek noktası açılmıştır. MEB LGS'ye (Liselere Geçiş Sınavı) girecek öğrencileri 8.sınıf sınav konularından sadece ilk dönem yüz yüze işlenen konulardan sorumlu tutmuştur. Bu süreçte mesleki eğitim kurumları temizlik malzemeleri, önlük veya maske gibi toplumun acil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla üretime geçmişlerdir. Öğrencilerin sosyalleşememesi ve akranlarıyla daha az iletişim kurması bu süreçte aile desteğini de gerektirmiştir. Bu süreçte teknoloji bağımlılığı ve obezite gibi sorunların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Bunu aşabilmek için aileler çocuklarıyla ev içerisinde etkili bir şekilde iletişim kurmalıdır. MEB bu süreçte öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini desteklemek amacıyla MEBBİS üzerinden uzaktan eğitimle seminerler düzenlemiş ve kurslar vermiştir. Öğretmenler hazırlık yaparak süreci etkili bir şekilde yürütmelidirler. Öğretmenler çevrim içi öğretmede birçok materyalden faydalanabilirler. Bunların seçimi, düzenlenmesi ve kullanılması konusunda bilinçli olmalıdırlar. Bu şekilde öğrencilerin ilgileri ve motivasyonları sağlanmış olmaktadır. Ayrıca öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanması süreci

daha eğlenceli hale getirir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlayabilmek için daha fazla çaba harcaması gerekebilir. İçerikler öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır. Online eğitimde ölçme ve değerlendirmede güvenirlik durumları nedeniyle sonuç odaklı değerlendirme yapmak yerine süreç odaklı değerlendirmeler yapılması önerilmiştir. Çevrim içi eğitimde ülke ekonomileri belirleyici olduğundan yüksek maliyetleri azaltmak, kitle olarak tüm öğrencilere hitap edebilmek için içerikler üretilmek zorundadır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilerin durumunun eğitimsel eşitsizlik yarattığı, öğrenmelerde eksiklikler meydana getirdiği ve öğretim sürecinden tamamen kopma durumuna götürdüğü tartışmalı konular arasında yer almaktadır. Araştırmanın tartışma ve sonuç kısmında dijital ortamların herhangi bir durumda veya okullara ara verilmesi durumunda daha sık kullanılmaya başlanacağı vurgulanmıştır.

Sezgin ve Fırat (2020) Covid-19 pandemisiyle başlayan uzaktan eğitim sürecinin kontrolsüz/planlanmadan/aniden başlaması nedeniyle toplumdaki dijital uçurumun belirgin hale geldiğini söylemiştir. Türkiye'deki sosyoekonomik farklılıklar ve BİT araçlarının eksikliğinden dolayı roman vatandaşlar, mülteciler ve mevsimlik işçiler gibi dezavantajlı grupların neredeyse hiçbiri uzaktan eğitime ulaşım sağlayamamıştır. Bundan dolayı uzaktan eğitime ulaşan ve ulaşamayan kesim arasındaki dijital uçurum artmıştır. Araştırmanın öneriler kısmında eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alınarak tüm öğrencilere internetin ve BİT araçlarının tedarik edilmesi, tüm coğrafi bölgelerde internet bant genişliğinin artırılması, kamu kuruluşlarının dijital uçurumu azaltmak için projeler yapması, eğitim kurumlarının dezavantajlı (engelli vb.) öğrencilerle iletişim kurarak sorunları tespit etmesi ve dijital dönüşüme ayak uydurabilmek amacıyla çeşitli çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Sarı (2020) çalışmasında pandemide aniden uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle ölçme-değerlendirme uygulamalarının es geçilmemesi gerektiğini, öğretmenlerin görevlerinden birinin de öğrenmenin niceliğini saptamak olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte öğrencilerin hepsinin internet olanaklarına sahip olduğu takdirde önceden planlanmış bir saatte az zaman alan bir sınav yapılabilir. Sınav soruları açık uçlu, kısa cevaplı, çoktan seçmeli veya doğru-yanlış şeklinde olabilir. Bu yöntem nispeten kopya

açısından güvenilirliği artırmaktadır. Sosyoekonomik durumlardan kaynaklı dezavantajlı bölgelerde daha uzun süre verildiği takdirde öğrencilere uzun ve bireysel cevap gerektiren sorular sorulabilir. Kısa cevaplar gerektiren ve öğrencilerin öğrendiğini/anladığını gösteren quizler Kahoot, quizlet gibi uygulamalardan yapılabilir. Bu quizleri genele yayarak süreç değerlendirmesi yapmak alternatif olabilir. Bu süreçte ölçme-değerlendirme açısından puana odaklanmanın doğru olmayacağı ve öğrencilerin psikolojik olarak da bu süreçten etkilendiği vurgulanmıştır. Covid-19 pandemisi sonrası ülkelerin ekonomik ve siyasi olarak aynı durumda olmayacağı belirtilmiştir. Evde eğitimin, online eğitimin ve uzaktan eğitimin popülerleşerek varlığını sürdüreceği vurgulanmıştır. Ulusal anlamda planlamalar yapılması, yerli uygulamaların geliştirilmesi, internete/BİT araçlarına ulaşımın sağlanması, indirimlerin yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Bozkurt (2020a) Covid-19 pandemisi sürecinde ve sonrasında dünyada eğitimin değişeceğini ve yeni bir paradigma oluşacağını belirtmiştir. Dünyayı etkisi altına alan pandemi yüzünden acil uzaktan eğitime geçişin eğitim üzerindeki yansımaları ve pandemi sonrasında eğitim alanında yapılması gerekenler saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin keyfi, planlı, sistematik olarak yapıldığı fakat acil uzaktan eğitimin zorunlu/beklenmedik bir durumdan dolayı yapıldığı farkı vurgulanmıştır. Acil uzaktan eğitimi sadece senkron paylaşılan içeriklerle ve kurulan iletişimle sınırlandırmamak, uygulamaların çevrimdışı da devam ettirilmesi, içeriklerin sunulmasında/paylaşımında esneklik olması gerektiği ifade edilmiştir. Ebeveynlerin öğrencinin eğitim hayatındaki sosyal/eğitsel rolleri üstlendiği ve doğrudan öğrencinin öğrenmesinden de sorumlu olduğu belirtilmiştir. Bu süreçle birlikte öğretmenlerin bilgi verme görevinden rehber görevine geçmiş; öğrenciler otonom şekilde öğrenme sorumluluğunu üstlenmiştir. Dijitale doğru olan dönüşümde öğrenenlerin ihtiyaçları iyi bir şekilde saptanmalı ve gelecek uygulamalar bunlar üzerine inşa edilmelidir. Türkiye’de BİT araçlarına ulaşım, altyapı ve dijital beceriler konusunda sosyoekonomik ve coğrafi şartlar yüzünden toplumda dijital bölünmeler yaşanmaktadır. Bu durum eğitimdeki sosyal eşitsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde pandeminin öğrenen üzerinde yaratmış olduğu korku, kaygı gibi duygular öğrencilerin duyuşsal ve ruhsal açılardan da desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu süreçte ailelerin gelirlerinin azalması ve giderlerinin artması nedeniyle sürecin

ekonomik açıdan da incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca verilerin korunmasının, saklanması ve gizliliğinin ayrıntılı olarak düşünülmesi; etik ve yasal sınırların çerçeve olarak belirlenmesinin acil olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda sürdürülebilir öğrenme ekolojisi oluşturmak için çalışmalar yapılmalıdır. Eğitime yönelik oluşturulan politikaların fırsat ve sosyal eşitliği sağlaması, teknolojik alanda yeni yatırımlar yapılması, bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi, dijital ortamlarda veri güvenliği sağlamak ve bilgileri depolamak için etik kuralların önemsinmesi, eğitim kültürünün ülke çapında ve paydaşlarla iş birliği içinde oluşturulması, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında sadece sonuçlara odaklanmak yerine öğrenme sürecinin incelenmesi, uzaktan öğrenmede öğrenen bireylere seçim hakkı verilerek sürecin esnek olması önerilmiştir. Yeni normalde yeni bir müfredata gereksinim olacağından tüm paydaşların görüşleri alınarak ulusal anlamda çok yönlü çalışmalar yapılmalıdır. Uzaktan eğitimdeki süreçler hem senkron hem de asenkron öğrenmelere katkı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bunlar tasarlanırken teknolojinin amaç değil araç olduğu unutulmamalıdır. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin tam karşılığı olmadığından iki eğitim yönteminin paradigmalarının farklı olduğu unutulmadan gelecekteki uygulamalar planlanmalıdır.

Uzaktan eğitime aniden geçilmesine yönelik yerli literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bazı durumlar ortaya çıkmıştır.

- Acil uzaktan eğitim uygulamasının uzaktan eğitim uygulamasından farklı olduğu vurgulanmıştır. Hazırlıksız yakalanan fırtına gibi olmuştur (Bozkurt, 2020a). Bu süreçte MEB'in kullandığı temel uzaktan eğitim aracı EBA olmuştur. İnternete erişimi olmayanlar için TRT ile iş birliği yapılarak EBA TV alternatif bir araç olmuştur. Ayrıca bu süreçte öğrencilere 8 GB ücretsiz internet kotası sağlanmıştır. Uzaktan eğitime ulaşamayan dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için EBA destek noktaları kurulmuştur (Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2020).
- Dijital bölünme/uçurum artmıştır. Çünkü çoğu dezavantajlı grupların (mülteciler, engelliler, mevsimlik işçiler vb.) bu süreçten yararlanamadığı düşünülmüştür. Ortaya çıkan eğitimsel eşitsizlik öğrenme eksikliklerini de beraberinde getirmiştir (Bozkurt, 2020a; Sezgin ve Fırat, 2020).

- Bu süreçte öğretmenlere MEBBİS üzerinden içi eğitim seminerleri de uzaktan eğitim yoluyla düzenlenmiştir (Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2020).
- Öğretmenlerin yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişteki rolleri de değişmiştir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin materyal oluşturma, düzenleme ve kullanma konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin sınıf içi bilgi veren kişi rolünden öğrenmeye rehberlik eden kişi rolüne dönüşeceği vurgulanmıştır (Bozkurt, 2020a).
- Ekran karşısından geçirilen süre artacağı için bu süreçte obezite, teknoloji bağımlılığı gibi sorunların çıkacağı öngörülmüştür (Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2020).
- Öğrenme sorumluluğu öğrenciye geçmiştir. Öğrencinin evde geçirdiği sürede yalıtılmış duygusundan arınması için ailenin de rolü öğrenmesine yardımcı olmak ve öğrenciyle etkili iletişim kurmak olmuştur. Evdeki uzaktan eğitim sürecinde aile desteği önemli hale gelmiştir (Bozkurt, 2020a; Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2020).
- Uzaktan eğitimde ölçmede güvenirlik sorunları, verilerin gizliliği gibi konular tartışmaya açık olmuştur. Uzaktan eğitimde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve süreci değerlendirmenin daha iyi olacağı vurgulanmıştır (Bozkurt, 2020a; Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2020; Sarı, 2020).
- Uzaktan eğitim sürecinde sadece senkron uygulamaların değil aynı zamanda asenkron içeriklerin zaman/mekân esnekliğiyle öğrenciye ulaştırılması gerekmektedir (Bozkurt, 2020a).
- Acil uzaktan eğitime geçilmesinden sonraki sürecin daha planlı yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenerek buna göre hazırlıklar yapılmalıdır. Gerektiğinde müfredat ve içerik tüm paydaşların görüşleri alınarak gözden geçirilmeli ve değiştirilmelidir. Ayrıca ekonomik açıdan ulusal bütçe planlamalarının yapılması sürecin daha nitelikli olmasını sağlayacaktır (Bozkurt, 2020a; Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2020).

2.5.4.2. Yabancı literatürde yapılmış çalışmalar

Huang vd. (2020) Çin’de Covid-19 pandemisiyle eşi benzeri görülmemiş uzaktan eğitim uygulamasına geçişi anlatan bir rehber kitap yazmışlardır. Esnek öğrenme modelinde öğrenci merkezli bir sisteme geçildiği, bu sistemde zaman/mekân kısıtlaması olmadan öğrenme aktivitelerinin yapıldığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada Covid-19 ile başlayan zorunlu uzaktan eğitimin var olan eğitim sistemlerini etkileyeceği ve uzun vadede kullanılacağı belirtilmiştir. Bir okulda kurs marketi uygulamasıyla öğrencilerin evden öğrenmesine olanak sağlayan ve onları fiziksel/zihinsel açıdan geliştiren fotoğrafçılık, vücut geliştirme, okuma, ev işleri, müzik ve kaligrafi gibi kurslar düzenlenmiştir. Ayrıca çoğu okul DingTalk uygulaması kullanarak okul öncesi öğrencilerinin kendi hızlarında İngilizce öğrenebilecekleri fırsatlar sunmuştur. Bu uygulama sayesinde öğrenciler grup tartışmalarına katılarak öğrenme sürecinde akran öğrenmelerinden de yararlanmışlardır. Çin MEB bu süreçte 22 online öğrenme platformu ve 24000 ücretsiz kurs açmıştır. Öğretmenler ödevleri WeChat uygulaması üzerinden öğrencilerin gönderdikleri fotoğraflarla toplamış ve bu fotoğraflar üzerinden dönütler verip cevapları puanlayarak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi uygulamışlardır. Öğrenciler ve öğretmenler için sağlık raporları, sınıf duyuruları, canlı dersler, ödevler, geri dönütler, düzeltmeler ve online sınavlar içeren Ding Talk uygulaması pandemi boyunca çoğu kademede kullanılmıştır. Ayrıca bakanlık bu süreçte Huawei kurs yapma uygulamasını, WeChat, DingTalk, İcourse gibi senkron dersler yapılan uygulamaların kullanımını önermiştir. Sanyu, nobook vb. uygulamalar öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerinde; Geogebra, wiki vb. uygulamalar bilgilerin yapılandırılmasında; Smartpartner, zhixue vb. araçlardan analitik hesaplamalarında; SoJump vb. uygulamalar ölçme-değerlendirmede kullanılmıştır. Her gün düzenli olarak öğrencilerin kahvaltı yapması, derslerini tekrar etmesi, ödevlerini yapması üzerinde durulmuştur. Rain Classroom uygulamasıyla birlikte öğrenci-öğretmen etkileşimi canlı derslerle artırılmış; öğretmenler bu uygulamayla kaynak paylaşımları yapabilmış ve öğrencilere dönütler verebilmiştir. Bu program sayesinde öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmiştir. Squirrel AI programı da öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerini desteklemiştir. Altyapının iyileştirilmesi, öğrencilere senkron öğretim sağlanması, kullanıcı dostu araçlarla öğretmenlerin ve öğrencilerin bu

sürece daha etkin katılmasının sağlanması, interaktif etkileşim sağlayan materyallerin kullanılması, bireylerin sosyal yönlerine hitap edecek uygulamaların öğrencilere sağlanması, öğretmenlerin farklı öğretim tekniklerini uygulamaya koymasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi, öğretmenler ve öğrenciler için acil durumlarda destek sağlanması ve devletin okullar arası ilişkileri güçlendirmesi ve halkın sağlığını korumak amacıyla çalışmalar yapması Çin’de zorunlu uzaktan eğitime yönelik yapılmış uygulamalardır.

Pellegrini ve Maltinti (2020) İtalya’da Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu uzaktan öğrenme sürecine yönelik alınan tedbirleri incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. İtalya’da zorunlu uzaktan eğitime geçildiğinde Eğitim Bakanlığı tarafından bütün eğitim kurumlarına yönelik bir web sitesi açılmıştır. Bu web sitesinde okulların yayınladığı materyaller, kaynakların bulunduğu uzaktan eğitim bölümü, en çok sorulanlar bölümü, pandemi sürecindeki önlemler/uyulması gereken kurallar bölümü ve faydalı diğer internet sitesi linkleri bulunmaktadır. Öğretmenler pandemi başladığında e-maillerle, derslerin kaydedilmiş videolarıyla, materyallerin elektronik ortama aktarılmasıyla, telefonla iletişim kurarak ve okulların uzaktan eğitim platformlarını kullanarak ders işlemişlerdir. Öğretmenler WhatsApp veya e-mail yoluyla öğrencilere ödevler göndermiştir. Daha sonra öğretmenlerin eşitlik, beraberlik, sağlıklı olma, bilgi, dinleme ve kişisel gelişim konularında etkinlikler yapabilmesi için bir rehber hazırlanmıştır. Devletin interneti olmayan öğrencilere tedarik etmesi, öğretmenlerin öğrencileriyle ve velilerle telefonla iletişim halinde kalması, engelli öğrencilerle derslerde videolu görüşmeler yapılması, derslerde hikayeler anlatılması, dinleme yapılması, öğrencilerin öğrenme tecrübelerine yönelik geri dönüşlerin verilmesi, videolarla beden eğitiminin desteklenmesi ve müzik dinleyip şarkı söylenmesi bu rehberde geçen bazı maddelerdir. Uzaktan eğitim başladıktan sonra İtalya, fırsat eşitliği açısından “Care Italy” bütçesiyle ve “Kimse geride kalmasın” sloganıyla sosyoekonomik durumu yeterli olmayan öğrencilere teknolojik alet satın alabilmek için 70 milyon Euro kullanmıştır. İtalya’da sadece dijital platformlar değil aynı zamanda televizyon ve radyo programları üzerinden de uzaktan eğitim yapılmıştır. İlk başlarda bu süreci organize etmek zor olmuştur. İlkokul öğrencilerinde öz yönetim becerilerinin tam oturmamasından ve öğretmen kontrolünde olmadıklarından dolayı veliler öğrencileri senkron derslerde denetlemişlerdir. İtalya’daki sosyal eşitsizlik

konusu Covid-19 pandemisi sürecinde eve kapanıldığında daha yoğun hissedilmiştir. ISTAT (2020) raporuna göre İtalyan ailelerin %33,8'inin bilgisayar veya tableti bulunmamaktadır. Ayrıca %23'ünün evde internete sahip olmadığı ve %41,9'unun kalabalık evde yaşadığı ve bunun çalışmayı engellediği belirtilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim yeterliliklerine (online ölçme-değerlendirme vb.) yönelik seminerler verilmiştir. Araştırmanın sonuçlar kısmında okulların tekrar yüz yüze eğitime başlaması durumunda sosyal eşitsizlikten dolayı uzaktan eğitimden yeterince yararlanamayan öğrencilere destek verilmesi, uzaktan eğitim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin yetiştirilmesi, yeteri kadar kaynak, araç ve içeriklerin oluşturulması ve bu alana yapılan yatırımların artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Lapada vd. (2020) Covid-19 nedeniyle uzaktan eğitime geçmek zorunda kalan Filipinler'de öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları açığa çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Google formlar üzerinden anketle toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğretmenlere sunulan olanakların kısıtlı olması, araç-gereç eksikliği, uzaktan eğitimde öğretme yeterliliği, okullarının sadece %37'sinin destekleyici materyal ve öğrenci yönetim sistemi sunması, öğrencilerle/velilerle iletişim kurulamaması, altyapı sorunları, dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği, öğrencilere yeterli geri dönüşün verilememesi, öğrencilerin etkin katılımının sağlanamaması, zaman yönetiminde zorluk, ölçme-değerlendirmenin yapılamaması, pandemide stresle baş etme açısından engeller olduğu vurgulanmıştır.

Doghonadze vd. (2020) Covid-19 pandemisi nedeniyle zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim konusunda Gürcistan, Ukrayna, Azerbaycan, Irak, İngiltere ve Nijerya'nın uzaktan eğitime ne kadar hazır olduklarını değerlendirmeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Gürcistan'da internet hızının istenilen düzeyde olmaması, öğretmenlerin pedagojik/teknik açıdan bilgi eksiklerinin olması ve okulların sahip oldukları dijital kaynakların kalitesinin iyi olmaması eksik yönlerdendir. Ukrayna için uzun vadeli uzaktan eğitim sürecinin planlanmasının zor olması, öğrencilerin uzaktan öğretimde kendilerini sorumlu hissetmemesi, velilerin hazırlıksız yakalanan bu süreçte çocuklarına nasıl yardım edeceklerine bilmemesi, uygulamalı dersleri yapmanın zor olması, tüm öğrencilerin özellikle de köyde yaşayanların internet erişimine sahip olmaması zayıf yönler arasındadır. Azerbaycan'da teknolojik kaynakların yeterli ve

ulaşılabilir olmaması, sürecin verimli bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmen yeterliliklerinin istenilen seviyede olmaması bazı engellerdendir. Irak'ta ise on yıllardır süren savaşların ve şu anda içinde bulunulan politik durumların Covid-19 sürecini negatif etkilediği, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerinin diğer ülkelere göre yetersiz olduğu, okulların uzaktan eğitim süreçlerini yürütürken aldıkları verimin sorgulanabilir olduğu, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin zayıf olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından herhangi bir sınav/quiz yapılmadığı, öğrencilerin gelecekleri açısından kaygılı olduğu, canlı derslerde yeterli etkileşimin olmadığı, çoğu öğrencinin interneti olmadığı veya var olan internet hızının yavaş olduğu değerlendirilmiştir. İngiltere'de yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında İngilizce dilinde online materyallerin bol olmasının ve yasal olarak uzaktan eğitim çerçevesinin belirlenmiş olmasının bu süreci kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Nijerya'da yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında ulaşılabilir ve güncel teknoloji araçlarının olmadığı, elektrik kesintilerinin yaşandığı, internet maliyetinin pahalı olduğu ve ailelerin maddi zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde uzaktan eğitimin hemen hemen tüm ülkelerde aynı şekilde algılandığı, uzaktan eğitimde tecrübesizliklerin olduğu, kullanılabilecek materyallerin yetersiz olduğu, uzaktan eğitim durumlarının çerçevesini belirlemek amacıyla bir yönetmeliğin gerekli olduğu, öğretmenlerin uzaktan öğretim becerilerinin ve öğrencilerin öz denetim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmaya dahil edilen altı ülke kıyaslandığında İngiltere'nin uzaktan eğitime en hazır ülke olduğu bulunmuştur.

Bojović vd. (2020) Sırbistan'da yüz yüze eğitimden hazırlıksız olarak uzaktan eğitime geçişe yönelik bir model geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Geliřtirilen programda uzaktan eğitim hazırlık, planlama, uygulama, yürütme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında derslerin hedeflerinin tekrar gözden geçirilme ihtiyacının saptanması, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, teknik olanakların kontrol edilmesi, laboratuvarında deney gerektiren derslerin kazanımlarına uygun simülasyonlar hazırlanması, maliyetlerin ve bulunulan coğrafyadan kaynaklanan sınırlılıkların göz önüne alınması, öğretmenlerle öğrenciler arasında etkileşim sağlanması, öğrencilerin internet tabanlı uygulamalara erişmesi, gerektiğinde teknik ve yönetsel destek verilmesi, zamanında dönüt verilmesi ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi gerekmektedir. Planlama

aşamasında en önemli faktör uzaktan eğitimde kullanılacak materyallerin seçilmesi, bilgi iletişim teknolojilerinin altyapısına uygun platformlar seçilmesi, öğrencilerin/öğretmenlerin bu süreçte platformları ve materyallerin kullanımında çıkabilecek problemleri minimize etmek için seminerler verilmesi ve telif haklarıyla ilgili izinlerin alınması gerekmektedir. Uygulama aşamasında kurumların esnek ve güçlü altyapı sistemleriyle süreci yürütmesi, kesintisiz ve sağlam internet bağlantısının olması, güncellemeler olabileceğinden sistemlerin tekrar tasarlanmaya açık olması gerekmektedir. Yürütme aşamasında öğretmenlerin ve öğrencilerin materyalleri ve altyapıyı kullanarak etkileşim sağlaması, online ortamda gerekli materyallerin bulunması ve saklanması bu süreçte önem arz etmektedir. Değerlendirme aşamasında hem öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesi hem de uygulanan öğrenme yöntemleri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin toplanması gerekmektedir.

Uzaktan eğitime aniden geçilmesine yönelik yabancı literatürdeki çalışmalar incelendiğinde aşağıdaki durumlar ortaya çıkmıştır:

- Bu süreçte İngiltere gibi gelişmiş ülkeler uzaktan eğitime hazırlanırken gelişmekte olan Gürcistan gibi ülkeler bu ani sürece hazırlıksızdır (Doghonadze vd., 2020). Acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde devletlerin yazılım, donanım ve eğitimsel kaynaklara yaptıkları yatırım/harcamalar artırmıştır (Bojović vd., 2020; Huang vd., 2020; Pellegrini ve Maltinti, 2020).
- Ülkelerde coğrafya ve maliyet sınırlılıklarından dolayı fırsat eşitsizlikleri oluşmaktadır (Bojović vd., 2020; Lapada vd., 2020; Pellegrini ve Maltinti, 2020). İtalya’da sosyal eşitsizliği azaltmak amacıyla bazı öğrencilere internet ve BİT araçları desteği sağlanmıştır (Pellegrini ve Maltinti, 2020).
- Esnek öğrenme modeli ortaya çıktığından dolayı öğrenciler seçim yapabilme şansını elde etmişlerdir. Bazı okullar bu süreçte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre çeşitli kurslar açmıştır. Öğrenciler zaman/mekân esnekliği sayesinde (Bojović vd., 2020; Huang vd., 2020) istediklerini tercih etmişlerdir. Bu uygulamalar öğrencide öz yönetimsel becerileri, sorumluluk alma duygusunu geliştirmiştir (Huang vd., 2020).

- Dijital okuryazarlık becerileri eksikliğinden dolayı öğretmenlere/öğrencilere online seminerler düzenlenmesi önerilmiştir (Huang vd., 2020; Lapada vd., 2020; Pellegrini ve Maltinti, 2020).
- Dünya genelinde bakanlıklar online öğretim araçları kullanmaya ve telif haklarıyla ilgili izin almaya başlamıştır. Zoom, dünya çapında kullanımı en çok artan uygulamalardan biri olmuştur. Bu süreçte dersler işlenirken senkron ve asenkron etkinlikler birlikte uygulanmıştır (Huang vd., 2020; Pellegrini ve Maltinti, 2020).
- Dünya çapında uzaktan eğitim uygulamalarında altyapı sorunları yaşanmıştır. Bunların giderilmesi için altyapı çalışmaları yapılması, kullanıcı dostu ve öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlayan araçların/kaynakların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Nitelikli materyallerin eksikliği (Bojović vd., 2020; Lapada vd., 2020), öğretmenlere/öğrencilere teknik destek eksikliği (Bojović vd., 2020; Lapada vd., 2020; Pellegrini ve Maltinti, 2020) olduğundan destek birimleri oluşturulmalıdır.
- Sürecin sadece eğitimsel boyutu yoktur (Doghonadze vd., 2020). Ekonomik, politik boyutların yanında bireyin duygusal boyutları da vardır. Öğrencilere ve ailelere bu süreçte duygusal açıdan rehberlik edilerek destek verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Bojović vd., 2020; Huang vd., 2020). Devletin pandemi sürecinde halk sağlığını koruması gerekmektedir (Huang vd., 2020).
- Ani geçiş sürecinden sonraki uygulamalarda müfredatların gözden geçirilmesi, uygulama gerektiren dersler için daha çok simülasyon, materyal ve görsellerin kullanılması ve derslerde öğretmenlerin öğretim tekniklerini çeşitlendirilmesi önerilmiştir (Bojović vd., 2020).

Covid-19 pandemisi nedeniyle Türkiye’de ve yurt dışında acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Dünyanın dijital ortama girdiği yani dijital dönüşüm içinde olduğu (Bozkurt, 2020a), bu geçiş süreciyle birlikte harmanlanmış öğrenmenin daha fazla yaygınlaşacağı düşünülmektedir (Bonk & Graham, 2012). Fakat Bozkurt (2020b) pandemiyle birlikte uzaktan eğitimde değişen bazı paradigmaların gelecekteki uygulamalar için çok yönlü düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Teknoloji sadece BİT araçlarını değil aynı zamanda genellikle arka planda kalan eğitimsel kuramlar ve

değişen stratejiler gibi soyut teknolojileri de içermektedir. Uzaktan eğitimdeki uygulamalar senkron ve asenkron yürütülebildiğinden içerikler, materyaller buna göre hazırlanmalıdır. Sınırlar keskin olmamalı ve iletişim süreçlerine esneklik kazandırılmalıdır. Ölçme-değerlendirme uygulamaları sonuç yerine süreç odaklı olmalıdır. Paydaşların rolleri açısından öğretmenler öğretenden öğrenen rolüne bürünmüş, aileler öğrenme ve öğretme sürecine dahil olmuş, öğrenciler de öğrenme sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Ayrıca verilerin korunması ve etik değerler açısından da dikkatli davranılması gereken bir süreç başlamıştır (Kerres, 2020).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, ana araştırma problemi ışığında belirlenen alt problemlere cevaplar bulabilmek amacıyla kullanılan araştırma modeline, veri toplama tekniklerine, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ışığında araştırmanın uygulama sürecine ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Halen öncül ve artçılarıyla devam eden zorunlu uzaktan eğitim yönetimini açıklamada ve tanımlamada spesifik hedeflere yönelik sorularla probleme ilişkin veri toplamada durum çalışması bu nitel araştırma için en uygun yöntem olarak düşünülmüştür (Lochmiller ve Lester, 2017; Yin, 2018). Durum çalışması, zorunlu uzaktan öğretimin yönetimini eğitim programları bileşenleri açısından derinlemesine araştırmaya olanak sağlamıştır (Yin, 2018). Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu üzerinden yola çıkarak eğitim programlarının her bileşenine yönelik sorular özele indirgenmiş, alt problemlerle sınırlar belirlenmiş, analiz birimleri kararlaştırılmış ve beden eğitimi, resim, müzik gibi dersler dışındaki branşlardan birer katılımcıyla görüşmeler planlanmış ve literatür taramalarından yola çıkarak katılımcılarla görüşmek için tahammül edilebilir süre 20-25 dakika olarak belirlenmiştir (McMillan, 2015; Yin, 2018). Veri toplama aşamasında, daha önceden planlandığı gibi sorulara verilen cevaplarda tekrarlanan niteliğindeki kod frekanslarının yükseldiği kaydedilince ilgili branştan verilerin doyuma ulaştığı kabul edilmiştir (Hartley, 1995). Verilerin transkripsiyonu, düzenlenmesi, birbiriyle ilişkilendirilmesi sürecin ölçülebilirlik ve gözlemlenebilirliğini sağlamak için taslak olarak veri toplamayla eş zamanlı yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmaya yönelik tüm alt problemler için veri doyumuna ulaşıncaya danışman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından veri toplama durdurulmuştur (Hartley, 1995). Bu aşamanın ardından veriler sistematik olarak tekrar düzenlenmiş, veriler birbiriyle ilişkilendirilmiş ve güvenilirliği artırmak amacıyla okuyuculara kanıt olarak sunulacak katılımcı alıntıları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemleri ışığında veriler nihai analize tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır. Analiz

aşamasında literatürdeki hâkim etik ve sistematik uygulamalar takip edilmiştir. Benzer durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş yerli ve yabancı literatürdeki araştırma sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu tür çalışmalarda ısrarla tavsiye edilen dozaj ayarlamasına dikkat edilmiş; gerek betimlemelerde gerek analizlerde doğrudan alt problemlerden birine hitap etmeyen veriler tamamen kodlama dışı bırakılmıştır. Okunmayı ve bütünlüğü takibi kolaylaştırmak için tablolar aracılığıyla bulgular özetlenmiştir (Cropley, 2002; Yin, 2018).

3.2. Katılımcılar

Zorunlu uzaktan öğretimi deneyimlemiş öğretmenlerden bu durumu derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Patton, 1987). Bu durum çalışmasında amaçlı örneklem çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılması nedeniyle veri toplanacak bireylere yakınlık, erişilmesi kolay bir örneklemden veri toplamak, zaman/uygulama açısından kolaylık sağlamasıdır ve bu nedenle Covid-19 pandemisinde zorunlu uzaktan öğretimi deneyimlemiş Adıyaman'ın Kahta ilçesinde bir devlet okulunda çalışan 16 lise branş öğretmeni gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bulgular bölümünde yapılan görüşmelerden alıntı yapılırken katılımcıların adları gizli tutulduğundan (Şen ve Yıldırım, 2019: 448) katılımcılara verilen kodlar ve branşları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların betimsel özellikleri

Öğretmene verilen kod	Branşı	Öğretmene verilen kod	Branşı
H1	İngilizce	H9	Türk dili ve edebiyatı
H2	Felsefe	H10	Almanca
H3	Fizik	H11	İngilizce
H4	Fizik	H12	Biyoloji
H5	Türk dili ve edebiyatı	H13	Coğrafya
H6	Türk dili ve edebiyatı	H14	Türk dili ve edebiyatı
H7	Türk dili ve edebiyatı	H15	Bilişim teknolojileri
H8	Din kültürü ve ahlak bilgisi	H16	Matematik

Veri toplama açısından araştırmacı için kolay erişilebilir olması, öğretmen kadrosu geniş olduğundan farklı branşlardan aynı miktarda veri toplanarak veri doyumunun sağlanabilmesi ve Kahta ilçesindeki liselerin ortalama seviyesini yansıtmaması açısından bu okul seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma problemi belirlendikten sonra ulusal ve uluslararası literatür taramasıyla 14 taslak görüşme sorusu oluşturulmuştur. Bu sorularla beş katılımcıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden sonra uzman yardımıyla oluşturulan ikinci taslakta 34 adet görüşme sorusu yer almıştır. İkinci taslak, uzman görüşü formuyla eğitim bilimleri alanında yetkin dört uzmana gönderilmiştir ve uzmanların değerlendirmesinden sonra görüşme formu 23 soruyla son halini almıştır (EK-1). Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini aldıktan sonra veri toplayabilmek için gerekli izinler alınmıştır (EK-2/ EK-3). İzinler alındıktan sonra katılımcılarla görüşmeler 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde (Mart-Nisan) gerçekleştirilmiştir.

Bu durum araştırmasında öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitimin yönetimine yönelik görüşlerini derinlemesine almak amacıyla nitel araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama tekniği olan görüşme kullanılmıştır (Brinkmann, 2013). Görüşme kelimesinin merkezinde konuşma olduğundan zorunlu uzaktan öğretimin yönetimi hakkında katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve araştırmanın amacına ve literatürüne hâkim bir şekilde veriler toplanmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcının görüşlerini, yorumlarını genişletebilmek ve katılımcının asıl soruya odaklanmasını sağlamak amacıyla “Neden, Nasıl, Ne zaman?” gibi sonda soruları araştırmanın bağlamı çerçevesinde katılımcılara sorulmuştur. Araştırmacı uzaktan öğretimi deneyimlemiş bir öğretmen olsa da olabildiğince nesnel bir şekilde katılımcının samimi cevaplarını elde etmeye çalışmıştır (Yin, 2011). Pilot görüşmelerden ve görüşme sorularının hazırlanmasından sonra görüşmelerin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için araştırmacı tarafından sondaların ne zaman kullanılacağını gösteren bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır (Karasar, 2019). Bu bağlamda hazırlanan görüşme sorularını içeren görüşme formları hazırlanmıştır. Bununla ilgili her bir

katılımcıyla görüşme yapılmadan önce araştırmaya ve görüşmenin içeriğine dair kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacının ve katılımcıların uygun olduğu zamanlarda pandemideki maske, mesafe, temizlik şartları dahilinde yüz yüze, bunun mümkün olmadığı durumlarda çevrimiçi yaklaşık 20-25 dakika arası süren görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler transkripsiyonda kolaylık sağlaması açısından ses kaydına alınmış ve tüm görüşmelerin transkripsiyonu detaylı analiz yapılabilmesi için titizlikle çıkarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinde verilerin analizi genellikle sayısalardan ziyade görsel ya da yazılı materyallere dayanmaktadır. Bu nitel araştırmada toplanan verilerin ne anlam ifade ettiği belirlenerek (Gibbs, 2009), verilerin karakteristik öğeleri ve yapısı ortaya çıkarılmış (Dey, 1993) ve daha sonra toplanan veriler betimlenmiş, analiz yapılmış ve yorumlanmıştır (Wolcott, 1994).

Ulusal literatüre bakıldığında nitel veri analiz türlerinden betimsel analiz ve içerik analizi olarak bahsedilmektedir ve bu çalışmada da toplanan veriler içerik analizine ve betimsel analize tabi tutulmuştur (Şen ve Yıldırım, 2019: 447). İçerik analizinde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin yerleştirilmesinde yeni bir kod çıkmayana kadar bu işlem devam ettirilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarının doğruluğunu yansıtmak ve güvenilirliği artırmak amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara araştırmanın bulgularında yer verilmiştir. Çalışmalarda doğrudan alıntı yapılırken katılımcıların adlarının gizli tutulması amacıyla katılımcılara H1, H2 ... gibi kod adları verilmiştir (Şen ve Yıldırım, 2019: 448). Betimsel olarak kodlara ait katılımcı frekansları da belirtilmiştir.

Bu araştırmada verileri düzenlemek, depolamak, kodlamak ve tablolaştırmak için bir nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Bu araştırmada kodları karşılaştırmaya ve sıklıkları görmeye yardımcı olması, araştırmacıya verileri azaltma olanağı sağlaması ve aynı zamanda sonuçların özetlenmesini sağlayarak okuyucuya da kolaylık sağlaması amacıyla veriler tablolarla görselleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik/güvenirlikten ziyade inandırıcılık önemli (Krefting, 1991) olduğundan bu durum araştırmasında bulgular ve yorumlama kısmında araştırmacının yorumlarına katılımcıların onayı alınmış (Kirk ve Miller, 1986), zorunlu uzaktan öğretimin yönetimini derinlemesine incelemek amacıyla farklı branş öğretmenlerinden aynı miktarda bilgi toplayabilmeye özen gösterilmiş (Yin, 2018), katılımcıların direkt araştırmanın amacına hitap etmeyen cevapları titizlikle incelenmiş ve analiz kısmında tema-kategori-kodlarda uyumlu/uyumsuz olanlar tespit edilmiş ve yeniden düzenlenmiş (Clayman ve Maynard, 1994), verilerin katılımcı ve araştırmacı arasındaki görüşme bağlamındaki tema/kategoriler üzerinde yorumlanması konusunda hassasiyet gösterilmiş (Schegloff, 1991; Silverman, 2013), genellenebilirlik açısından her görüşmenin kodlamalarından başlanarak kategori/temalara ulaşılmış (Goodwin, 2014), zorunlu uzaktan eğitimde branş öğretmenlerin uygulamalarındaki benzer ve farklı yönler incelenmiş ve bunlar temaların altındaki kodlarda toplanmıştır (Peräkylä, 1995), araştırmacı verilerin kodlanmasıyla temalar oluşturdukça yeni görüşmelerle kodlar temalara eklenmiştir (Glaser ve Strauss, 1967), kodlar ve frekanslar tablolarla görselleştirilerek hem veriler arası karşılaştırma olanağı sağlanmış hem de verilerin yorumlanmasında okuyucuya açık bir şekilde sunulmuştur (Silverman, 2015). Ek olarak kodlamaların, alt temaların, kategorilerin ve temaların eğitim bilimleri uzmanı tarafından kontrol edilmesi nitel araştırmalarda önemli etkenlerden biri olan inandırıcılığa hizmet etmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) formülüyle
$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uyuşanlar}}{(\text{Uyuşanlar} + \text{Uyuşmayanlar})} * 100$$
 alt temalar üzerinden hesaplanmıştır. Bu oran %90 olarak bulunmuş ve beklenen %70 uyumun üzerinde çıkmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler frekans bilgileriyle birlikte tablolar halinde görselleştirilmiştir. Her bir alt problem için kodlamalar yapılarak bulgular yorumlanmıştır. Güvenirliği artırmak için katılımcı görüşlerinden direkt alıntılar verilmiştir. Frekans değeri (f) olarak kısaltılmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan elde edilen veriler incelenerek her alt problem için değerlendirilmiştir.

4.1. Dersin Hedeflerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara bu bölümde eğitim programlarının hedef bileşenine ait üç soru sorulmuştur ve elde edilen cevaplar üç başlık altında analiz edilmiştir.

4.1.1. Derse ait kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde yapılan çalışmalara yönelik bulgular

Katılımcılara “Dersinize ait hedeflerin uzaktan öğretim yoluyla kazandırılması sürecinde ne gibi çalışmalar yaptınız?” açık uçlu sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi katılımcılar dersin hedeflerini kazandırmak amacıyla ders içi (f=14) ve ders dışı çalışmalar (f=9) yapmışlardır. Uzaktan eğitime geçişle derslerin dijital ortama aktarılması, dersin hedeflerinin kazandırılmasında teknolojinin getirdiği materyal çeşitliliğinden faydalanma olanağı sağlamıştır. Ayrıca katılımcılar dersin hedeflerinin ulaşılabilirliğini sağlamak amacıyla bazılarının ilk defa karşılaştığı dijital ortam becerilerini geliştirerek ders dışı destekleme çalışmaları yapmışlardır.

Tablo 2. Derse ait kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde yapılan çalışmalara ait kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimde dersin kazanımlarına yönelik yapılan çalışmalar	Ders içi çalışmalar	Materyal kullanımı	8
		Soru çözümü	7
		EBA'yı kullanma	7
		Düz anlatım	3
		Soru-cevap	3
		Örneklendirme	2
		Teknoloji kullanımı	2
		Öğrenciyi derse katma	2
		Öyküleme	1
		Konu tekrarı	1
		İlgi çekme	1
		Eğlenceli iletişim	1
		İşlem için kâğıt, kalem kullanma	1
		İletişim kurma	1
	Ders dışı çalışmalar	Ödevlendirme	3
		Kendini geliştirme	2
		Materyalleri indirme	2
		Müfredattan yararlanma	2
		Ses, görüntü vb. teknik konuları araştırma	2
		Konuyu okuma, araştırma	2
		Pratik yapma	1
		Ders planı	1
		Anlaşılmayan konularda yardım	1

Ders içi çalışmalar açısından H4 “...canlı dersleri materyallerle destekleyip...” ve H11 “...kitaplar, videolar kullandık.” sözleriyle materyaller kullandığını (f=8), H7 ve H14 “...soru çözümleri gerçekleştirdik.” sözüyle derslerde soru çözdüklerini (f=7), H3 “...EBA'yı yoğun kullandım.” ve H12 “...EBA uygulamasını kullandım.” sözleriyle EBA'yı aktif kullandıklarını (f=7) belirtmişlerdir. Ders dışı çalışmalar açısından H3 “...lütfen deneyleri izleyin.” ve H5 “...konu bittikten sonra kavrama, işte alıştırma gönderiyorum.” sözleriyle ödev verdiğini (f=3), H3 “...Altyapım yoktu. Ama kendimi geliştirdim...” sözleriyle dijital beceriler açısından kendini geliştirdiğini (f=2) ifade etmiştir.

4.1.2. Derse ait kazanımların öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve yeteneğine uygunluğuna yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde dersinizin hedeflerini öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve yeteneğine uygunluğu açısından değerlendirir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde derse ait hedeflerin öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine, yeteneğine uygunluğu konusunda bazı engellerin olduğu (f=16) ve bu konuda öğrenciye destek verildiği (f=16) görülürken bazı katılımcılar dersin hedeflerinin öğrenciye uygun olduğunu (f=13) belirtmiştir. Uzaktan eğitimde bazı derslerin uygulamaya yönelik kazanımlar içermesi, öğrencilerdeki araç-gereç eksikliği, öğrenci-öğretmen etkileşiminin sınırlı hale gelmesi öğretmenlerin öğrenciye ders içinde veya dışında destekleyici çalışmalar yapmasını zorunlu kılmıştır. Ders kazanımlarının öğrenciye görelilik ilkesine hizmet etmesi ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması gerekirken doğrudan ya da dolaylı olarak uzaktan eğitimin temel özelliklerinden kaynaklanan engellerin ortaya çıkması ders kazanımlarının uzaktan öğretime göre yeniden yapılandırılmasını, gözden geçirilmesini akla getirmektedir.

Tablo 3. Derse ait kazanımların öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve yeteneğine uygunluğuna yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Derse ait kazanımların öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve yeteneğine uygunluğunun değerlendirilmesi	Engeller	Etkileşim yetersizliği	2
		İlgi eksikliği	2
		İsteksizlik	1
		Uygulama gereksinimi	1
		Ezber	1
		Yatkın olmama	1
		Materyallerin seviyeye uygun olmaması	1
		Dersin ilk kez görülmesi	1
		Canlı dersin kaydedilmemesi	1
		Öğrenciyi tanımama	1
		Adaptasyon	1
		Teknolojik araç/donanım gerekliliği	1
		Otorite eksikliği	1
		İletişim eksikliği	1
	Destek	Ödev	2
		Materyal paylaşımı	1
		Değerlendirme	1
		Ön bilgilendirme	1
		Seviyeye uygun anlatma	1
		Detaylandırma	1
		Güdüleme	1
		Bilinenden bilinmeyene	1
		Özetleme	1
		Destekleme	1
		Hazırlık	1
		Z-kitap kullanma	1
		Soru-cevap	1
		Sevilen yazarları işleme	1
		Çaba	1
	Öğrenciye uygunluk	Yüz yüze eğitim gibi	4
		İlgi çekici	3
		Derslere devamlılık	1
		Sözel ders	1
		Öz denetim	1
		Küçük gruplar	1
		Merak	1
		Dikkat süresi	1

H2 “Öğrenciye soru sorduğumuzda veya tartışma konusu açtığımızda aldığımız cevaplar çok az...” sözleriyle etkileşim eksikliğinin (f=2), H12 “...fen bilimlerine ilgisi maalesef yeterli değil...” ilgi eksikliğinin (f=2) dersin hedeflerine uygunluğunda bir engel olduğunu ifade etmiştir. Bu, uzaktan eğitimde derslerdeki bazı hedeflerin kazandırılmasının zor olduğunu göstermektedir. H11 “...ekstradan ödevlendirmeler

yaptık.” ve H4 “...gönderdiğimiz ödevler...” sözleriyle ödevlendirmeye (f=2) dersin hedeflerine uygunluğu konusunda öğrenciye destek olunduğunu ifade etmişlerdir. H1 “Uygun. Normal okul sürecinde olduğumuz gibi...”, H13 “Uygundur. Birebir yüz yüze eğitimdeki durum...” hedeflerin yüz yüze eğitimdeki gibi (f=4) öğrenciye uygun olduğunu, H6 “Edebiyat genelde öğrencilerin ilgisini çeken bir ders...”, H8 “Öğrencinin ilgisini çekecek birçok konu da vardı...” sözleriyle konular/dersler ilgi çektiğinden (f=3) dersin hedeflerinin öğrenciye uygun olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.3. Dersin kazanımlarına ulaşılma durumuna yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde dersinizin hedeflerine ulaşma durumunu değerlendirir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde derse ait hedeflere ulaşma konusunda ulaşılabilir (f=19) durumların olduğu görülse de bazı engellerin olduğu (f=18) ve hedeflere ulaşmada eksiklikler (f=11) yaşandığı saptanmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere devamlılık sağlaması, ödevlendirmeleri yapması, dijital ortamda nispeten hızlı ders işlenebilmesi gibi faktörler hedeflere ulaşmayı sağlasa da çeşitli engellerden dolayı yaparak öğrenmede, bazı yöntem-tekniklerin uygulanmasında, taksonomik olarak üst düzeylerde yer alan bilgi/becerileri kazandırmada eksiklikler oluşmuştur. Bu bulgular uzaktan eğitimde bazı derslerin kazanımlarının gözden geçirilmesine, öğrencilerin araç-gereç eksikliklerinin tamamlanıp derslere devam zorunluluğu getirilmesine, öğretmenlere uzaktan eğitimde derslerin kazanımlarına nasıl ulaşacaklarına dair hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Dersin kazanımlarına ulaşılma durumuna yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Derslerin kazanımlarına ulaşılma durumunun değerlendirilmesi	Ulaşılabilirlik	Derse devamlılık	8
		Ödev	3
		Gürültü vb. yok	2
		Hızlı	2
		Dikkat	1
		Zaman tasarrufu	1
		Alışma	1
		Pratiklik	1
	Engeller	Derse devamsızlık	6
		Aynı ortamda bulunmama	2
		Motivasyon	1
		Sosyoekonomik durum	1
		Altyapı	1
		Ders sayısı	1
		Teknolojik aletler	1
		Beden dili	1
		Güvenirlilik (Kopya)	1
		Yüz yüze olmaması	1
		Ders içi etkinlik	1
		İletişim	1
	Eksiklikler	Yaparak öğrenme	2
		Soru-cevap	2
		Üst düzey düşünme becerileri	1
		Konuyu kavrama	1
		Buluş yöntemi	1
		Uygulamalı ders	1
		Tartışma	1
		Etkin katılım	1
		Ölçme-değerlendirme	1

H6 “...derse sürekli katılan öğrencilerde hedefleri gerçekleştirdik...”, H8 “...derse katılanlarla hedeflere ulaştığımızı...” ve H11 “...derslere katılanlarla amaçlara ulaştığımızı...” sözleriyle derse devamlılık (f=8) gösteren öğrencilerle hedeflere ulaşıldığı saptanmıştır. H6 “...ödevleri yapan öğrencilerle hedeflerimizi gerçekleştirebildik...” sözleriyle ödevler (f=3) aracılığıyla, H5 “...gürültü gibi şeyler olmadığı için hedeflere ulaştığımızı...” sözleriyle gürültü vb. engeller olmadığından (f=2) ve H12 “hızlı bir ders işlediğimi düşünüyorum. Hedefe ulaşma konusunda çok çok iyi...” sözleriyle hızlı ders işleyerek (f=2) hedeflere ulaştığı bulunmuştur. H13 “...derse katılmayan bir öğrenci için hedefe ulaşıldığını iddia edemeyiz...” diyerek derse devamsızlığın (f=6), H11 “...yararlı olamamış olabiliriz farklı ortamlarda bulunduğumuz için...” diyerek öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda bulunmamasının

(f=2) ve H6 “...motivasyonu yakalayamıyoruz. İstediğimiz düzeyde gerçekleştiremiyoruz...” diyerek motivasyonun (f=1) hedeflere ulaşmadaki engeller olduğunu belirtmişlerdir. H15 “Hedefe ulaşamadım. Ben yapsam bile anladım diyordu. Tekrar sorunca yapamıyordu...” sözleriyle öğrencinin yaparak öğrenmesinde (f=2), H2 “soru-cevap olayını gerçekleştiremeyince hedefe ulaşma konusunda problem yaşıyoruz...” soru-cevap yöntemiyle (f=2) hedeflere ulaşmada bir eksiklik oluştuğunu belirtmiştir.

4.2. Ders İçeriklerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara bu bölümde eğitim programlarından içerik bileşenine ait iki soru sorulmuştur ve elde edilen cevaplar iki alt başlıkta analiz edilmiştir.

4.2.1. Ders içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla aktarılmasına yönelik bulgular

Katılımcılara “Ders içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla aktarılması aşamasında içerikleri somuttan soyuta, genelden özele, yakından uzağa ilkeleri doğrultusunda nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde ders içeriklerinin aktarılmasında katılımcılar öğrenmeyi artırıcı etkinlikler (f=30) yapsalar da bu süreçte bazı zorluklar (f=7) meydana gelmiştir. Uzaktan öğretimde katılımcılar materyallerini çeşitlendirerek yakından uzağa, seviyeye uygunluk, güncellik gibi öğretim ilkelerine göre ders anlatması öğrenmeyi artırmaya yönelik uygulamalar olsa da katılımcıların öğrencilerle ayrı ortamlarda bulunmasının beden dilini kullanamayışına neden olması, katılımcılarda dijital beceriler anlamında eksikliklerin olması içeriklerin aktarılması aşamasında öğretmenlere dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve bu ortamı yetkin kullanmaları için hizmet içi seminerlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Ders içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla aktarılmasına yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Ders içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla aktarılmasının değerlendirilmesi	Öğrenmeyi artırıcı etkinlikler	Materyal kullanımı	9
		Yakın çevreden örnekler	7
		İlgi çekme	2
		Planlama	2
		Şifreleme	1
		Başlık-alt başlık ayırma	1
		Hazırbulunuşluğa göre anlatma	1
		Teknolojiden faydalanma	1
		Kalıcı öğrenme	1
		Tekrar olanağı	1
		Gösteri yöntemi	1
		Öğrenci yaşantıları	1
		Güncel haberler	1
		Öyküleştirme	1
	Zorluklar	Beden dili	2
		Fiziksel uzaklık	2
		Dijital okuryazarlık	1
		Soyut konular	1
		Yaparak yaşayarak öğrenme	1

H13 “...görsel materyallerin konuyu daha somutlaştırdığını görüyoruz...”, H16 “...somut olarak görsel kullandım...”, H12 “...üç boyutlu organ resimleri var somutlaştırma anlamında...” sözleriyle içeriklerin aktarımında öğrenmeyi artırmak amacıyla materyal kullandıklarını (f=9) belirtmişlerdir. H1 “...kendi çevreleriyle ilgili örnekler verdim...” ve H2 “Öğrencinin yakın çevresinde yaşadığı toplumsal problemlerden yola çıkarak sosyolojik toplumsal olayları anlamasını sağlamaya çalışıyoruz...” sözleriyle içeriklerin aktarımında yakın çevreden örnekler vererek (f=7) öğrenmeyi artırıcı etkinlikler yaptığı saptanmıştır. H6 “...öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaya çalıştık...” sözleriyle içeriklerin aktarımında öğrencilerin ilgisini çekerek (f=2) öğrenmeyi artırıcı etkinlik yaptığı görülmüştür. H8 “...sınıf ortamında bazen bir jest, bir mimik hani dersi daha iyi bir konuma getirebiliyor...Ama uzaktan eğitim açısından bir sıkıntı olduğunu söyleyebilirim...” diyerek beden dili kullanamamasının (f=2), H10 “... öğrenciyle aynı ortamda bulunmama durumu olduğu için zorluk çektiğimiz bir gerçek...” diyerek fiziksel uzaklığın (f=2) ders içeriklerini aktarmada bir zorluk olarak gördükleri saptanmıştır.

4.2.2. Uzaktan eğitimde anlatılmasında zorluk çekilen konular ve nedenlerine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretimde hangi tür konuları öğretirken zorlandınız, nedenleriyle birlikte anlatır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Uzaktan eğitimde anlatılmasında zorluk çekilen konular ve nedenlerine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimde öğretilen konulardaki zorluklar ve nedenleri	Zorlanılan konular	Zorluk yok	4
		Dil bilgisi	3
		Diyalog	2
		Sayısal işlemler	2
		Soyut konular	1
		Grup çalışmaları	1
		Uzun metinler	1
		Uygulamalı konular (photoshop vb.)	1
		Denklem, eşitsizlikler	1
		Felsefi kavramlar, düşünceler	1
	Nedenleri	Dijital ortamda yetkin olmama	2
		Teknik araç eksikliği	2
		Yazmak, işlem yapmak zor	1
		Öğrencinin derse hazırlanmaması	1
		Ders süresinin azlığı	1
		Seslerin karışması	1
		Hazırbulunuşluk eksikliği	1
		Derse devamsızlık	1
		Türkçede karşılığı yok	1
		Beden dili eksikliği	1
		Etkin katılım eksikliği	1

Görüldüğü gibi öğretmenlerin bazıları konuların öğretiminde zorluk yaşamazken (f=4) bazı katılımcılar dil bilgisi (f=3), diyalog gereken (f=2), sayısal işlem gereken (f=2) konularda zorluk yaşamıştır. Uzaktan eğitimde ders anlatma becerileri açısından katılımcıların yeterli yetkinlikte olmaması (f=2), teknik araç eksikliği (f=2) veya halihazırda yürütülen derslerde kullanılan teknolojik araçlarda yazma/çizme/işlem yapma zorluğu (f=1) bazı konuların öğretiminde katılımcıların zorlandığını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin istenilen düzeyde

olmadığını, araç-gereç eksikliğinin giderilmesi ihtiyacını, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim-yöntem tekniklerini çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

H5 “...vermemiz gereken ders, konu başlıkları açısından canlı eğitimde zorlandığım bir konu olmadı...” ve H9 “Türk dili ve edebiyatı dersi sözel bir ders. Diğer derslerle kıyaslandığında çok fazla sorun yaşamadım.” sözleriyle herhangi bir konunun anlatımında zorluk yaşamadıklarını (f=4) belirtmişlerdir.

H3 “...okulda soyutu kendi bedenimle birlikte anlatarak gösteriyorum. Maalesef işte internet olunca. Daha etkin ve yetkin olsam sanal dünyada, grafikler çizebilsem...” sözleriyle dijital ortamda yetkinliğe sahip olmadığı (f=2) için soyut konuları anlatmakta zorlandığını ifade etmiştir. H15 “Uygulamalı derslerde zorluk var çünkü öğrencide bilgisayar yok...” sözüyle uygulama gerektiren konularda teknik araç eksikliğinden (f=2) dolayı sorun yaşadığını söylemiştir.

H6 “...dil bilgisi konularını anlatırken zorlandık. Çünkü 9. sınıf seviyesindeki öğrenciler çok eksik olarak geldiler...” sözleriyle öğrencilerin hazırbulunuşluklarındaki eksiklikten (f=1) dolayı dil bilgisi konularında zorlandığını söylemiştir.

H11 “Daha çok konuşma, speaking becerisini ölçen konularda birazcık zorlandık. Çünkü öğrencinin öğrenci ile iletişimini gerektiren, paylaşımını gerektiren durumlarda ses karmaşıklığına yol açtı...” sözleriyle yabancı dil derslerindeki konuşma etkinliklerinde ses karışıklığından (f=1) dolayı zorlandığını belirtmiştir.

4.3. Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesine Yönelik Bulgular

Katılımcılara bu bölümde eğitim programlarından öğretim yaşantılarının düzenlenmesi bileşenine ait 11 soru sorulmuştur ve elde edilen cevaplar 11 alt başlıkta analiz edilmiştir.

4.3.1. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin derse hazırlıklarına yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim derslerinizden önceki hazırlıklarınızı nasıl etkiledi?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin derse hazırlıklarına yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimde dersten önceki hazırlıklar	Dijital yetkinlik	Bilgisayar temelli	3
		Değişmek zorunda kaldı	1
		Öğretmen yetkinliği	1
		Farklı	1
		Sadece hazırlanmak yetmiyor	1
		Teknik bazı detaylar	1
		Teknolojik bilgi	1
		Kendimizi geliştirmek	1
		İlk başlarda zorluk	1
		İyi kullanmalısın	1
		Bambaşka boyut	1
		Yabancıydım	1
		Öğrendikten sonra	1
		Kendimizi güncellememizin	1
		Hâkim olmak	1
	Planlılık	Materyal toplama	5
		Konuya çalışma	3
		Günlük plan	1
		Dersin atanması	1
		Dikkat dağınıklığını önlemek maksadıyla	1
		Daha dakik	1
		5-10 dakika bir bakıp	1
		Soruları önceden belirliyorum	1
	İmkân	Zaman tasarrufu	6
		Daha çok görsel ve işitsel	3
		Bilgisayar önümüzde, internet önümüzde	1
		Teknolojinin nimetleri	1
		Avantaj	1
		Güzellik	1
	Sınırlılık	İnternetin kesilmesi	1
		Laboratuvar ihtiyacı	1
		Sadece bilgi düzeyi	1
		Şevkinin kırılması	1
		Ortak paylaşım azlığı	1
		Daha az özenli	1
		Öğrenciye söz hakkı verilmemesi	1
		Sürecin aksaması	1
		Sadece bakıp izliyor çocuklar	1
		Sınırlandırma	1
		Yüz yüze eğitim gibi asla	1
	Değişmezlik	Aynı	5
		Değişiklik olmadı	3
		Bir etki olmadı	1

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimde öğretmenlerin derse hazırlıkları yoğunlukla dijital yetkinlik (f=17), dersi planlama (f=14), yüz yüze eğitime göre daha fazla imkân

oluşması (f=13) gibi durumlardan oluşsa da hazırlıkların değişmediğini (f=9) ve sınırlandığını (f=11) düşünen katılımcılar da vardır. Uzaktan öğretimde katılımcılar yüz yüze eğitimdeki derse hazırlıklarından farklı olarak dijital ortamın getirdiklerine uyum sağlamak amacıyla sanal ortamda tasarlanacak derse yönelik hazırlıkları farklı bir yöne evrilmiştir. Bu durum katılımcıların bazılarının kendilerini daha önce hiç tecrübe etmedikleri bir eğitim sisteminin içinde bulduklarını ve derslere hazırlanma açısından desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca uzaktan eğitimde derslere çevrim içi hazırlanılan durumlarda kesintisiz internete ihtiyaç duyulması, biyoloji, fizik gibi derslerde laboratuvar gereksinimi, taksonomide bilgi basamağında kalınması, etkileşim azlığı gibi durumlarda katılımcı hazırlıklarını sınırlandırmıştır.

H6 “...Salgın dönemini biraz daha bilgisayarla, teknoloji ile ve bu uzaktan eğitim programları ile iç içe olduk. Daha çok bu konularda kendi hazırlıklarımızı artırdık...” ve H13 “...bilgisayar ve aparatları, bu anlamda bir hazırlık yapmamız lazım...” sözleriyle bilgisayar temelli hazırlandıklarını (f=3) söylemişlerdir. Öğretmen görüşleri dijital yetkinlik alanında yoğunlaşsa da H2 “...plan yapma açısından konuyla alakalı materyaller topluyorduk...” sözüyle materyaller topladığını (f=5) ve H7 “...bir defa okuyup bir giriyorum...” sözleriyle uzaktan öğretimde konuya çalışarak hazırlandığını (f=3), H4 “...hazırlanmak açısından kahvaltı, yol gibi zamanımızı çok büyük miktarda bir tasarruf sağladı...” sözüyle hazırlıklar konusunda zaman tasarrufu imkanı sağladığını (f=6), H8 “...internetin kesilmesi...Hazırlıklarınız olumsuz etkileniyor...” sözüyle internet kesintisinin hazırlıkları sınırlandırdığını (f=1), H3 “...Bende hiçbir değişiklik olmadı...Normal hazırlığım neyse hep aynıydı zaten...” ve H2 “...hazırlanma açısından bir değişim yok...” sözleriyle derslere hazırlığının yüz yüze eğitime göre değişmediğini (f=9) ifade etmişlerdir.

4.3.2. Uzaktan eğitimde bir ders süresine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde bir ders süresinin 30 dakika olarak belirlenmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Uzaktan eğitimde bir ders süresine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimdeki bir ders süresinin değerlendirilmesi	Yeterli	Uzun olsaydı sıkıcı	7
		Dikkat süresi	6
		İdeal	5
		Uygun	4
		Ne çok uzun ne de çok kısa	3
		Verimli	2
		Dersi sabote eden öğrenci yok	1
		Yorulmamak için	1
		Gürültü yok	1
		Fazlası göz yorgunluğu	1
		Geç kalan öğrenciler yok	1
		Akıcı	1
		Yoklama yok	1
		Rahat	1
	Yetersiz	Uzun metinler	1

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimde bir ders süresi öğretmenlerin çoğu tarafından yeterli (f=35) bulunmuştur. Derslerin planlanmasındaki aşamalar (dikkat çekme, güdüleme, derse geçiş, geliştirme, özetleme vb.) düşünüldüğünde öğrencilerin dikkat sürelerini veya odaklanmalarını olumsuz etkilememesi, aynı zamanda öğretmen ve öğrenciyi yormayacak nitelikte olması, sınıf yönetimindeki dersi sabote eden öğrencilerin olmaması veya ders içinde gürültü gibi istenmeyen durumların yaşanmaması, yüz yüze eğitimdeki gibi manuel yoklamanın aksine otomatik olarak dijital ortamda alınması ders süresinin yeterli ve makul sınırlarda olduğunu göstermektedir.

H16 “Öğrenciler sıkılıyor uzun olursa...”, H13 “...30 dakikayı geçmesi problemlere yol açar. Sürekli dikkati ekranda olmak zor...”, H9 “...30 dakika ideal...”, H4 “...30 dakikanın olması uygun...” ve H8 “30 dakika ne çok uzun ne de çok kısa...” sözleriyle bir ders süresini yeterli bulmuşlardır. H14 “...bizim edebiyat dersi için metin okumanın önemi var. Uzun metinlerde 30 dakika dersim için yetersizdi...” sözüyle bir ders süresini edebiyat dersi için yetersiz (f=1) bulmuştur.

4.3.3. Uzaktan eğitimde tercih edilen materyaller ve nedenlerine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde derslerinizde hangi materyalleri kullanmayı tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

En çok tercih edilen materyaller olarak etkileşimli kitap (f=5), videolar (f=4), ders kitapları (f=3), soru bankası (f=3) ve deneylerdir (f=2). Öğretmenler materyalleri faydalı (f=14) açısından kullansalar da ulaşılabilir (f=8) olması, dersi somutlaştırması (f=6), çeşitlilik (f=5) ve açıklık (f=4) sağlaması diğer tercih nedenlerindendir. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımının ilkeleri kapsamında materyal kullanmanın dikkat/ilgi çekmesi, öğrenci katılımını artırması, zaman tasarrufu sağlaması, içeriği anlamlı hale getirmesi, içeriği kolaylaştırarak anlaşılır yapması, soyut olan kavramları somutlaştırması, içerik açısından zenginlik sağlaması etkili ve kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Katılımcılar uzaktan eğitimde etkili öğretimi/öğrenmeyi sağlamak için materyalleri çeşitlendirerek kullanmaya önem vermişlerdir.

Tablo 9. Uzaktan eğitimde tercih edilen materyaller ve nedenlerine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Kategori	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimde kullanılan materyaller ve nedenleri	Kullanılan materyaller		Etkileşimli kitap	5
			Videolar	4
			Ders kitabı	3
			Soru bankası	3
			Deneyler	2
			Şema	1
			Slaytlar	1
			Kavram haritaları	1
			Tablo	1
			Resim	1
			Simülasyonlar	1
			Animasyon	1
			PowerPoint sunumu	1
			Metinler	1
			Belgesel	1
			Sunumlar	1
			Diyanetin Kur'an-ı Kerim uygulaması	1
			Organ şekilleri	1
			İnternet	1
	Materyallerin kullanılma nedenleri	Faydalılık	Dikkat	3
			Öğrencilerle beraber karşılıklı	1
			Sıkıması adına	1
			Çok duyu yolu	1
			Faydalı	1
			İlgi çekme	1
			Tekrar ve alıştırma yapma	1
			Odaklanma	1
			Etkili	1
			Üniversiteye hazırlık	1
			Sınav sistemi	1
			Verimli	1
		Ulaşılabilirlik	Direkt	3
			Hemen	2
			Daha rahat ve daha kolay	1
			İnternet ortamı	1
			Her istediğimi	1
		Somutlaştırma	Somutlaştırması	2
			Gösterebileceğimiz	1
			Görsel hafıza	1
			Görsel açıdan	1
			Kafasında bir şey oluşsun	1
		Çeşitlilik	Zenginleştirdim	2
			Fazla metin verdiği için	1
			Ne varsa hepsi	1
			Çok farklı materyaller	1
		Açıklık	Kafaları karışmasın diye	1
			Bütünü bölmek için	1
			Öğrencilerin anlamadığı noktalarda	1
			Olumsuzlukları gidermek	1

H16 “...Matematikte günlük hayat problemleri içeren konularda materyallerle daha çok dikkat çekiyor. Verimli oldu.” diyerek dikkat çektiği için materyallerden faydalandığını, H13 “...Coğrafyada o yer şeklini, fotoğrafını direkt gösterebiliyoruz...” diyerek materyallerin ulaşılabilir olduğunu, H12 “...organ şekilleri, daha çok görsel materyalleri tercih ettim. Sebebi dersi daha somutlaştırması...” sözleriyle somutlaştırmak amacıyla materyalleri tercih ettiğini, H1 “görsel materyaller, sunumlar, işitsel materyaller, görsel videolar bu şekilde bunlardan çok fazla yararlandım...Bu şekilde zenginleştirdim.” sözleriyle dersinde materyallerle çeşitlilik sağladığını ve H10 “...derse kitabı dışında bilgi aktarmamaya çalıştık kafaları karışmasın diye. Çok iyi süzmemiz gerekiyor...” sözleriyle kafa karışıklığına sebebiyet vermemesi için ders kitabını materyal olarak kullanmıştır.

4.3.4. Uzaktan eğitimde tercih edilen öğretim yöntem/teknikler ve eksik kalan yönlerle yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde kullandığınız yöntem ve tekniklerden hangilerinin daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz? Yüz yüze eğitimle kıyasladığınızda nelerin eksik kaldığını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmenler tarafından en çok tercih edilen öğretim yöntem/teknikleri düz anlatım (f=11), gösteri (f=6) ve soru-cevap (f=3) olmuştur. Uzaktan öğretimde düz anlatım yönteminin tercih edilmesi taksonomik olarak bilişsel alanda bilgi düzeyindeki kazanımları gerçekleştirmek için kullanıldığını, öğretmen merkezli bir anlatım yönteminin benimsendiğini göstermektedir. Laboratuvar dersleri, problem çözme, buluş yöntemi gibi uygulamaların eksik kalması üst düzey taksonomik bilgi/becerilerin es geçildiğinin göstergesidir. Yüz yüze eğitimde öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimin yüksek olmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması öğrencilerin ders içinde sosyalleşebilmesine, akran öğrenmesine, çeşitli örtük öğrenmelere olanak sağlamaktadır. Fakat uzaktan eğitimde bu süreçlerin oluşmasına yönelik herhangi bir adım atılmamıştır.

Tablo 10. Uzaktan eğitimde tercih edilen öğretim yöntem/tekniklerine ve eksik kalan yönlerle yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimde kullanılan öğretim yöntem-tekniklerinin ve eksik kalan yönlerine değerdendirilmesi	Uzaktan eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler	Düz anlatım	11
		Gösteri	6
		Soru-cevap	3
		Beyin fırtınası	2
		İstasyon	1
		Benzetme (Analoji)	1
		Tartışma	1
		Gösterip yaptırma	1
	Uzaktan eğitimde eksik kalan yönler	Etkileşim	4
		Sosyalleşme	3
		Etkin katılım	3
		Akran öğrenmesi	2
		Laboratuvar uygulamaları	2
		Buluş yoluyla öğretim	2
		Sınıf yönetimi	2
		Derse devamlılık	2
		Dikkat	2
		İletişim	1
		Samimiyet	1
		Güvenirlilik	1
		Örtük öğrenme	1
		Hazırbulunuşluk	1
		Konuyu kavrama	1
		Hazırlık	1
		Problem çözme	1
		Öğrenme isteği	1
		Göz teması	1
		Motivasyon	1

H7 “...bahsettiğim düz anlatım...”, H15 “Anlatım yöntemi uygun...” ve H16 “...genellikle düz anlatım yöntemiyle...” sözleriyle derslerde düz anlatım yöntemini, H2 “...Görsellerden de yararlanıyoruz tabii ki...” sözleriyle gösteri yöntemini kullandığını ve H8 “...soru-cevap din kültüründe en çok kullandığımız yöntemlerden biridir...” sözleriyle soru-cevap yöntemini kullandığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde etkileşim (f=4), sosyalleşme (f=3), etkin katılım (f=3), akran öğrenmesi (f=2), laboratuvar uygulamaları (f=2), buluş yoluyla öğretim (f=2), sınıf yönetimi (f=2), derse devamlılık (f=2) ve dikkat (f=2) eksik kalmıştır. H6 “...derse aktif katılabildikleri bir ortam olmaması ders etkileşimini olumsuz etkiledi...” sözleriyle öğrenci-öğretmen etkileşiminin eksik kaldığını, H7 “...öğrencilerin arkadaşlarıyla

aralarındaki münasebet olmadığı için öğrencilerin sosyalleşmesini engelliyor...” sözleriyle sosyalleşmenin eksik kaldığını, H11 “*...öğrencilerin bazılarının derste var ama yok olduklarını gözlemledik...*” sözleriyle etkin katılımın eksik kaldığını, H7 “*...akran öğrenmesini engelliyor. Tek başına öğrencilerin ekran karşısında diğer öğrencilerle çok büyük irtibatları yok...*” sözleriyle akran öğrenmesinin eksik kaldığını, H15 “*...laboratuvar ortamına götürdüğüm zaman ben öğrenciyi mikroskopta onun bire bir yaşaması çok daha kalıcı öğrenmeler sağlar...*” sözleriyle laboratuvar uygulamalarının eksik kaldığını ve H16 “*...buluş yolu eksik kaldı. Öğrencileri aktif yapamıyoruz...*” sözleriyle buluş yoluyla öğretimin eksik kaldığını belirtmiştir.

4.3.5. Uzaktan eğitimde tercih edilen BİT araçları ve nedenlerine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde bilgisayar, telefon vb. hangi teknolojik araçlarla yürütmeyi tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte söyler misiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi uzaktan öğretimde öğretmenler bilgisayarı kullanışlı olması (f=21), hakimiyet sağlaması (f=5) ve derse faydalı (f=4) olması sebebiyle tercih etmişlerdir. Öğretmenler telefonu zamandan/mekândan soyutladığı (f=14) ve kullanışlı (f=1) olduğu için tercih etse de bazı sınırlılıkları olduğu (f=6) ve hakimiyet (f=2) konusunda dezavantaj oluşturduğu söylenmiştir. Tablet ise kullanışlı (f=3) olduğu için tercih edilmiştir. Dijital çağın vazgeçilmezlerinden olan teknolojik aletler işlevlerine ve fiziksel donanımlarına göre uzaktan eğitimin öğrencilere aktarılmasındaki rolü önemlidir. Bilgisayarda detayların ekranda daha iyi görünerek hakimiyeti kolaylaştırması, canlı derslerde kullanılan materyaller arasındaki geçişlerin daha hızlı yapılabilmesi, telefondaki şarj, arama sorunlarına göre nispeten az kesintiye uğraması katılımcıların bilgisayarı yoğunlukla tercih ettiğini göstermektedir. Telefon, bilgisayara göre daha taşınabilir olsa da ekran küçüklüğü, şarj sorunu nedeniyle sınırlılıklar oluşmuştur.

Tablo 11. Uzaktan eğitimde tercih edilen BİT araçları ve nedenlerine yönelik kodların frekans tablosu

Temalar	Kategoriler	Alt temalar	Kodlar	f
Kullanılan BİT araçları ve nedenleri	Bilgisayar	Kullanışlılık	Materyal kullanma/yansıtma	8
			Ekran büyüklüğü	3
			Yazma, çizme imkânı	2
			Kullanımı daha kolay	2
			Hemen	1
			Farklı aktiviteler	1
			Rahat bir şekilde	1
			İstediğim içeriğe	1
			O an	1
			Kullanışlı	1
		Hakimiyet	Takip	2
			Öğrenci üzerindeki etkim büyük	1
			Kontrol	1
		Faydalılık	Etkili bir biçimde	1
			İletişim	2
			Elimiz ayağımız oldu	1
			Dikkat çekme	1
	Telefon	Zamandan ve mekândan soyutlama	Dışarıda	2
			Her taraftan	1
			Hemen	1
			Bilgisayara erişme olmadığı zaman	1
			Ortam müsait	1
			Sakin bir yer	1
			Sessiz bir yer	1
			Kullanmam gerektiği zaman	1
			Her an	1
			Mekân açısından	1
			Herkes kendi evinde	1
			Özgürlük	1
			Hareket kabiliyeti	1
		Sınırlılık	Ekran küçük	3
			İşlem zor	1
			Arama sebebiyle ders bölünüyor	1
			Şarj sorunu	1
		Hakimiyet kuramama	Benim etkim azalıyormuş gibi	1
		Hakimiyet kuramama	Hakimiyet konusunda dezavantaj	1
		Kullanışlılık	Kalemi olduğu için	1
	Tablet	Kullanışlılık	Yazma, çizme imkânı	2
			Rahat	1

H1 “...Bilgisayar yoluyla iletişime geçerek herhangi materyal yansıtmasını yaptım...” ve H3 “...bilgisayarı açmamın sebebi de materyalleri oradan gösteriyor

olması...” sözleriyle materyalleri yansıtmaya (f=8) açısından bilgisayarın kullanışlı olduğunu, H5 “*...öğrenci üzerindeki etkimin daha büyük olduğunu düşündüğüm için ben sürekli bilgisayarla devam ettim...*” sözüyle bilgisayarı öğrenciler üzerindeki hakimiyet için kullandığını, H14 “*...iletişim sorununu aza indirdiğimiz bir durum bilgisayardı...*” diyerek bilgisayarı iletişim açısından faydalı bulunduğunu ifade etmiştir.

H6 “*...günlük hayatta dışarı çıkarken ya da her an telefon yanımızda olduğu için tercih ettim...*” sözüyle telefonun uzaktan eğitimde zamandan ve mekândan soyutlama sağladığını, H12 “*...Telefon biraz küçük kalıyor. Ekranın büyük olması lazım...*” sözüyle telefonun uzaktan eğitimde ekran küçüklüğü açısından bir sınırlılık yarattığını, H10 “*Telefondan girmemeye başladım. Hakimiyet konusunda bir dezavantaj...*” sözüyle hakimiyet konusunda telefonun dezavantajlı olduğunu, H7 “*...benim açımdan özellikle dilbilgisi anlatırken hangi işte, hangi eki ayıracağız veya hangi cümlede ne tür analizler yapacağız, bunları açıklaması çok rahat oldu benim açımdan kalemli bir şekilde bir telefonumun olması...*” sözüyle telefonun kalemi olduğundan derslerinde kullandığını ifade etmiştir.

H16 “*...Tablet. Matematik işlem üzerine çünkü. Kalem lazım...*” sözüyle derslerinde tabletin matematik derslerinde yazma-çizme imkânı sağlamasından dolayı kullanışlı olduğunu ifade etmiştir.

4.3.6. Uzaktan eğitimde etkin katılımı sağlamaya ve ilgi çekmeye yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak ve ilgi çekmek için ne gibi hazırlıklar yaptınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi etkin katılımı sağlamaya ve ilgi çekmeye yönelik öğretmenlerin çalışmaları/hazırlıkları (f=42) olsa da bazı öğretmenler öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu (f=6) almasını beklemişlerdir. Uzaktan eğitimin bireyselleştirilmiş eğitime uygun olması sebebiyle bazı katılımcılar derslere giren öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenme sürecini kendilerinin otonom bir şekilde yönetmesini beklemiştir. Bu görüşe rağmen katılımcıların çoğu öğrencinin ilgisini, dikkatini cezbetmek amacıyla çoğunlukla ders öncesinde iletişime geçme, ders saatini hatırlatma,

dersi planlama, ders esnasında soru sorma, şiir okuma, eğitsel oyun uygulama, ders dışında ise rehberlik yapma, veliyle görüşme gibi çalışmalar yapmıştır. Bu durum ders planlamanın uzaktan öğretimdeki öğrenme kalitesini artırma ve öğrencilerin derse odaklanmasını sağlama amacına hizmet etmiştir.

Tablo 12. Uzaktan eğitimde etkin katılımı sağlamaya ve ilgi çekmeye yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Etkin katılımı sağlama ve ilgi çekmeye yönelik hazırlıklar/çalışmalar	Hazırlıklar/Çalışmalar	WhatsApp'tan iletişim	6
		Ders saatini hatırlatma	3
		Velileri arıyoruz	3
		Güdüleme	3
		Öğrencileri arama	2
		Derse katılmaya teşvik	2
		Motivasyon	2
		Materyal	2
		Bilgilendirme	2
		Anekdöt	2
		Şiir	1
		Kendi çevresinden örnekler	1
		İngilizce oyunlar	1
		Soru sorma	1
		Söz hakkı verme	1
		İsimleriyle hitap ederek	1
		Güncel	1
		Vurgu	1
		Öğrenci yaşantıları	1
		Youtube'dan destek	1
		Dönüt	1
		Rehberlik	1
		İngilizce şarkılar	1
		Bilmece, bulmaca	1
		Video gönderme	1
	Öğrenci otonomisi	Öğrenci tarafından	1
		Öğrenci ister	1
		Her şartta her durumda katılma	1
		Talebe	1
		İstiyorsa girer	1
		Sorumluluk	1

H13 “...Öğrencilerle iletişime geçtik WhatsApp gruplarından. Bunu yaptığımız ölçüde etkin katılımın arttığını gözlemledik...” ve H12 “...etkinin artırılması için öğrencilerle WhatsApp gruplarında iletişime geçtim...” sözleriyle öğrencilerle

WhatsApp'ta iletişime geçerek (f=6), H8 “...Derse başlama saatinden birkaç dakika önce öğrencilere mesaj atıp dersin başlayacağı uyarısı yapılması var...” sözüyle öğrencilere dersin başlayacağını hatırlatarak (f=3), H9 “...velisi ile iletişime geçmeye çalıştık. Öğrencileri canlı derslere çekmeye çalıştık...” sözüyle velilerle iletişime geçerek (f=3), H1 “...öğreneceğimiz konuların onların nasıl, ne gibi durumlarda işe yarayacağını söyledim. Günlük hayatta nasıl kullanacaklarını söyleyerek onları güdülemeye çalıştım...” sözüyle öğrencileri güdüleyerek (f=3) etkin katılımı/ilgi çekmeyi sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu etkin katılımı sağlamaya ve ilgi çekmeye yönelik hazırlıklar/çalışmalar yapsa da H2 “Ben şöyle bir düşünceye sahibim. Günümüz belki yaklaşımına aykırı olabilir ama öğretmen verir, öğrenci ister. Çünkü öğrenci hani eski tabirle talebe: talep eden, isteyen. Öğrencinin bir şeyleri istemesi lazım aslında bizim yaptığımızdan daha çoğunun öğrenci tarafından yapılması gerektiğine inanıyorum...”, H3 “...İstiyorsa girer istemiyorsa bu tercih. Çünkü şu anda yaptıklarının tercihlerini daha sonra iyi ya da kötü bir şekilde sorumluluklarını almak zorundalar...” sözleriyle öğrencilerin uzaktan eğitimde kendi sorumluluklarını alması (f=6) gerektiğini belirtmişlerdir.

4.3.7. Uzaktan eğitimde dönüt verme sürecine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilere geri dönüt verme sürecinizi değerlendirir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimde katılımcılar dönütü destek (f=11), yönlendirme (f=3), düzeltme (f=3), açıklama (f=1) ve pekiştirme (f=1) amacıyla farklı yoğunluklarda kullansalar da en çok teşhis etmek (f=26) amacıyla dönüt kullanmışlardır. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinin bir parçası olan dönüt, öğrenme sürecinin doğruluğuna, yanlışlığına, eksikliğine yönelik öğrenciye bilgiler verdiğinden öğrenme kalitesini artırıcı niteliktedir. Bu durum derslerin hedeflerine ulaşmaya ve öğrencilerde istendik davranışları kazandırmaya yardımcı olmuştur. Ayrıca katılımcıların dönüt verirken çeşitli tekrarlar, ödevlendirmeler, özetler ile öğrenciye destek olması da süreci verimli hale getirmiştir.

Tablo 13. Uzaktan eğitimde dönüt verme sürecine yönelik kodların frekans tablosu

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Öğrencilere geri dönüt verme sürecinin değerlendirilmesi	Teşhis	Soru sorma	4
		Anlaşılmadığında	3
		Raporlara bakıyordum	2
		Durumunu görmeye çalıştım	1
		Seviyelerini görmeye çalıştım	1
		Ne kadar hedeflere ulaşmışsınız	1
		Soruyu çözebiliyorsa	1
		Kontrol etme	1
		Nerede yanlış yapmış	1
		Anlayıp anlamadığını sorarak	1
		Şurayı anlamamışsın	1
		Hatan var	1
		Haftalık takip	1
		Beklemediğiniz cevaplar	1
		Cevap veriyorsa	1
		Anlaşıldığını düşünüp	1
		Tespit edip	1
		Farkına varması	1
		Başarı oranı	1
		Çözemediği sorular	1
	Destek	Tekrar	2
		Yardım	2
		Sorularını çözme	1
		Eksik öğrenmelerini tamamlama	1
		Özet	1
		Motive etme	1
		Çalışmalar gönderiyorum	1
		Ödevlendirme	1
		Ders programı	1
	Yönlendirme	Git, tekrar et	1
		Düşünmeye sevk ederek	1
		Şunu araştır, gel	1
	Düzeltilme	Hatalarını gidermek	2
		Çözemediği sorular	1
	Açıklama	Cevabını nedenleri ile anlatma	1
	Pekiştirme	Takdir ettim	1

H2 “...ders anlattıktan sonra bir sonraki derste geçen hafta işlemiş olduğumuz konu ile ilgili dersin başında öğrencilere soru sorarız. Eğer öğrenciler bu sorulara güzel bir şekilde cevap veriyorsa geçen hafta anlattığımız ya da geçen derste anlattığımız konunun güzel bir şekilde anlaşıldığını düşünüp yeni konuya geçiyorum ben...” sözüyle teşhis etme amacıyla soru sorduğunu (f=4), H13 “...geri dönütlerin gelme oranına göre biz de tekrarlarımızı yapıyoruz...” sözüyle tekrar yaparak

öğrenciye destek olduğunu, H15 “...Özellikle teorik derslerde ödevlendirme yaparak ertesı gün şunu araştır, gel şeklinde dönüt vermeye çalışıyordum. Neyi anladın? Neyi araştırdın dediğimde...” sözüyle öğrenciyi yönlendirerek dönüt verdiğini (f=3), H10 “...hatalar üzerinden çalışıyoruz. Zaten amacımız da o hatalarını gidermek...” sözüyle dönütlerle öğrencilerin hatalarını düzelttiğini (f=2), H9 “...cevabını nedenleri ile anlatabiliyorsa hocam cevap c ama bunun için a değil, bunun için b değil. Bunun için c değil. D de bunun için elenir şeklinde bir cevap verebiliyorsa bu bizim için muazzam bir dönüt oluyor...” sözüyle öğrencilerden açıklama şeklinde dönütler aldığını (f=1) ve H1 “...bazen beklemediğiniz cevaplar verebiliyor bu olumlu anlamda tabii ki. Onları mutlaka takdir ettim...” sözüyle olumlu cevapları pekiştirerek dönüt verdiğini söylemiştir.

4.3.8. Uzaktan eğitimde sınıf yönetimine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde sınıf yönetimini nasıl gerçekleştirdiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde etkileşimsizlik (f=11), istenmeyen davranışlar (f=5), kontrolsüzlük (f=2) gibi zorluklar olsa da katılımcı görüşlerinin çoğu sınıf yönetiminin rahat (f=20) geçtiğini göstermektedir. Uzaktan öğretimde sınıf yönetimi açısından istekli öğrencilerin derse girmesi, gürültünün oluşmaması gibi kolaylaştırıcı etkenlerin olması zamanın iyi değerlendirildiğini, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimin istenmeyen davranışları azalttığını gösterse de öğrenci ve öğretmenlerin sesinin/kamerasının kapalı olması, soru sorulduğunda öğrencilerden cevap gelmemesi, etkileşimsizlikten dolayı öğrencilerin etkin katılımıyla ders işlenemediğini ve bunların sınıf yönetimine yönelik herhangi bir bileşenin işletilemediğini göstermektedir. Gürültü, ayı anda cevap ve derse geç girme gibi istenmeyen davranışlar açısından öğrenciye soru sorma, ismiyle hitap etme, ders saatini hatırlatma gibi önlemlerin alınması uzaktan eğitimde öğrencinin öğrenme etkinliklerine dahil edilmesi, istenen davranışı kazandırırken istenmeyen davranışları en aza indirerek dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlanması adına sınıf yönetiminin işlevlerindendir.

Tablo 14. Uzaktan eğitimdeki sınıf yönetimine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Kategori	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan öğretim sürecinde sınıf yönetiminin değerlendirilmesi	Olumlu	Rahatlık	Kolay	5
			İstekli öğrenciler	4
			Gürültü yok	2
			Disiplin sorunlarının olmaması	1
			Birlikte	1
			Odaklanma	1
			Söze girme yok	1
			Aralarında konuşma yok	1
			Bir tıkla	1
			Beraber hareket ettiğimiz	1
	Olumsuz	Etkileşimsizlik	Avantaj	1
			İmkân	1
			Ses-görüntü yok	4
			Cevap vermeme	2
			Sınıf olmadığı için	2
			Dinlediklerini zannediyoruz	2
			Göz kontağı, iletişim yok	1
		İstenmeyen davranışlar	Gürültü	2
			Aynı anda cevap	2
			Geç girme	1
	Çözüm	Önlemler	KontROLSÜZLÜK	1
			Öğrencinin insafına kalmışsınız gibi	1
			İsteddiği zaman girip çıkma	1
			Soru sorma	2
			İsim söyleyerek cevap	2
			Ders saatini hatırlatma	1
			Söz isteyerek cevap	1

H13 “...en kolayı, işin en iyi tarafı sınıf yönetiminde işimizin çok da kolaylaşmış olması diyelim...” ve H8 “...sınıf yönetiminin online eğitimde daha kolay olduğunu düşünüyorum...” sözleriyle sınıf yönetiminin kolay (f=5) geçtiği saptanmıştır. Fakat H1 “...öğrenciler zaten ses ve görüntüleriyle katılmıyorlar...” ses-görüntü olmadığından (f=4), H2 “...öğrenciler soru sorulduğunda dahi cevap verme zahmetinde bulunmuyorlar...” öğrencilerin soruları cevaplamadığından (f=2) kaynaklanan etkileşimsizlik oluştuğunu ifade etmişlerdir. H6 “...ortam seslerini bazen kapatmayı unuttuğu zaman öğrenciler...” sözüyle gürültünün (f=2) ve H3 “...aynı anda hepsi cevap veriyor...” sözüyle aynı anda cevap vermenin (f=2) istenmeyen davranışlar olduğunu söylemiştir. H15 “...öğrenci istediği zaman mikrofonu kapatıyor istediği

zaman dersten çıkıyor...” sözüyle öğrencilerin derse istedikleri zaman girip çıkmasını (f=1) kontrol edemediğini ifade etmiştir. H9 “*...soru sorarak aktif katılıp katılmadığını öğrenmeye çalışıyoruz. Soru sorduğumuzda daha önce bahsini ettiğimiz şeylerden öğrenci söz edebiliyorsa demek ki dersi dinliyor demektir...*” sözüyle soru sorarak (f=2) ve H5 “*...kişi ismi vererek onun orada olup olmadığını kontrol etme şeklinde bir sınıf yönetimine dönüştü...*” sözüyle öğrenci ismiyle hitap ederek (f=2) sınıf yönetiminde bazı çözümler bulduklarını dile getirmişlerdir.

4.3.9. Uzaktan eğitimde ödevlere yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerinizi nasıl ödevlendirdiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Uzaktan eğitimde ödevlendirmeye yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan öğretimde öğretmenlerin öğrencileri ödevlendirmesi	Pekiştirme	Konuları çözüp	2
		Kavrama testleri gönderdim	1
		İşlediğimiz dersle ilgili	1
		Ders sonunda	1
		Her konu sonunda	1
		Öğrendiğimiz konuları	1
	Hazırlık	Konuya çalışma	6
	Tamamlama	Vaktimiz yetmiyorsa	1
		Zayıf olan öğrenciye	1
		Yapamadığı/anlayamadığı konular	1
		Eksik noktalar	1
		Canlı ders ortamında çözme	1
	Değerlendirme	Denemeler gönderdim	2
		Test ağırlıklı	1
		Değerlendirme soruları	1
	Tekrar	Önceki konulardan	1
	Genişletme	Hayal dünyasını genişletebiliriz	1

Görüldüğü gibi öğretmenler öğrencileri ödevlendirirken pekiştirme (f=7), derse hazır gelme (f=6), tamamlama (f=5), değerlendirme (f=4), tekrar (f=1) ve genişletme (f=1) amacı gütmüşlerdir. Ödevlerin dersin hedeflerini gerçekleştirme, konuyu tekrar ederek pekiştirme, sorumluluk duygusu kazandırma, ders hazırlıklı gelme gibi

işlevlerinin olması öğrenciye uzaktan öğretimde öğrenmesini kontrol etmeyi sağlamış ve öğrenmeyi bağımsız hale getirmiştir. Bu durum uzaktan eğitimin temelindeki bireysel hızla öğrenme işlevine de hizmet etmektedir.

H9 “...bireysel olarak bugün şu konuyu yarın şu konuyu çözeceksin. Bunla ilgili de şu kadar soru çözeceksin diyoruz...” sözleriyle konuyla ilgili soru çözümü (f=2) ve H7 “...kavrama testleri gönderdim...” sözyle kavrama testlerini (f=1) pekiştirme amacıyla, H10 “...Bir sonraki derse hazır, gelmeden konuya göz gezdirmelerini istedim...” sözyle konuya çalışıp (f=6) hazırlanma amacıyla, H5 “...Z kitapta zaten işlediğimiz kaynaktan soruların vaktimiz yetmiyorsa eğer soruların ekran görüntülerini alıp cevaplarını bize veriyorlardı...” sözyle vakit yetmeyen durumlarda (f=1) tamamlama amacıyla, H11 “...12. sınıflar için de özellikle dil sınıfında muhakkak onlara test, deneme ödevleri...” sözyle denemeleri (f=2) değerlendirme amacıyla, H5 “...daha önceki konulardan testler falan bulabildiğimizde bunları gönderip...” sözyle önceki konuları (f=1) tekrar amacıyla ve H14 “...Öğrenci şunu bilmeli. Sadece hep ezber olarak görmemeliyiz. Biz roman okuyarak gerçekten farklı dünyaları keşfedebiliriz. Öğrencinin ve 9.sınıf öğrencisinin hayal dünyasını genişletebiliriz ve bunu sağlamak için bu şekilde ödevlendirmeler yaptım...” sözyle öğrencilerin hayal dünyasını genişletmek (f=1) amacıyla ödevlendirmeler yaptıkları saptanmıştır.

4.3.10. Öğrenme kalitesi/düzeyine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretimde öğrencilerin öğrenme kalitesini/düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme kalitesi/düzeyi bireysellik (f=16) ve faydalılık (f=8) açısından yeterli olsa da öğrenmeye yönelik bazı sınırlılıklar (f=21) olduğundan yetersiz olmuş ve veri olmadığından ölçme eksikliği (f=3) saptanmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere devam zorunluluğunun olmaması, yüz yüze eğitime göre etkileşimin düşmesi, akran öğrenmesi, sosyalleşme, informal öğrenme gibi durumların iyice azalması öğrenme kalitesinde/düzeyinde düşüşe sebep olmuştur. Bu bağlamda öğrenme kalitesinin yetersiz hale gelmesi ve ölçme-değerlendirme için verilerin olmaması başta bazı kritik kazanımların ve sonrasında derslerin hedeflerinin ne

derece ulaşılabilir olduğunun ölçülmesini gerektirmektedir. Buna rağmen uzaktan eğitimin öğrenme sorumluluğunu alan otonom, motivasyonu yüksek, okula gelemeyen hasta öğrenciler için bir fırsat olması bireysel öğrenme düzeylerinin yeterli olduğunu göstermiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin öğrenme kalitesi/düzeyine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Kategori	Alt temalar	Kodlar	f
Öğrencilerin öğrenme kalitesi/düzeyinin değerlendirilmesi	Yetersiz	Sınırlılıklar	Derse devamsızlık	5
			İnformal öğrenme	2
			Etkileşim	2
			Değerler eğitimi	1
			İnternete erişememe	1
			Ulaşamadığımız öğrenciler	1
			Sosyalleşme	1
			Davranış kazanma	1
			Eksik öğrenme	1
			Aşırı unutmalar	1
			Akran öğrenmesi	1
			Yetersiz	1
			Daha yeni	1
			Konsantrasyon	1
			Düşük	1
	Yeterli	Bireysellik	Derse devamlı katılan	1
			Gönüllü öğrenci	1
			Birebir eğitim	1
			İstekli öğrenci	1
			Derse katılmayanların bayağı bir düştüğünü	1
			Her öğrenci aynı düzeyde öğrenemediği için	1
			Fırsata çeviren öğrenciler	1
			Bütün öğrenciler için değil	1
			Öğrenme isteği	1
			İçten motorlu öğrenciler	1
			Bilinçli öğrenciler	1
			Öğrenci başarılı olmak istiyorsa	1
			Bazıları bu şekilde öğrenemediklerini	1
			Direkt onlara seslendik	1
			Bazıları iyi öğrendi	1
			Bireysel olarak	1
	Faydalı		Özel ders gibi	1
			Tamamlayıcı bir eğitim	1
			Daha iyi	1
			İstedığınız zaman	1
			Sınırsız	1
			Özel bir grup	1
			Konuları kavrayamadığında	1
			Okula gelemeyen öğrenciler	1

Veri yok	Ölçme	Sınav uygulanmaması	2
	eksikliği	Veri yok	1

H11 “...Bütün öğrencilerimizin aynı zamanda işte kardeşlerinin sayısının çok olması ve evde sadece bir telefonun ya da bir bilgisayarın olması da onların derse katılımını düşürüyor. O yüzden olumsuz olduğunu düşünüyorum...”, H6 “...öğrencilerin katılmamasından kaynaklı eksik öğrenmeler meydana geldi...”, H8 “...öğrencinin derse katılamama durumu kalite açısından baktığımızda ciddi anlamda bir düşüşün olduğunu söyleyebilirim...” sözleriyle devamsızlığın (f=5) öğrenme kalitesini düşürdüğü, H6 “...informal şekilde öğrendikleri bilgileri biz uzaktan eğitimde sağlayamadık...” sözüyle informal öğrenme (f=2) kalitesinde düşüşler yaşandığı, H2 “...etkileşimimiz, temasımız yok. Yüz yüze eğitimin olduğu dönemde biz teneffüslerde konuyu anlama düzeyleri ile ilgili bilgi ediniyorduk. Bu süreçte bunu yapamıyoruz. Dersteki dönütlerden yolar çıkarak çok düşük bir anlama ya da kavrama düzeyi var...” sözüyle öğrenme kalitesinde öğrenci-öğretmen etkileşiminden kaynaklı (f=2) düşüşler yaşandığı görülmektedir.

H16 “...derse devamlı katılabilen ve çabalayan öğrenciler için verimliydi...”, H7 “...Öğrenme kalitesi açısından da birebir eğitim gibi olmuş oldu ama bu bütün öğrenciler için değil. Dediğim gibi yani motivasyonu yüksek ve öğrenme isteği olan, içten motorlu öğrenciler için...” sözleriyle öğrenme kalitesinin bireysel boyutta değerlendirilebileceğini, H4 “...Öğrenme kalitesi olarak hani uzaktan eğitime ben tamamen temel bir eğitim olarak değil de tamamlayıcı bir eğitim olarak düşünüyorum. İşte bazı öğrenciler konuları kavrayamadığında ya da okula gelemeyen öğrenciler ya da sınav için özel bir grup kurulduğunda bunların çalıştırılması için uzaktan eğitimin yararlı olduğunu düşünüyorum...” sözüyle öğrenme kalitesini faydalı olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

4.3.11. Uzaktan eğitimde uygulanan rehberliğe yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerinize nasıl rehberlik ettiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Uzaktan eğitimdeki rehberlik uygulamalarına yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan öğretimde öğretmenlerin rehberlik uygulamalarının değerlendirilmesi	Eğitsel rehberlik	Program uygulama	2
		Bireysel	2
		Derse katılıma teşvik	2
		Rapor gönderme	1
		Nasıl çalışmaları gerektiğini	1
		Motive etme	1
		Adapte etme	1
		Kendilerini geliştirici	1
		Eksiklikleri	1
		Planlı ders çalışma	1
		Eğitimin devam ettiğini	1
	Uyum sağlayıcı rehberlik	Zor bir süreç	2
		Şartlar	1
		Uzaktan eğitimin bir tatil olmadığını	1
		Pandemide psikolojik olarak	1
		Ruhen dinlendirmek	1
		Fırsat olduğu	1
		Problem paylaşımı	1
		Ruhsal olarak sağlam kalmaları	1
		Önce sağlığını	1
	Veli ile ilişkiler	Öğrencinin derse katılımı	4
		Öğrencinin nasıl çalışması	1
		İlgisiz aileler	1
		Yardım	1
		Öğrenci takibi	1
	Mesleki (yöneltici) rehberlik	Üniversiteye yönelik	1
		Kendini keşfetme	1

Görüldüğü gibi bu süreçte pandemideki uzaktan eğitime uyum sağlama (f=10), velilerle iletişime geçme (f=8) ve öğrenciyi yöneltmek (f=2) amacıyla rehberlik yapılsa da rehberlik uygulamalarının çoğu eğitsel rehberlik (f=14) alanında gerçekleştirilmiştir. Rehberliğin kesintisiz olarak uzaktan eğitimde de devam etmesi rehberliğin temel ilkelerinden süreklilikle bağdaştırılabilir. Bu anlamda katılımcıların rehberlik faaliyetlerine devam etmesi rehberliğin nihai amacı olan öğrencinin kendini gerçekleştirmesi açısından önem arz etmektedir. Pandemi yeni ve taze bir olgu olduğundan uzaktan eğitim ortamına öğrenci adaptasyonunu sağlamak için rehberlik faaliyetlerinin temel işlevinden birine hizmet eden uyum sağlayıcı rehberlik yapılmıştır. Ayrıca bu süreçte katılımcıların çeşitli amaçlarla öğrenci takibini yapmak amacıyla velilerle görüşmesi rehberliğin iş birliği ilkesine hizmet etmiştir. Bunun yanında

öğrencilerin üniversiteye yönelik uygun seçimler yapmasına ve kendini tanımasına yardımcı olmak lise kademesinde yapılması gereken rehberlik uygulamalarıyla bağdaşmaktadır.

H14 “...çalışma programı hazırlıyorduk. Öğrencilere gönderiyorduk...”, H6 “...öğrencilerin süreç içerisinde ders çalışma problemlerine yönelik ya da planlı ders çalışma problemine yönelik ne gibi ihtiyaçları varsa...”, H12 “...Öğrencilere derslerle ilgili raporlar gönderiyorum...” sözleriyle eğitsel anlamda rehberlik gerçekleştirdiğini, H11 “...Yani hem pandemi koşulları hem öğrencilerin derse katılamayışları hem uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim gibi olamayacağını düşünüp ön yargıyla yaklaşan öğrencilerinin varlığı çok zor. Özellikle son sınıf sınava girecek öğrenciler için çok büyük bir moral bozukluğu, çok büyük bir hayal kırıklığı. Onlara olabildiğince destek olup her zorluktan bir kolaylık çıkacağını söylemeye ve onları motive etmeye çalıştık...” sözleriyle pandemideki uzaktan eğitime uyum sağlamaları için öğrencilere rehberlik yaptığını, H4 “...Öğrencilerin periyodik olarak aileleri arandı. Ne gibi eksiklikleri ya da derse katılıp katılmama durumlarını soruşturuldu...” sözleriyle öğrencinin derse katılımını teşvik etmek amacıyla velilerle görüştüğünü ve H9 “...Koçluk sistemi üniversiteye hazırlanan öğrencilere yönelik bir rehberlik sistemi. Biz bu rehberlik sisteminde her öğretmene 3 veya 4 tane 12. sınıf öğrencisi tanımlanıyor. Öğretmenler bunlarla zaman zaman çeşitli iletişim kurarak üniversiteye hazırlanma noktasında onları daha bir adapte etme noktasında bilgi vermeye çalışıyoruz...” sözleriyle öğrenciye yöneltici rehberlik yaptığını söylemiştir.

4.4. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin başarısını belirlemek için ölçme-değerlendirme yöntemlerini (sınav, quiz, sözlü vb.) nasıl uyguladınız, anlatır mısınız?” ve “Uzaktan eğitim sürecinde kullanmış olduğunuz alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, akran değerlendirmesi vb.) uygulanması süreci hakkında bilgi verir misiniz?” soruları sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik kodların frekans tablosu

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme uygulamaları	Ölçme/Değerlendirme eksikliği	Akran değerlendirmesi/portfolyo uygulanmadı	14
		Quiz/Sınav/Sözlü uygulanmadı	8
		Not, puan yok	4
	Ölçme çalışmaları	Canlı derste sözlü	4
		Quiz	2
		Canlı derste soru çözümü	2
		Süreç değerlendirmesi	1
		EBA portfolyo değerlendirmesi	1
		EBA soruları	4
	Ekstra çalışmalar	Açık uçlu soru	1
		Hazırbulunuşluk için	1
		Web 2.0 aracıyla soru çözümü	1
		Writing becerilerini geliştirmek	1
		Kopya riski	2
	Güvenirlilik sorunu	Nesnel bir ölçme aracının olmaması	2
		Direkt cevapların alınması	1
		Rastgele işaretleme	1

Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu ölçme/değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmemişler ve ölçme-değerlendirme eksikliği (f=26) oluşmuştur. Bazı öğretmenler ölçme çalışmaları (f=10) ve ekstra çalışmalar (f=8) yapmıştır. Fakat bazı öğretmenler uzaktan eğitimde güvenirlik sorunlarının (f=6) olduğunu düşünmektedirler. Bir programın temel bileşenlerinden sınama durumlarının önemsenmemesi veya ihlali program tasarımı veya geliştirilmesi sürecindeki dinamizmle bağdaşmaz. Sistemin işleyişi dört bileşenin etkileşimi şeklinde olduğundan birinin işlemeyişi ve fonksiyonelliğinin kaybolması diğer bileşenleri kaçınılmaz olarak etkileyecektir. Örneğin bu başlık altında söz konusu edilen sınama durumlarının gereğinin yerine getirilmemesi sadece kazanımların ne nicelik ve nitelikte gerçekleştiğiyle ilgili bilgi vermekle kalmaz aynı zamanda program içeriğinin halihazırdaki öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine uygunluğu, içerik oluşturulmasında kriter alınan her aşamadaki hedeflerine yaklaşma oranı ile ilgili de bilgi verir. Sınama durumlarının ihmal edilmesine ek olarak katılımcıların yeni öğrenme ortamında ölçmeye yönelik hazırlık düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Nitekim istenmeyen öğrenci davranışları arasında gösterilen dijital ortamdan sorunun cevabının bulunup sınav materyaline yapıştırılması sınavının en iyi ihtimalle taksonomik olarak bilişsel alan bilgi düzeyinde

kaldığını hatta dijital ortamda açık paylaşılan sorularla testler hazırlandığını akla getirmektedir.

H9 “...portfolyo veya akran değerlendirmesi gibi teknikler var. Bunlar öğrenciler için de faydalı. Bunları canlı ders noktasında hiç yapamadık...” ve H1 “...Maalesef bu süreçte akran değerlendirmesi ya da portfolyo şeklinde çalışmalar yapamadım...” sözleriyle akran/portfolyo değerlendirmesi yapmadığını, H11 “...Yazılı yapamadık zaten bu süreç boyunca...” ve H15 “...Yok yazılı, quiz yapmadım...” sözleriyle ölçme yapmadığını, H4 “...Notlandırma, puanlama olmadı...” sözüyle ölçme yapılmadığını ifade etmiştir. H6 “...Sözlüleri canlı ders esnasında sordüğümüz sorulardan yola çıkarak düzenledik. Quizi de bazı belirli testler göndererek öğrencilerin o yöndeki ya da o konudaki öğrenmelerini tespit etmeye çalıştık...” sözleriyle sözlü ve quiz uygulaması yaptığını, H12 “...EBA akademik bu konuda bize büyük bir imkân veriyor zaten. Hem quiz hazırlama, kısa sorular hem sınav hazırlama oldukça etkili bir ara yüz. Burada çok kullandım ben bunu. Ama sınavı not olarak kullanmadım yani quiz de aynı şekilde...” EBA sorularını kullandığını fakat ölçme amacıyla yapmadığını belirtmiştir. Güvenirlik açısından H7 “...öğrenci sizin yanınızda olmadığı için zaman zaman öğrenciler kopya girişiminde bulunmuş olabilir. Bunu bilemiyoruz...” sözleriyle online sınavların kopya riski taşıdığını ve H2 “...nesnel bir ölçme aracı kullanamadık bu süreçte...” sözleriyle nesnel bir ölçme aracının olmadığını söylemiştir.

4.5. Uzaktan Eğitimin Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerinden Fırsat Eşitliği Çerçevesinde Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin fırsat eşitliği hakkında ne düşünüyorsunuz, anlatır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi katılımcılar uzaktan eğitimde sosyoekonomik etkenlerden (f=41) ve çocuk işçilerden (f=3) dolayı fırsat eşitliği oluşmadığını düşünmektedirler. Yüz yüze eğitimde maddi imkanlardan yoksun olan öğrencilere taşınmalı eğitim, pansiyonda konaklama, ücretsiz yemek gibi desteklerle sağlanmaya çalışılan fırsat eşitliği uzaktan eğitimde teknoloji kullanma zorunluluğuyla bambaşka bir yöne evrilmiştir. Katılımcıların hepsi teknoloji kullanma zorunluluğun getirdiği yeni durumun zaten var

olduğuna inandıkları fırsat ve imkân eşitliğini daha da ileri götürdüğünü belirterek uzaktan eğitimin beklentilerin tam tersi bir durum yarattığını iddia etmiştir.

Tablo 19. Uzaktan eğitimin Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinden fırsat eşitliği çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Kategori	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan öğretimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi	Fırsat eşitliği yok	Sosyoekonomik durum	Kardeş sayısı fazla	6
			Köyde yaşayan	5
			Maddi sıkıntılar	3
			Ekonomik problem	3
			Bulunduğumuz bölge	2
			Altyapı sorunları	2
			Odası var mı	1
			Vergi indirimleri yapılmalı	1
			Ekonomik refah seviyesi	1
			Yatırım yapılsa	1
			Büyük bir ayırım	1
			Yararlanmayan öğrenci	1
			Bölgemizden kaynaklı	1
			Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1
			Böyle küçük yerlerde	1
			Parası olmayan öğrenci	1
			İnterneti yoksa	1
			Hiç ulaşamadığımız öğrenciler	1
			Sahip olamayan	1
			Kırsal alan	1
			İstese de giremiyor	1
			Bu bölgede, bu yörede	1
			Uzak belde	1
			Aileler çok kalabalık	1
			Doğu tarafı	1
			Eksiklik	1
			Çocuk	1
			işçiler	1
			Tekstilde çalışıyorlar	1
			İl dışında çalışan	1
			Çalışmak zorunda olan	1

H3 “...adalete inandığım için köydeki oturan ve 6 kardeşiyle birlikte babasının tek bir telefonu ile derse giren çocukla her türlü imkânı olup ama buna rağmen hani derse girip çalışan çocuğu bir tutamam...” ve H14 “...herkes aynı maddi imkanlara sahip değil. Herkes aynı şartlara sahip değil. Mesela bazı öğrencilerimi aradığımda evin tek çocuğuydu dediler ve bütün imkanları var. Ama bazı aileler çok kalabalıktı. 12 kardeş olan öğrencilerimiz var...” sözleriyle kardeş sayısının fazla olmasının (f=6) imkanlar açısından eşitsizlik yarattığını, H7 “...bir köy ortamında teknolojik imkanlar

oraya gitmemişse yine fırsat eşitsizliği olmuş oluyor...” sözleriyle köyde yaşayan (f=5) öğrenciler açısından dezavantaj oluştuğunu, H5 “*...böyle küçük yerlerde, maddi sıkıntıların yoğun olduğu yerlerde fırsat eşitliği yok...*” ve H10 “*...ekonomik durumları iyi olmayan aileler daha zor durumda kaldı...*” sözleriyle bölgede maddi sıkıntılardan (f=3) dolayı eşitsizlik oluştuğunu, H16 “*...altyapı eksikliğinden dolayı yok...*” sözleriyle altyapıdan (f=2) dolayı fırsat eşitsizliği oluştuğunu ifade etmiştir. Ayrıca H2 “*...çocuklar tekstilde çalışıyorlar veya il dışına gidip şu an il dışında çalışan gençlerimiz var...*” sözleriyle Güneydoğu Anadolu Bölgesinin bir gerçeği olan çocuk işçiler açısından fırsat eşitsizliği oluştuğunu söylemiştir.

4.6. Öğretmenlerin Var Olan İmkanlardan Yararlanma Durumlarına Yönelik Bulgular

Katılımcılara bu bölümde uzaktan eğitimde var olan imkanlardan yararlanma durumlarına ait iki soru sorulmuştur ve elde edilen cevaplar iki alt başlıkta analiz edilmiştir.

4.6.1. EBA platformunun değerlendirilmesine yönelik bulgular

Katılımcılara “EBA platformunu eleştirir misiniz, EBA platformuna ne tür özelliklerin eklenmesini isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20’de görüldüğü gibi bazı katılımcılar EBA’dan memnuniyet (f=8) duyduklarını söyleseler de EBA’ya yönelik öneriler veren (f=19) ve EBA ile ilgili sorun yaşayan (f=8) katılımcılar da vardır. Pandemiyle uzaktan eğitimin dijital ortama geçmesi halihazırda bulunan fakat öncesinde nispeten az kullanılan EBA’yı önemli bir araç haline getirmiştir. Gelecekte hibrit eğitimlerin daha sık kullanılacağı düşünülürse yaşanan sorunlara yönelik EBA’nın geliştirilmesinin gündeme geleceği bir gerçektir. Bu anlamda tablodaki EBA’ya yönelik öğretmenlerin ders bazında veya teknik anlamda önerileri, tecrübe ettikleri sorunlar önem arz edecektir.

Tablo 20. EBA platformunun değerlendirilmesine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
EBA platformunun değerlendirilmesi	Öneriler	İçerik çeşitliliği	4
		Soru sayısının artırılması	3
		Uzaktan sınav modülü	2
		Bilim köşesi	1
		Arayüzünün anlaşılır olması	1
		Küçük gruplar	1
		Eğlenceli içerikler	1
		Yabancı dil materyali	1
		3 boyutlu şekiller	1
		Canlı dersin kaydedilmesi	1
		Altyapısının güçlendirilmesi	1
		EBA akademik destek platformunun tüm kademelere açılması	1
		Yabancı dil için konuşma uzantısı	1
	Sorunlar	Bağlantının kopması	4
		Telif hakları	1
		Telefonda ekran paylaşımı	1
		Canlı ders tanımlama	1
		Gereksiz yönlendirmeler	1
	Memnuniyet	Materyal çeşitliliği	6
		Güzel bir platform	2

H6 “...örneğin bir tiyatro konusunu işliyorsak videodan gösterilmesini isterdik. Öğrenciler açısından gerçekçi olurdu. Ya da bazı ünitelerle alakalı soruların eksik olduğunu gördük. Biraz daha soru sayısını, çeşitliliğini artırıp edebiyat dersi için videolar olursa daha iyi olurdu...”, H15 “...bilişim ve teknolojileri alanında içerik eklenebilir. Lise düzeyinde materyaller ya eksik ya da yok...”, H5 “...edebiyat soru anlamında çok zengin değil hani. Gönül isterdi ki böyle bir soru havuzu olsun her konuda...” sözleriyle EBA’nın içerik açısından çeşitlendirilmesi gerektiğini (f=4), H7 “...EBA platformunda başlarda sürekli bağlantının kopması...” ve H13 “...zaman zaman bağlantıda kopukluk oluyor. Teknik olarak biraz daha güçlendirilmesi gerektiğine inanıyorum...” sözleriyle EBA’da bağlantı sorunları yaşandığını (f=4), H9 “...EBA’da derslerin sınıflarının tanımlanması noktasında her hafta sınıf tanımlıyoruz. Bence bu noktada her hafta değil de bir defa işleyip onu uzun süre veya bir aylığına aynı program devam ettirilebilir...” sözleriyle canlı ders tanımlanması açısından sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. H2 “...Kaynak olarak, materyal olarak ya da soru olarak da her geçen gün kendini zenginleştiriyor. Daha farklı sorular bulabiliyoruz ya da

kaynaklar bulabiliyoruz...” sözleriyle EBA’dan içerik açısından memnun (f=6) olduğunu belirtmiştir.

4.6.2. Uzaktan eğitimde yaşanan zorluklara ve destek alınan kişi/kaynaklara yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sürecinde hangi açılardan zorluklar yaşadınız ve kimlerden destek aldınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Uzaktan eğitimde yaşanan zorluklara ve destek alınan kişi/kaynaklara yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Kategori	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimde yaşanan zorluklar ve destek alınan kişi/kaynaklar	Yaşanan zorluklar	Dijital yetkinlik	Bilmediğimiz noktalar	1
			Yeni bir program	1
			Uzaktan eğitim programlarını kullanmak	1
			İlk başlarda zorluk	1
			İlk defa	1
			Hâkim değildik	1
			Öğrendikten sonra	1
			Programlar yeniydi	1
			Nereden, nasıl gireceğimize	1
			Hazırlık süreci verilmiş olsaydı	1
			Nasıl ders oluşturulur	1
			Nasıl ders göndereceğini	1
			Acemiydik	1
			Uzaktan öğretimin kendi yapısı	1
			Hangi programı ne şekilde	1
		Altyapı/ Teknik	Sistemsel sorunlarla	4
			Ders tanımlayamama	2
			Sık sık kesintiler	2
			Bağlantı sorunu	1
			Derste yoğunluk	1
			İnternet sağlanamayan köylerde	1
	Yardım alınan kişi/kaynak		Bilişim teknolojileri öğretmeni	9
			Branş öğretmenleri	4
			Youtube	4
			Yakın çevre	3
			Yazılımcı	1
			İdareciler	1
			EBA	1

Zorunlu uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte öğretmenlerin dijital yetkinlik konusunda (f=15) ve altyapı/teknik (f=11) anlamda sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Öğretmenler bu süreçte sorunlarda bilişim teknolojileri öğretmenlerinden (f=9), branş öğretmenlerinden (f=4), YouTube'tan (f=4) ve yakın çevreden (f=3) yardım almışlardır. Katılımcıların bazılarının ilk defa karşılaştığı, bazılarının az aşına olduğu uzaktan eğitimde dijital beceriler açısından sıkıntı yaşamaları zorunlu uzaktan öğretime hazırlıksız olunduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcılar sistemsel sıkıntılar, canlı ders sorunları açısından bu süreçte kendilerinden beklentiler artan ve diğer branş öğretmenlerine göre muhtemelen fark oluşturduğu düşünülen bilgisayar-teknoloji hocasından yardım almışlardır.

H16 “...bir anda uzaktan olunca bilmediğimiz noktalar vardı. Meslektaşlarımdan, gerek idareden yardım aldım...” sözleriyle dijital yetkinlik açısından sorunlar yaşadığını ve meslektaşlarından yardım aldığını, H13 “...teknik olarak bazı sıkıntılar yaşadık. Tabii yeni bir program, yeni bir yazılım sistemi var. Onun üzerinde genelde orada bir problemler yaşadık. Bilgisayar öğretmeni arkadaşlarımızdan destek aldık...” sözüyle dijital yetkinlik açısından karşılaştığı sorunlarda bilişim teknolojileri öğretmeninden yardım aldığını, H11 “...EBA'daki sıkıntılardan ya da sistemsel sorunlarla ilgili durumlarda bilişim öğretmenimizden ve idareden yardım aldık...” ve H14 “...Bazen ses sistemiyle internet altyapılarının iyi olmamasına bağlı sıkıntılar yaşıyorduk. Her zaman sistemsel sorunlarda bilişim teknolojileri öğretmeni yardımcımızdı...” sözüyle altyapı/sistemsel sorunlarda bilişim teknolojileri öğretmeninden yardım aldığını, H15 “...İnternet kesilmesi, Zoomda yoğunluk, EBA'da yoğunluk. Ders tanımlayamıyordum sistem yoğunluğundan. İnternet ve YouTube'dan destek aldım...” sözleriyle sistemsel/teknik sorunlarda internet ve YouTube'dan destek aldığını ifade etmiştir.

4.7. Uzaktan Eğitim Algısına ve Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Bulgular

Katılımcılara bu bölümde uzaktan eğitimde var olan imkanlardan yararlanma durumlarına ait iki soru sorulmuştur ve elde edilen cevaplar iki alt başlıkta analiz edilmiştir.

4.7.1. Uzaktan eğitim algısına yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretim sizin için ne anlam ifade ediyor, anlatır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Uzaktan eğitim algısına yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimin öğretmenlere ne anlam ifade ettiğinin değerlendirilmesi	Vazgeçilmezlik	İleriki yıllarda	2
		Hayatımızın bir parçası	2
		Yapılması gerektiği	1
		Bitse bile	1
		Hayatımızda olacak	1
		İleride	1
		Gelecekte de uygulanabilecek	1
		Hayatımızda sürekli	1
		Geleceğin eğitim sistemi	1
		Uzun ömürlü	1
		Devam etmesi gereken	1
		Atlatsak bile	1
	Tamamlayıcılık	Destek	2
		Eksik olduğunu düşünen	1
		Yerine	1
		Kurtarılması adına	1
		Çekingen öğrenci	1
		Hasta öğrenciler	1
		Afet, olağanüstü durumlarda	1
		Öğrenciler mağdur olmasın diye	1
		Kar tatili	1
	Ekstra imkân	Ekstra	2
		Yeni bir alan	1
		Yeni bir dünya	1
		Yeni bir kapı	1
		Dileyen öğrenci	1
		İleri seviyelerde öğrenmek	1
		İmkân	1
	Mekândan soyutlama	Binalara gerek yok	1
		Dünyanın her yerinde	1
		Nerede olursa olsun	1
		Sınırlılığ yok	1
		İstediğiniz yerde	1
	Zorunluluk	İsteyerek değildi	1
		Mecburen	1
		Zorunlu bir şekilde	1
	Birleşiklik	Uygulamalı yüz yüze, teorik uzaktan	1
		Bir kısmı bu şekilde	1

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimin ne anlam ifade ettiği sorusuyla ilgili katılımcı görüşlerine göre uzaktan öğretim farklı tarz, yoğunluk, alternatiflerle eğitim sisteminin bir parçası olacak kabullenilmiştir. Görüşler uzaktan eğitimin vazgeçilmez olduğu konusunda yoğunlaşırken (f=14), 10 katılımcı tamamlayıcı olarak devam ettirilmesi gerektiğini, 8 katılımcı da uzaktan öğretimin ekstra bir imkân olarak Türk eğitim sisteminde mevcudiyetini sürdüreceğini inandığını söylemiştir. Ayrıca 5 katılımcı uzaktan eğitimin mekândan soyutlama sağladığını, 3 katılımcı uzaktan eğitimin pandemide zorunlu olarak kullanıldığını ve 2 katılımcı yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimin hibrit sistemi ifade ettiğini belirtmiştir.

H13 “...uzun dönem ileriki yıllarda uzaktan eğitim hayatımızda olacak...”, H12 “...uzaktan eğitim süreçleri ileride üzerine koyarak hayatımızın bir parçası olacaktır...” sözleriyle uzaktan eğitimin vazgeçilmez olduğunu, H1 “...uzaktan eğitim konusuna gerçekten özellikle ileriki dönemlerde çok büyük bir destek yani öğrenim sürecinde öğretim sürecinde çok büyük destek olacağını düşünüyorum...” sözüyle uzaktan eğitimin tamamlayıcı bir eğitim olduğunu, H4 “...ekstradan okulda yüz yüze eğitimi anlayamayan öğrenciler ya da daha ileri seviyelerde öğrenmek isteyen öğrenciler için ders verilebileceğini düşünüyorum...” uzaktan eğitimin ekstra bir imkan olduğunu, H13 “...büyük binalarda, devasa alanlarda, sınıflarda birçok insanın işte bir bilgiye ulaşabilmesi için toplanmasına gerek yok...” sözüyle uzaktan eğitimin mekandan soyutlama sağladığını, H9 “...Bu bir mecburiyetti aslında. Bu bilerek ve isteyerek yaptığımız bir şey değildi, özel bir şey de değildi gerçekten...” sözleriyle uzaktan eğitimin bir zorunluluk olduğunu, H15 “...Uygulamalı dersler yüz yüze olmalı ama teorik dersler uzaktan verilebilir...” sözüyle hibrit eğitim sistemini ifade ettiğini söylemişlerdir.

4.7.2. Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik bulgular

Katılımcılara “Uzaktan öğretimin geleceğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik kodların frekans tablosu

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Uzaktan eğitimin geleceğine dair öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi	Vazgeçilmezlik	İleride	3
		Hayatımızın parçası	2
		Hayatımızda yer edinecek	2
		Yaygınlaşacak	1
		Pandemi sonrasında da	1
		Geleceği olan	1
		Giderek geliştirilip değiştirileceğini	1
		Devam edeceğini	1
		Pandemi bitse bile	1
		Gelecekte de	1
		İleri seviyelere	1
		Geliştirilebileceği	1
		Artık	1
		Temel taşlarından biri	1
		Hayatımızdan çıkmayacak	1
		Hayatımıza daha fazla	1
		Değişmez bir gerçek	1
		Geçsek bile	1
		Daha yaygın	1
		Hayatımıza girdi	1
		Gerçeğimiz oldu	1
		Var olacaktır	1
		Sürekli var olması	1
		Daha zenginleşmiş	1
		İleriki süreçlerde	1
		Uzaktan eğitim hayatımızda	1
		Kullanılacak	1
		Bir başlangıç	1
		Devam	1
		Hayatımıza girecek	1
		Gelişecek	1
		Ayrılmaz	1
	Birleşiklik	Harmanlayarak	1
		Hibrit	1
		Hem yüz yüze hem uzaktan	1
		Karma bir şekilde	1
		Karma eğitim	1
		Teorik dersler online	1
		Uygulamalı dersler yüz yüze	1
		Birleştirilerek	1
	Tamamlayıcılık	Doğal olay kaynaklı telafi	2
		Yaşam boyu öğrenme	1
		Zaman zaman kullanmaya devam	1
		Tamamlama	1
		Okulda yapılamayan	1
		Destekleyici	1
	Bireyselleştirilmiş eğitim	Özel günlerde telafi	1
		Küçük gruplar	1
		Elit bir eğitim	1
		Talebe	1
		Bireyin isteği	1
		Gönüllülük	1

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimin geleceğine yönelik katılımcı görüşlerine göre uzaktan öğretim farklı tarz, yoğunluk, alternatiflerle eğitim sisteminin bir parçası olacak kabullenilmiştir. Görüşler uzaktan eğitimin vazgeçilmez olacağı konusunda yoğunlaşırken (f=36), 8 katılımcı yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimin birleşerek hibrit olarak devam edeceğini, 8 katılımcı tamamlayıcı olarak devam edeceğini, 5 katılımcı da uzaktan öğretimin bireyselleştirilmiş eğitim olarak Türk eğitim sisteminde mevcudiyetini sürdüreceğine inandığını söylemiştir.

H11 “...pandemi kalksa bile bu sistemin devam edeceğini ve giderek geliştirilip değiştirileceğini de düşünüyorum. Yani daha faydalı hale getirilebileceğini. Bununla ilgili hatta yazılım yapanların bir yarış halinde olacağını, en iyi yazılımı yapmak için çabalayacaklarını düşünüyorum...” sözüyle uzaktan eğitimin eğitim sisteminde yaygınlaşarak vazgeçilmez olacağını, H16 “...yüz yüze eğitimi tamamıyla kenara bırakarak değil ikisini harmanlayarak bir eğitim model ülkemiz adına faydalı olacaktır...” sözüyle harmanlanmış olarak eğitim sistemine entegre edileceğini, H4 “...okulda yapılamayan işte bazı özel günler yüzünden ya da bazı deprem vesaire gibi olağanüstü durumlar yüzünden eksik kalan kısımları uzaktan eğitimle tamamlayabileceğini düşünüyorum. Gelecek açısından kullanılacak kesin...” sözleriyle yüz yüze eğitimin yapılamayan/eksik kalan kısımlarında tamamlayıcı olarak kullanılacağını, H13 “Yani gönüllülük esası ortaya çıktı yani bir kişi coğrafya öğrenmek istiyorsa coğrafya öğrenmek için birçok kanalı olacak yani kanala ulaşabilecek ve elinin altında olacak. Ya da matematik öğrenmek istiyorsa veya edebiyat öğrenmek istiyorsa veya herhangi bir özel bir alanda çalışmak istiyorsa bunlar biraz daha kolay olacak yani. Daha çok şeyi biraz bireyin isteğine bağlı kalmış olacak...” sözleriyle uzaktan eğitimin bireyselleştirilmiş eğitime hizmet edeceğini ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuçlar her alt problem için ayrı ayrı incelenerek alanyazındaki çalışmalarla benzeşen ve farklılaşan yönler ortaya çıkarılmış ve sonuçlara uygun öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Hedef Bileşenine Yönelik Sonuçlar

Eğitim programları ve öğretimin dört temel bileşeninden olan hedefler açısından incelendiğinde öğretmenlerin derse ait kazanımları kazandırmak amacıyla materyaller kullandığı, konuyla ilgili soru çözümleri yaptığı EBA'yı kullandığı, ödevlendirmeler yaptığı, dijital beceriler anlamında kendini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Günay (2011) derse ait kazanımlara ulaşmak amacıyla web tabanlı materyaller kullanıldığını belirtmiştir. Bojović vd. (2020) derse ait kazanımlar için materyallerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Süğümlü (2021), Bakioğlu ve Çevik (2020) ve Bayburtlu (2020) öğretmenlerin pandemi sürecinde EBA'yı sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Süğümlü (2021) öğretmenlerin konuyla ilgili soru çözümleri de yaptığını belirtmiştir. Canpolat ve Yıldırım (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesinin uzaktan eğitime katkı sunduğunu vurgulamıştır. Avcı ve Akdeniz (2021) ve Kilit ve Güner (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Murphy ve Rodríguez-Manzanares (2012) ödevlendirmeler yaparak öğrencileri sürece dahil etmenin faydalı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin dersin hedeflerinin öğrencilerin hazırbulunuşluğuna/seviyesine/ilgisine/yeteneğine uygunluğu açısından uzaktan eğitimde etkileşim eksikliği, öğrenci ilgisizliği gibi engellerin oluştuğu, buna yönelik bazı öğretmenlerin destekleyici ödevlendirmeler yaptığı saptansa da hedeflerin uygunluğunda değişiklik olmadığı ve yeterince ilgi çekici olduğu da sonuçlar arasındadır. Benzer olarak Boling vd. (2011) ve Özer ve Kır (2018) uzaktan eğitimde derslerde etkileşim eksikliği oluştuğunu, Demir ve

Özdaş (2020) öğrencilerin derslere ilgisiz kaldığını belirtmişlerdir. Çetin ve Günay (2011) uzaktan eğitimdeki içeriklerin ilgi çektiği sonucuna ulaşmıştır. Gul ve Khilji (2021) uzaktan eğitimde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını belirtmiş, Demir ve Özdaş (2020) EBA'ya öğrencilerin seviyelerine uygun destekleyici içerikler eklenmesi gerektiğini ve Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2020) uzaktan eğitimde hazırlanan içeriklerin öğrenci seviyesine uygun hazırlanmasını önermiştir. Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar (2021) olası bir uzaktan eğitim öncesinde öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin derslere devamlı katılım sağlaması, gürültü vb. dikkat dağıtan etkenlerin olmaması ve hızlı ders işlenmesi derslerin hedeflerine ulaşılmasını sağlamıştır. Fakat derslere devamsızlık yapılmasından, öğrenci-öğretmenin aynı ortamda bulunmamasından ve motivasyon eksikliğinden kaynaklanan durumlar hedeflere açısından engeller oluşturmuştur. Hedefler açısından yaparak öğrenme, soru-cevap gerçekleştirme, üst düzey düşünme becerileri eksik kalmıştır. Boling vd. (2011) bu süreçte öğrencilerin motivasyonunun arttığını ve bunun aktif katılımı sağlayarak öğrenmeyi artırdığını saptamıştır. Süğümlü (2021) uzaktan eğitimde derslere devamsızlık oluştuğunu ve hedeflere ulaşılamadığını belirtmiştir. Gul ve Khilji (2021) ve Süğümlü (2021) uzaktan eğitimde hedeflere istenilen nitelikte ve yeterlikte ulaşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Saygı (2021) uygulama gerektiren derslerde hedeflere ulaşılamadığını saptamıştır. Avcı ve Akdeniz (2021) öğrencilerin derse katılmadığını, dikkat eksikliği oluştuğunu ve hedeflere ulaşılamadığını bulmuştur. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) ve Dempsey ve Burke (2021) yaparak yaşayarak öğrenmelerin ve uygulama gerektiren derslerin eksik kaldığını saptamışlardır. Canpolat ve Yıldırım (2021) etkinliklerde soru-cevap gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Bojović vd. (2020) uzaktan eğitimin hazırlık aşamasında derslerin hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesini önermiştir.

5.2. İçerik Bileşenine Yönelik Sonuçlar

İçeriklerin aktarılmasında öğretmenler öğrenmeyi artırmak amacıyla materyaller kullanmış, yakın çevreden örnekler vermiş, ilgi çekmek için derslerini planlamışlardır. Fakat beden dilinin kullanılamaması ve fiziksel uzaklık gibi engeller ortaya çıkmıştır.

Doghonadze vd. (2020) bu süreçte materyal kullanımının öğrenmeyi olumlu etkilediğini, Çetin ve Günay (2011) web tabanlı içeriklerin ilgi çektiğini, Bıyıklı ve Özgür (2021) bu süreçte dersten önce planlamaların yapılmasının sorunları en aza indirdiğini, Lindner vd. (2020) sanal ortamda jest, mimik gibi beden dilinin kullanılamamasın zayıflık olduğunu, Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) etkileşim azlığından içeriklerin yüz yüze eğitimdeki kadar etkili olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2020) ve Demir ve Özdaş (2020) uzaktan eğitimde öğrencilerin düzeyine uygun içerikler kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Gul ve Khilji (2021) uzaktan eğitim sürecinde derslerde kullanılan etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını saptamıştır.

Anlatımında zorluk çekilen konular açısından edebiyatta dil bilgisi, İngilizce ve Almanca gibi yabancı dil derslerinde diyalog gerektiren konularda ve matematik dersinde işlem gerektiren konularda zorluklar yaşandığı saptanmıştır. Nedenleri incelendiğinde dijital ortamda yetkin olmama, teknik araç eksikliği ve yazma/çizme zorluğu göze çarpmıştır. Alanyazında diyalog/yazma/dinleme gibi becerilerin öğretiminde (Aulia ve Batubara, 2021; Sügümlü, 2021) ve uygulama gerektiren konularda (Sezer, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz, 2017) zorluklar yaşandığı görülmüştür. Ayrıca matematik dersinde işlem gereken konularda zorluk yaşandığı da bulunmuştur (Kilit ve Güner, 2021). Cantürk ve Cantürk (2021) ve Müller ve Goldenberg (2020) de BİT araçlarının eksikliğini bu süreçte zorluk olarak saptamıştır. Karakaya vd. (2021) ve Lepp vd. (2021) uzaktan eğitimde dijital okuryazarlık becerilerinin eksik olduğunu saptamıştır.

5.3. Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi Bileşenine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin bu süreçte yüz yüze eğitimle kıyaslandığında hazırlıklarının daha çok dijital yetkinlik anlamında bilgisayar temelli olduğu, bunun zaman açısından hız kazandırdığı, dersten önce kullanılacak materyallerin toplanması, konuyu okuma gibi planlamaların yapıldığı saptanmıştır. Fakat öğrencilerle ortak paylaşımın azalması, internetin kesilmesi, laboratuvar eksikliği hazırlıkları sınırlandırmıştır. Hazırlıkların yüz yüze eğitime göre değişmediği de sonuçlar arasındadır. Alanyazında da öğretmenlerin bilgisayar temelli dijital okuryazarlık becerilerini geliştirerek derslere hazırlık

yapılmasını öneren çalışmalar bulunmaktadır (Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar, 2021). Kilit ve Güner (2021) uzaktan eğitimde öğretmenlerin derslerini önceden planlayıp hazırlık yapmasını ve dijital becerilerini geliştirmesini önermiştir.

Lisede çalışan branş öğretmenleri uzaktan eğitimdeki bir ders süresinin öğrenciyi sıkıkmaması ve dikkat süresi açısından 30 dakika olmasını yeterli bulmuşlardır. Bakioğlu ve Çevik (2020) ve Hebebe, Bertiz ve Alan (2020) uzaktan eğitimde bir ders süresinin yeterli olduğunu; Ayaz (2021) bir ders süresinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bayburtlu (2020) canlı derslerdeki süre kısıtlamasını uzaktan eğitim sürecindeki bir zorluk olarak saptamıştır. Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar (2021) bir ders süresinin artırılmasını önermiştir.

Uzaktan eğitimde en çok kullanılan materyaller etkileşimli kitap, videolar, ders kitabı ve soru bankasıdır. Öğretmenler materyalleri dikkat çektiği, ulaşılması kolay olduğu, konuyu somutlaştırdığı, çeşitlilik ve açıklık sağladığı için tercih etmişlerdir. Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) uzaktan eğitimde görsel, görsel-işitsel materyallerin kullanılmasının motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Becit İşçitürk ve Turan (2018) somutlaştırma amacıyla EBA'daki içerikleri kullanmışlardır. Süğümlü (2021) çalışmasında öğretmenlerin derslerde sunum, ders kitabı gibi görsel materyallerden faydalandığını belirtmiştir. Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimde slaytlar ve videoların yanı sıra e-kitaplar, z-kitaplar gibi etkileşimli materyallerin de kullanıldığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimde çeşitli materyallerin kullanılması dersi zenginleştirmiştir (Alfahadi, Alsalhi ve Alshammari, 2015; Kapıdere ve Çetinkaya, 2017). Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2020) materyallerin çeşitli tutulmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler düz anlatım, gösteri, soru-cevap ve beyin fırtınası olmuştur. Eksik kalan yönler etkileşim, sosyalleşme, etkin katılım, laboratuvar uygulamaları, akran öğrenmesi ve buluş yoluyla öğretim olmuştur. Ayaz (2021) ve Kavuk ve Demirtaş (2021) uzaktan eğitimde çoğunlukla düz anlatım yönteminin tercih edildiğini, Huang vd. (2020) ve Karakaya vd. (2020) uzaktan eğitimde tartışma yönteminin de kullanıldığını, Bakioğlu ve Çevik (2020) ve Karakaya vd. (2020) uzaktan eğitimde gösteri tekniğinin kullanıldığını, Pınar ve Dönel Akgül (2020) ve Rasmitadila vd. (2020) uzaktan eğitimde soru-cevap tekniğinin kullanıldığını saptamıştır. Bozkurt (2020a) ve Dempsey ve Burke (2021) bu

süreçte etkileşim eksikliklerinin ortaya çıktığını, Fatoni vd. (2020), Kavuk ve Demirtaş (2021) ve Lepp vd. (2021) bu süreçte sosyalleşmenin azaldığını, Sezer, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz (2017) yaparak yaşayarak öğrenme kapsamında uygulama gerektiren derslerin eksik kaldığını, Lindner vd. (2020) laboratuvar uygulamalarının eksik kaldığını, Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimde düz anlatım, sunuş yolu gibi yöntemlerle sınırlı kaldığını saptamıştır. Fakat Huang vd. (2020) uzaktan eğitimde DingTalk uygulamasıyla akran öğrenmelerinden yararlanıldığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde öğretmenler bilgisayar, telefon ve tablet kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğretmenler bilgisayarı ekran büyüklüğü, materyalleri yansıtmaya, hakimiyet ve yazmak/çizmek daha kolay olduğu için tercih etmişlerdir. Telefon ise öğretmenlere zaman/mekândan soyutlama, kalem açısından kolaylık sağlasa da ekran küçüklüğünden dolayı hakimiyette ve işlem yapmada yetersiz kalmıştır. Tablet kullanan öğretmenler yazma/çizme açısından kullanışlı bulmuşlardır. Şentürk (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını (bilgisayar, tablet, telefon vb.) etkin bir şekilde kullandıklarını fakat zaman zaman teknik destek ihtiyacı hissettiklerini belirtmiştir. Maphosa (2021) uzaktan eğitime en uygun araçların bilgisayar ve telefon olduğunu saptamıştır.

Öğretmenler uzaktan eğitimde etkin katılımı sağlamak ve ilgi çekmek için öğrencilerle WhatsApp üzerinden iletişim kurmayı, ders saatini hatırlatmayı, velileri aramayı, güdülemeyi, motivasyon artırmayı, materyal kullanmayı, soru sormayı ve bilmece/bulmaca/yarışma gibi ders içi etkinlikler hazırlamayı tercih etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrenme sorumluluğunu (otonomi) öğrencinin almasını beklemiştir. Arslantaş (2011) sınıf içi öğretim etkinliklerinin etkili olmasında öğretmenlerin öğrencilerle aktif iletişim kurmasının önemli olduğunu bulmuştur. Kösterelioğlu, Bayar ve Akın Kösterelioğlu (2014) etkinlik temelli dersler işlemenin öğrencilerin ilgisini çektiği ve aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Erdem ve Bayraktar (2019) derslerde dikkat çekmek amacıyla sorular sorulduğunu saptamıştır. Alanyazındaki bazı çalışmalarda uzaktan eğitimde derslerde etkin katılımın sağlanamadığı bulunmuştur (Avcı ve Akdeniz, 2021; Bayburtlu, 2020; Lapada vd., 2020; Rasmitadila vd., 2020; Saygı, 2021; Subaih, Al-Duais ve Sabbah, 2021). Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2020) materyalleri çeşitlendirilerek ve farklı yöntem-teknikler kullanılarak dersin eğlenceli hale getirilebileceğini ve öğrencilerin etkin katılımının sağlanabileceğini vurgulamıştır.

Bıyıklı ve Özgür (2021) uzaktan eğitimde derse bir anekdotla başlanmasının ilgi çektiğini bulmuştur.

Dönüt verme konusunda öğretmenler çoğunlukla anlaşılmayan konuları teşhis etmek amacıyla soru sormuşlar, eksik noktalarda öğrencinin tekrar etmesine olanak sağlamışlar, ders dışında öğrenciyi doğruyu bulmaya yönlendirmişler, hatalarını düzeltmişler, öğrenciden cevabı nedenleri ile açıklamasını istemişler ve takdir ederek pekiştirmişlerdir. Pınar ve Dönel Akgül (2020) ödevlendirmeyeyle öğrencilerin eksiklerini kapatarak konuyu daha iyi kavradıklarını saptamıştır. Murphy ve Rodríguez-Manzanares (2012) ders içerisinde dönüt verilmesinin süreci desteklediğini belirtmiştir. Bazı çalışmalarda uzaktan eğitimde dönütün eksik/yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2021; Dempsey ve Burke, 2021; Oliveira, Penedo ve Periera, 2018; Süğümlü, 2021; Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014). Ders içerisinde anında dönüt verilmediği saptanan çalışmalar da vardır (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Kırnık ve Altunkaynak, 2019; Kilit ve Güner, 2021).

Sınıf yönetimi açısından öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde gürültü gibi rahatsız edici faktörler olmadığı ve istekli öğrencilerin derse katıldığı için zorlanmadıklarını belirtse de öğrencilerin kameraları/sesleri kapalı olduğu ve öğrenciler cevap vermediği için herhangi bir sınıf yönetiminin olmadığı yani etkileşimsiz olduğu da saptanmıştır. Ayrıca gürültü, aynı anda cevap verme ve derse geç girme gibi etkenler istenmeyen davranışlardır. Sınıf yönetiminin kontrol edilemediği durumlar da oluşmuştur. Öğretmenler soru sorarak veya isimle hitap ederek sorunlara çözüm üretmiştir. Karakaya vd. (2020) uzaktan eğitimde sınıf yönetimine dair olumlu kod olarak sınıf kontrolünün ve disiplinin sağlanabildiğini olumsuz olarak sınıf yönetiminde iletişim eksikliği oluştuğunu bulmuştur. Oliveira, Penedo ve Periera (2018) yüz yüze sınıf ortamındaki disiplinin olmamasının uzaktan eğitimde esneklik oluşturduğunu saptamıştır. Pınar ve Dönel Akgül (2020) derslerde yüz yüze eğitimin aksine gürültü olmadığını saptamıştır. Bıyıklı ve Özgür (2021) ev ortamındaki gürültüden kaynaklı sorunlar oluştuğunu bulmuştur. Bayburtlu (2020), Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg (2021) ve Lepp vd. (2021) ve Müller ve Gondenberg (2020) derslerde öğrencilerin kameralarının/seslerinin kapalı olması nedeniyle öğretmen hakimiyetinin azaldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrencileri konuları pekiştirme, derse hazır gelme, eksikleri tamamlama, denemelerle/testlerle değerlendirme, önceki konuları tekrar etme ve öğrencilerin hayal dünyasını genişletme amacıyla ödevlendirme yapmıştır. Süğümlü (2021) ve Huang vd. (2020) ödevlendirmeyle ölçme-değerlendirme yapıldığını, Avcı ve Akdeniz (2021) ödevlendirmelerin konuları pekiştirme amaçlı verildiğini ve Rapanta vd. (2020) öğrencilerin işbirlikçi öğrenmeleri amacıyla ödev verildiğini belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrenme kalitesi/düzeyi, öğrencilerin informal eğitim veya akran yoluyla öğrenmeden geri kalması, etkileşim azlığı ve derslere devamsızlık gibi bazı sınırlılıklar sebebiyle yetersiz görülmüştür. Buna rağmen derslere devam eden, istekli olan, aktif katılım gösteren öğrencilerin öğrenme kalitesi/düzeyinin bireysel anlamda yeterli ve faydalı olmuştur. Fakat ölçmeye dair veri olmadığından öğrenme kalitesi/düzeyinin saptanamaması da çalışmanın sonuçlarındandır. Sonuçlara benzer olarak Oliveira, Penedo ve Periera (2018) uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme kalitelerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Kırnık ve Altunkaynak (2019) eğitimin eksik kaldığını saptamıştır. Süğümlü (2021) bu süreçte örtük öğrenmelerin eksik kaldığını bulmuştur. Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2020) ve Demir ve Özdaş (2020) uzaktan eğitimde öğrenme eksikliklerinin oluştuğunu belirtmiştir. Fakat Kilit ve Güner (2021) web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenmeyi artırdığını vurgulamıştır.

Rehberlik açısından branş öğretmenlerinin hepsi genellikle öğrencilere üniversite sınavına hazırlık, derse katılıma teşvik, eksiklerini giderme ve ders çalışma planı hazırlama gibi akademik başarıyı artırmaya yönelik eğitsel rehberlik yapmışlardır. Ayrıca pandemi yeni ve zor bir olgu olduğundan öğretmenler öğrencilere uyum sağlayıcı rehberliğin yanı sıra öğrencilerin derse katılımını artırmak amacıyla veliyle ilişkiler açısından da rehberlik uygulamışlardır. Ayrıca üniversiteye yönelik mesleki rehberlik de yapılmıştır. Benzer olarak Boling vd. (2011) ve Murphy ve Rodríguez-Manzanares (2012) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle birebir ilgilenmenin ve onlarla sohbet etmenin öğrencilerin motivasyonu açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Bıyıklı ve Özgür (2021), Gordy vd. (2021) ve Kilit ve Güner (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyle birlikte velilerle iş birliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg (2021) Afrika'da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere yeteri kadar rehberlik yapamadıklarını saptamıştır.

Doghonadze vd. (2020) Ukrayna’da velilerin öğrencilere bu süreçte nasıl rehberlik yapacaklarını bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

5.4. Ölçme ve Değerlendirme Bileşenine Yönelik Sonuçlar

Zorunlu uzaktan öğretimde ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından öğretmenlerin hiçbirisi portfolyo değerlendirme veya akran değerlendirme gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmamış ve çoğu sınav/sözlü/quiz uygulaması yapmamıştır. Bazı öğretmenler canlı derste sözlü ve quiz yapmıştır. Uzaktan eğitimde sınav/quiz yapmanın kopya çekme, cevapları hazır alma ve nesnel bir ölçme aracının olmaması nedeniyle güvenilirliği düşüreceği sonucuna ulaşılmıştır. Rapanta vd. (2020) uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme yapılmasının zor olduğunu belirtmiştir. Fakat Rasmitadila vd. (2020) bu süreçte çevrimdışı quiz uygulamaları yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Huang vd. (2020) DingTalk uygulamasıyla quizleri yapıldığını belirtmiştir. Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2020) güvenilirliği etkileyen durumlar nedeniyle sonuç odaklı yerine süreç odaklı ölçme-değerlendirme yapılmasını önermiştir. Lindner vd. (2020) kopya nedeniyle güvenirliliğin düştüğünü saptamıştır. Sarı (2020) uzaktan eğitimde sınavlarda güvenirliliği artırmak için açık uçlu, kısa cevaplı soruların sorulmasını önermiştir. Doghonadze vd. (2020) uzaktan eğitimde Irak’ta ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılmadığını belirtmiştir.

5.5. MEB Temel İlkelerinden Fırsat Eşitliğine Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmada zorunlu uzaktan eğitimde fırsat eşitliği olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Adıyaman’ın Kahta ilçesinin sosyoekonomik açıdan sınırlılıkları olan bir bölgede olması, öğrencilerin kardeş sayılarının fazla olması, öğrencilerin bazılarının çocuk işçi olması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimde fırsat eşitliği oluşmamıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021), Karakaya vd. (2021) ve Kavuk ve Demirtaş (2021) uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg (2021) Afrika’da, Gordy vd. (2021) Amerika’da ve Pellegrini ve Maltinti (2020) İtalya’da uzaktan eğitimde dengesiz

gelir dağılımı ve ailelerin sosyoekonomik durumundan dolayı fırsat eşitsizliği oluştuğunu belirtmişlerdir.

5.6. Öğretmenlerin Öğrenmenin Niteliğini Artırmak İçin Var Olan İmkanlardan Yararlanma Durumlarına Yönelik Sonuçlar

Zorunlu uzaktan eğitimde var olan imkanlardan yararlanma durumları incelendiğinde bazı öğretmenlerin EBA'dan materyal zenginliği açısından memnun oldukları görülürken bazıları EBA'nın içerik çeşitliliği açısından zenginleşmesini beklemektedir. Kullanımının basitleştirilmesi, soru sayısının artırılması, canlı ders kaydetme özelliğinin eklenmesi, sözlü/sınav yapma modülünün eklenmesi EBA'ya yönelik öğretmen talepleri olmuştur. Telif hakları ve altyapıyla alakalı bağlantı kopmaları EBA ile ilgili sorunlardandır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Kapıdere ve Çetinkaya (2017) ve Süğümlü (2021) EBA'nın materyal bakımından zengin olduğunu fakat Bayburtlu (2020), Pınar ve Dönel Akgül (2020) EBA'nın içerik bakımından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kavuk ve Demirtaş (2021) EBA platformunun altyapısının zayıf olduğunu vurgulamıştır. Kilit ve Güner (2021) EBA'nın materyal olarak zenginleştirilmesi, ara yüzünün basitleştirilmesi, EBA'dan sınav yapılabilmesi EBA'daki kazanım kavrama testlerinin güncellenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin çoğu zorunlu uzaktan öğretim sürecinde sistemsel sorun, bağlantı sorunu, canlı ders tanımlama gibi teknik sorunlarla ve dijital ortamda yetkin olamamaktan kaynaklanan sorunlarla karşılaşmış ve öncelikle okulun bilişim veya branş öğretmenlerinden yardım alırken YouTube, yakın çevre ve okul idaresinden de yardım almışlardır. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020) öğretmenlerin EBA'ya erişim sıkıntısı yaşadıklarını, Subaih, Al-Duais ve Sabbah (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisi eksikliğinden dolayı sorun yaşadıklarını saptamıştır. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Avcı ve Akdeniz (2021), Lepp vd. (2021) ve Rasmitadila vd. (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlarda bilişim teknolojileri öğretmeninden veya meslektaşlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

5.7. Uzaktan Eğitim Algısına ve Geleceğine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı bir daha hayatımızdan hiç çıkmayacağından dolayı vazgeçilmez olduğu, kar tatili vb. özel günlerde tamamlayıcı nitelikte olduğu, öğrenmek isteyen bireyler için ekstra bir imkân yarattığı, eğitim-öğretimi zaman ve mekândan soyutladığı ve pandemide uygulanması gereken bir zorunluluk olduğu üstüne kurulmuştur. Altıntaş Yüksel (2021) zorunlu uzaktan eğitimin öğretim sürecinden kopmamayı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt (2020b) uzaktan eğitimin zorunlu/beklenmedik şekilde uygulandığını ve bununla birlikte dünyada uzaktan eğitime geçiş dönemi oluştuğunu belirtmiştir. Costello vd. (2020) ve Eren (2020) ileriki uygulamalar için zorunlu uzaktan eğitimden ders çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uzaktan eğitimin geleceğine dair hayatımızın ayrılmaz bir parçası olacağı, yüz yüze eğitimle birleşerek hibrit şekilde devam edeceği, doğal olay kaynaklı telafilerde tamamlayıcı rol üstleneceği ve bireyselleştirilmiş eğitime hizmet edeceği araştırma sonuçları arasındadır. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) zorunlu uzaktan eğitim sürecinde harmanlanmış öğrenme ihtiyacının ortaya çıktığını saptamıştır. Bonk & Graham (2012) harmanlanmış öğrenmenin giderek yaygınlaşacağını vurgulamıştır. Bozkurt (2020a) dünyanın dijital dönüşüm içerisinde olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma sonucunda;

- Uzaktan eğitimde özellikle uygulama gerektiren ders kazanımlarının gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi,
- Ders içeriklerinin aktarılması ve öğretme/öğrenme durumlarının düzenlenmesi aşamasında halihazırda yetiştirilen öğretmen adaylarının kaçınılmaz olarak uzaktan eğitim ile ilgili bazı dersleri almaları, istihdam edilenlerin ise öğretmen kaynaklı eşitsizlikleri en aza indirmek için hizmet içi eğitime tabi tutulmaları,
- Ölçme ve değerlendirme durumlarının uzaktan eğitime göre düzenlenerek çevrimiçi sınav uygulamalarının yapılabilmesi,
- Görece kırsal alandaki altyapının güçlendirilmesi, öğrencilere gerekli donanımın sağlanması ve uzaktan eğitim araçlarına ulaşımın kolaylaştırılması,
- Yeniden başvurulabilmek üzere eğitim müfredatlarının ihtiyaten uzaktan eğitime dönüştürülmüş formlarının yedekte tutulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 1(1), 92-97.
- Adnan, M., ve Boz-Yaman, B. (2017). Profile of Engineering Undergraduates on Readiness and Satisfaction for E-Learning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(2), 218-243.
- Ağır, F., (2007), Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir*.
- Akan, H. (2012). Yükseköğretimde Reform mu, Onarım mı? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 24–25.
- Akçay, S., ve Gökçearslan, A. (2016). Grafik tasarım dersinde uzaktan eğitim yönteminin kullanımına yönelik bir uygulama ve öğrenci algıları: Gazi Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1983-2004.
- Akkoyunlu, B. ve Bardakçı S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. *Yüksek Öğretim Kalite Kurulu*. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim>. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2021
- Akoğlu, G. & Karaaslan, T. (2020) Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(2), 79-96.
- Akyürek, M., İ., (2020), Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, cilt: 4, sayı:1, 1-9
- Al, U., & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259–271.
- Alfahadi, A. M., Alsalhi, A. A., & Alshammari, A. S. (2015). EFL Secondary School Teachers' Views on Blended Learning in Tabuk City. *English Language Teaching*, 8(9), 51–85. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n9p51>

- Alkan, C. (1987). *Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Altınay, F., Altınay, Z. ve İşman, A. (2004). Roles of the Students and Teachers in Distance Education. *TOJDE*, 5(4).
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57 (2). 291–303
- Altıparmak, M., Kurt, İ., Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim'11*, (ss. 319-327). Malatya: İnönü Üniversitesi. http://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf
- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14.
- Anderson, B., & Simpson, M. (2012). History and heritage in open, flexible, and distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16(2). 1–10.
- Anderson, T., & Garrison, D.R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp. 97–112). Madison, WI: Atwood.
- AÖF, (2020). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. Erişim Tarihi: 23 Kasım 2020. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim>
- Arar, A. (1999). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi, Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri ve Maliyetleri, *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. 15-16 Kasım 1999, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı
- Arslan, H. & Kuzu, A. (2019). EBA Ders modülünün ve VSınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-36.
- Aslan, A., Göksu, İ., Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir Uzaktan Hizmetiçi Eğitimin Başarı ve Eğitimin Tamamlama Süresine Etkisi ile Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 103-115.
- Arsıntaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci

- Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487 – 506.
- ATAAÖF, (2020). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. Erişim Tarihi: 23 Kasım 2020. <https://www.ataaof.edu.tr/>
- Aulia, N., & Batubara, R. W. (2021). Teachers' Perception towards Online English Learning Using Distance Education System at Rural Schools Area, Thailand. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(1), 338–347.
- AUO Sözlük, (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi. Erişim Tarihi: 25 Kasım 2020. <http://auosozluk.anadolu.edu.tr/>
- AUO Sözlük, (2020). “Dijital Okuryazarlık”. Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi. Erişim Tarihi: 25 Kasım 2020. <http://auosozluk.anadolu.edu.tr/>
- AUZEF, (2020). İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. Erişim Tarihi: 23 Kasım 2020. <https://auzef.istanbul.edu.tr/tr/>
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBE*, 3(4), 117-154.
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci Adaylarının Bakış Açısı*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaban, M., E., (2012), Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi.
- Balaman, F. (2015). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İnternet Programcılığı 2 Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Balaman, F, Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84.
- Baldini, M. (2000). *İletişim Tarihi*, çev. Gül Batuş, İstanbul: Avcıol Basım Dağıtım.
- Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z., Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan Eğitim Yolu ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5 (1), 1-17.
- Bates, A., W. (2015). *Teaching in a digital age*. Open Educational Resources Collection. 6. University of Missouri, St. Louis. <https://irl.umsl.edu/oer/6>
- Bayındır, N. (2021). Adayların uzaktan öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-11.
- Baytar, U. C. (2011). *Web 2.0 ve Web Tasarımı Üzerindeki Etkilerinin Analiz Edilmesi* Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Becit İşçitürk, G., Turan, E. Z. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*.
- Berger, J., Topp, R., Davis, L., Jones, J., & Stewart, L. (2009). Comparison of Web-Based and Face-to-Face Training Concerning Patient Education Within a Hospital System. *Journal for Nurses in Staff Development*, 127–132.
- Bıyıklı, C. & Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.
- Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467–1489.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Internet and Higher Education Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118–126.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.

- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi* Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2015(4), 21–34.
- Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(2), 1303-6521.
- Can, N. ve Köroğlu, Y. (2020). Covid-19 Döneminde Yaygınlaşan Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi ve Eğitim Emekçileri Açısından İncelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3(4), 370-380.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin

metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3 (1), 1-38.

- Carrillo, C., & 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.
- Cavanaugh, C.S. (2001). The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Chirinda, B., Ndlovu, M. ve Spangenberg, E. (2021). Teaching Mathematics during the COVID-19 Lockdown in a Context of Historical Disadvantage. *Educ. Sci.* 11, 177.
- Clark, R. C. ve Mayer, R. E. (2008). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. United States of America: Wiley.
- Clayman, S.E., Maynard, D.W. (1994) ‘Ethnomethodology and conversation analysis’, in P. ten Have and G. Psathas (eds), *Situated Order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities*. Washington, DC: University Press of America, pp. 1–30.
- Costello, E., Brown, M., Donlon, E., & Girme, P. (2020). The Pandemic Will Not be on Zoom: A Retrospective from the Year 2050. *Postdigital Science and Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00150-3>.
- Coşkun Kitiş, A. (2010). Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Creswell, J.W. ve Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative Research Methods: An Introduction for Students of Psychology and Education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.

- Çallı, İ. (2002). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite, Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*.
- Çekiç, U. (2010). *Uzaktan Eğitim Sistemi Tasarımı* İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Çelenk, G. (2020). *Web 2.0 Destekli Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarına Verilen Eğitimin Değerlendirilmesi* Trabzon Üniversitesi. Trabzon.
- Çetin, O, Günay, Y. (2011). Fen Eğitimine Yönelik Örnek Bir Web Tabanlı Öğretim Materyalinin Hazırlanması ve Bu Materyalin Öğretmen Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2), 175-202.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), ss.144-147.
- Çopur, K. D. (2020). *Algoritmik Düşünme Öğretimi Sürecinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı* Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Daggett, B. (2014). *Addressing Current and Future Challenges in Education* 22nd Annual Model Schools Conference, New York.
- Daşcı Sönmez, E., Cemaloğlu, N. (2021). Okullaşma Sürecinde Uzaktan Evde Eğitime Geçiş. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 63-82.
- Davis, M. (2008). Semantic Wave 2008 Report: Industry Roadmap to Web 3.0 and Multibillion Dollar Market Opportunities.
- Demir, F., Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 273-292.
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Demiray, U., Sağlık, M. (2003). Açıköğretim Fakültesi ve Açıköğretim Lisesi Uygulamalarını İçeren Araştırmalara İlişkin Bir Değerlendirme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(4).

- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 12, Sayı 1, 2021, ss. 1-15.
- Dempsey, M. & Burke, J. (2021). Lessons Learned: The experience of teachers in Ireland during the 2020 pandemic. Maynooth: Maynooth University.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Sciences*. London: Routledge.
- Diker Coşkun, Y. (2017). Öğretim Programları- Arka Plan Raporu, ERG-Eğitim İzleme Raporu İstanbul, (2016-2017).
- Diker Coşkun, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin içeriği. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-icerigi/>
- Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L., ve Adedoyin, A. S. (2020), The Degree of Readiness to Total Distance Learning in the Face of COVID-19- Teachers' View (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine), *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2), 2-41.
- Durak, G., & Ataizi, M. (2016). Learner Views about a Distance Education Course. *Contemporary Educational Technology*, 7(1), 85-105.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Duran, N., Önal, A., Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri, *Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, Akademik Bilişim, Bildiriler Kitabı*, 97-101.
- EBA (2020a). "Eğitim Bilişim Ağı". Erişim Tarihi: 1 Aralık 2020. <http://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>
- EBA (2020b). "EBA Akademik Destek Platformu". Erişim Tarihi: 1 Aralık 2020. <https://www.eba.gov.tr/akademik-destek>
- Ekici, G. (2014). *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I*. Pegem Akademi.
- Erdem, A. ve Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.

- Erginer, E. (1994). Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 18(94).
- Erkut, E. (2020). Covid-19 Sonrası Yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğretilmesi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 477-502.
- FATİH, (2020). Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi. Erişim Tarihi: 12.05.2021. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html>
- Fatonia, Nurce Arifiatib, Etty Nurkhayatic, Ela Nurdiawatid, Fidziahe, Giantoro Pamungkaskf, Suhroji Adhag, Irawanh, Agus Purwantoi, Octoberry Julyantoj, Enji Azizik (2020) University Students Online Learning System During Covid-19 Pandemic: Advantages, Constraints and Solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11 (7), 570-576.
- Fırat, M. (2016). 21. Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2).
- Fourie, I. (2001). The use of CAI for distance teaching in the formulation of search strategies, *Library Trends*, 50 (1): 110-129.
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1).
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2/3), 87–105.
- Garrison, D. R. (2003) Self-directed Learning and Distance Education. Handbook of Distance Education. Edited by Michael Grahame Moore and William G. Anderson. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.

- Gezgin, D., De Raffaele, C., Gemikonaklı, O., Hamutoglu, N. (2020). Comparative Cross-Cultural Study in Digital Literacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20 (88), 121-148.
- Giannini, S. ve Lewis, S. G. (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>
- Girginer, N., Özkul, A.E. (2004). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3): 155-164
- Glasby, P. (2015). *Future Trends in Teaching and Learning in Higher Education*. T. U. o. Queensland.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine.
- Goodwin, C. (2014) ‘The intelligibility of gesture within a framework of co-operative action’, in M. Seyfeddinipur and M. Gullberg (eds), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance: Essays in Honor of Adam Kendon*. Amsterdam: Benjamins, pp. 199–216.
- Gordy, X.Z., Sparkmon, W., Imeri, H., Notebaert, A., Barnard, M., Compretta, C., Dehon, E., Taylor, J., Stray, S.; Sullivan, D., ... (2021). Science Teaching Excites Medical Interest: A Qualitative Inquiry of Science Education during the 2020 COVID-19 Pandemic. *Educ. Sci.*, 11, 148.
- Gök, V. (2020). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi* Düzce Üniversitesi. Düzce.
- Gökbulut, B. (2020). Distance education students’ opinions on distance education. Durnalı, M. & Limon, İ. (Ed.) *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (p. 138-152). USA: IGI Global.
- Gökkaya, Z. ve Akçiçek, Ş. B. (2012). Türkiye’deki Uzaktan Eğitim ve E-Sertifika Programlarına Çağdaş Bir Yaklaşım: Örnek Bir Çalışma, *Istanbul Journal of Sciences*, Winter 2, 1-18.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *AUAd*, 2(3), 29-51.

- Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 30-50.
- Gul, R., & Khilji, G. (2021). Exploring the need for a responsive school curriculum to cope with the Covid-19 pandemic in Pakistan. *Prospects*, 1–20. Advance online publication.
- Gurajena, C., Mbunge, E., & Fashoto, S. G. (2021). Teaching and Learning in the new normal: opportunities and challenges of Distance Learning amid COVID-19 pandemic. *SSRN Electronic Journal*, 14. <https://ssrn.com/abstract=3765509>
- Guzik, A. (2015). *The Book of Trends in Education 2.0*. Young Digital Planet Sa A Sanoma Company.
- Gülbahar, Y. (2017). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülner, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (Suzep Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 259-273.
- Gürer, M. D, Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*. 7(1). 47-78.
- Hartley, J.F. (1995). Case Studies in Organisational Research. In C. Cassel and G. Symon (Eds.), *Qualitative Methods in Organisational Research: A Practical Guide*, London, UK: Sage.
- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018). T. C. Resmî Gazete. 30388. 11 Nisan 2018.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Hillage, J., & Pollard, E. (2001). *Exploring e-Learning*. The Institute for Employment Studies.
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B., Trust. T. ve Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*,

27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning#fn8> Erişim tarihi: 15 Mayıs 2021.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education* (Second Edition). London: Routledge.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Horzum, M. B. (2007). İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., vd. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- ISTAT. (2020) Spazi in casa e disponibilita di computer per bambini e ragazzi. Roma: ISTAT. Erişim Tarihi: 25.03.2021. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- İnceoğlu M. (2004). *Tutum-Algı ve İletişim*, Ankara, Elips Kitap Kesit Tanıtım Ltd. Şti.
- İşman, A. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık (Sempati), Ankara.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (1), 1-21.
- Kahraman, M. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Kapıdere, M, Çetinkaya, H. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Mobil Uygulamasının Değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2 (2), 1-14.
- Kapp, K. M., & O'Driscoll, T. (2010). *Learning in 3D: Adding a New Dimension to Enterprise Learning and Collaboration*. Pfeiffer A Willey Imprint, USA.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 11-23.

- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2014). Eğitimi ve Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Gelişmelere Genel Bir Bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 91-109.
- Karadoğan Doruk, E. (Ed.). (2017). *İletişim Bilimi*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., Yılmaz, M. (2021). Teachers' Views towards the Effects of Covid-19 Pandemic in the Education Process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8 (2), 17-30.
- Karakaya, F., Arik, S., Cimen, O., Yilmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(4), 246-258.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internal ve sanal yüksek eğitim, *The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET*, 3(4), 117,125
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. (2005). Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarı ve Deneyimi Açısından Karşılaştırılması, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kardeş, S. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Dijital Okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 827-839.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge.
- Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>

- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 0 (21), 73-94.
- Kırmızıgül, G. H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kırık, D., Altunkaynak, Y. (2019). Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *II. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Kitabı*. Mart, 45-55.
- Kilit, B, Güner, P. (2021). Matematik Derslerinde Web Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 85-102.
- Kirk, J. ve Miller, M.L. (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage.
- Klobas J., & Renzi, S. (2000). Selecting software and services for Web-based teaching and learning. In A. Aggarwal (Ed.), *Web-based learning and teaching technologies: Opportunities and challenges* (pp. 43-59). Hershey, PA: Idea Group Publishing
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7 (1), 24-36.
- Kösterlioğlu, İ., Bayar, A., & Akın Kösterlioğlu, M. (2014). Activity-Based Learning Process On Teacher Education: A Case Study. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1035–1047.
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45, 214-222.
- Kul, S. (2020). Dijital Okuryazarlık ve Diğer Değişkenlerle İnternet Bağımlılığı İlişkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 28-41.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. *Asead*, 7(5).

- Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., & Alam, Z. F. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127–144.
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2020). Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 1–18.
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, I., Pedaste, M., Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Educ. Sci.* 11, 47.
- Lindner, J., Clemons, C., Thoron, A., & Lindner, N. (2020). Remote instruction and distance education: A response to COVID-19. *Advancements in Agricultural Development*, 1(2), 53-64.
- Lochmiller, C. R. ve Lester, J. N. (2017). *An introduction to educational Research*. London: Sade Publications, Inc.
- Maphosa, V. (2021). Teachers' Perspectives on Remote-based Teaching and Learning in the COVID-19 Era: Rethinking Technology Availability and Suitability in Zimbabwe. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 2(1), e02105. <https://doi.org/10.30935/ejimed/9684>
- McMillan, J. H. (2015). *Fundamentals of educational research*. (7. Ed.). Boston, MA: Pearson, Inc.
- Meyer, John W. & Bromley, P. (2014), The Worldwide Expansion of "Organization", *Sociological Theory*, 31(4), pp. 366-389.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmî Gazete. 14574. 24 Haziran 1973.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Moore. M. (1973) Toward a theory of independent learning and teaching, *journal of higher education*, 44, 661-679.
- Moore, M. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. *Contemporary issues in American distance education* (pp. xii-xxvi). New York: Pergamon Press.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). New York: Wadsworth Publishing.

- Morrison, J. L. (2003). US higher education in transition. *On the Horizon*, 11(1), 6–10.
- Murphy, E. & Rodríguez-Manzanares, M. (2012). Rapport in Distance Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 167–190.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Razak Özdiñler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227–247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Müller, L.-M., & Goldenberg, G. (2020). Education in times of crisis: Teachers' views on distance learning and school reopening plans during COVID-19. https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/07/EducationInTimesOfCrisisII_20200708_final.pdf Erişim Tarihi: 23 Mayıs 2021.
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*, (CIE).
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *E-prints in Library and Information Science*, 17(1).
- Odabaş, H. (2004). *İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yüksek Öğretim Programlarında Kullanımı*, Ankara: *Saga of Librarianship International Symposium Proceedings Book*.
- OECD, (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Education Working Papers, 1–23. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)
- Oliveira, M. M. S. de, Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152.
- Özarslan, Y. (2008). “Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri”, Ankara: *inet-tr’08- XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri Kitabı*, ss.55-60.

- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü*. Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de covid-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, N. Ve Kır, Ş. (2018). Halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *AUAd*, 4(4), 69-86.
- Pala, Ş, Başbüyük, A. (2020). Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Pant, A. (2014). Distance Learning: History, Problems and Solutions. *Advances in Computer Science and Information Technology (ACSIT)*. 1(2).
- Papi, C. ve Büyükaslan, A. (2007). Türkiye ve Fransa’daki Uzaktan Eğitimde Gelişmeler: Hangi Eğitim Hakkı, *Marsilya: Colloque Tice Mediterranee-Uzaktan Eğitimde İnsan / Değişim Sorunsalı*
- Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.
- Parmaksız, R., Sıcak, A. (2015). Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 187-212.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pellegrini, M., & Maltinti, C. (2020). “School Never Stops”: Measures and Experience in Italian Schools during the COVID-19 Lockdown. *Best Evidence of Chinese Education*, 5(2), 649–663.

- Pepeler, E., Özbek, R., ve Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (3), 421-429.
- Peräkylä, A. (1995) *AIDS Counselling: Institutional Interaction and Clinical Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts*, Weinheim: Beltz.
- Peters, O. (2010). *Distance Education in Transition. Developments and Issues*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 5th ed., (ASF Series, Volume5).
- Pınar, M. A. & Dönel Akgül, G. (2020). The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses with Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (2), 461-486.
- Polat, A. Horzum, M. B. ve Akgün, Ö. E. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik motivasyon açısından incelenmesi, *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 53-65.
- Porter, L. R. (2004). *Developing an online curriculum: Technologies and techniques*, USA: Information Science Publishing.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press*, Vol. 9 No. 5, October 2001). Erişim Tarihi: 23.04.2021. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945.
- Rasmitadila, Rusmiati, A. R., Reza, R., Achmad, S., Syaodih, E., Nurtanto, M., Sultan, A., Riana, A., & Tambunan, S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A Case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.

- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129.
- Schegloff, E.A. (1991) 'Reflections on talk and social structure', in D. Boden and D.H. Zimmerman (eds), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity, pp. 44–70.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezer, B, Karaoğlu Yılmaz, F, Yılmaz, R. (2017). Comparison of Online and Traditional Face-to-Face In-Service Training Practices: An Experimental Study. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 46 (1), 264-288.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Silva, E. (2009) Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*. 90(9), 630-634
- Silverman, D. (2013) *A Very Short, Fairly Interesting, Reasonably Cheap Book about Qualitative Research* (2nd edn). London: Sage.
- Silverman, D. (2015) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (5th edn). London: Sage.
- Simonson, M. Smaldino, S. Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (Third Edition). New Jersey: Pearson Education
- Simonson, M., Schlosser, C. & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion, *American Journal of Distance Education*, (13)1, 60-75.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Sormunen, E. (2021). *The role of educational technology in upper secondary school: Experiences and views of English language teachers on distance teaching* University of Jyväskylä. Finlandiya.

- Subaih, R. H. A., Sabbah, S. S., & Al-Duais, R. N. E. (2021). Obstacles Facing Teachers in Palestine While Implementing E-learning During the COVID-19 Pandemic. *Asian Social Science*, 17(4).
- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şentürk, H. (2020). Milli eğitimde DYK kurslarının uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine yönelik incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 50-66.
- Sonyel, B. (2004). The relationship between teacher education, professionalism and lifelong learning. *Fifth International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*.
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1738–1747.
- Taşlıbeyaz, E, Karaman, S, Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1), 139-160.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan Eğitim Kullanılan Hizmet içi Eğitim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Terzi, O, İşli, A. (2020). Dijitalleşen Dünyada Dijital Okuryazarlık: Banka Müşterileri Üzerine Bir Araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 50-67.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). “2023 Eğitim Vizyonu”. Erişim: 13 Ekim 2020. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020a). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. “Sayılarla Uzaktan Eğitim”. Erişim: 13 Ekim 2020. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3064>

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020b). Haberler. “En Büyük Kurumsal Tablet Desteği TMSF’den”. Erişim: 23 Kasım 2020. <https://www.meb.gov.tr/en-buyuk-kurumsal-tablet-bilgisayar-destegi-tmsfden/haber/21857/tr>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020c). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. “Hizmet içi eğitim planları”. Erişim: 28 Ekim 2020. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020ç). “Haberler”. Erişim: 24 Kasım 2020. <http://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ucuncu-asama-2-kasim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21861/tr>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020d). “Haberler”. Erişim: 24 Kasım 2020. <http://www.meb.gov.tr/ara-tatilin-ardindan-ders-zili-23-kasim-pazartesi-gunu-uzaktan-egitimle-caliyor/haber/22007/tr>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020e). “Sayılarla Uzaktan Eğitim”. Erişim: 24 Aralık 2020. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3128>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020f). “Öğretmenlere Dijital Okuryazarlık Kılavuzu”. Erişim: 25 Aralık 2020. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020g). “Açık Öğretim Lisesi”. Erişim: 29 Kasım 2020. <https://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020h). “Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kursları Uzaktan Öğrenme Yönergesi”. Erişim: 13 Mayıs 2021. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/03121237_uzaktan_ogr_y_2020.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020i). “Web 2.0 Araçları Öğretmen Rehberi”. Erişim: 10 Mayıs 2021. <http://rize.meb.gov.tr/www/web-20-araclari-ogretmen-rehberi/icerik/2963>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (2020). “MEBBİS”. Erişim: 30 Kasım 2020. <http://mebbis.meb.gov.tr/>
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Covid-19 Bilgilendirme Sayfası. “Genel Koronavirüs Tablosu”. Erişim: 28 Ekim 2020. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html>
- TRT EBA TV (2020). “Yayın Akışı”. Erişim Tarihi: 18 Aralık 2020. <https://www.eba.gov.tr/program.pdf>

- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Uzaktan Eğitim Programlarının Bu Programlarda Öğrenim Gören Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.
- Turgut, M.F. (1983). Program değerlendirme. *Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TÜİK (2020). “İstatistiklerle Gençlik”. Erişim Tarihi: 25 Aralık 2020. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2020a). “Uzaktan Eğitim”. Erişim: 25 Kasım 2020. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2020b). “Dijital ve Okuryazar”. Erişim: 24 Aralık 2020. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkoğlu, R. (2002). Web tabanlı eğitim ve örnek bir uygulama. *Journal of Politeknik*, 5(3), 209-215.
- Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, 2(3), 14.
- Uluğ, F. (1997). Ortaöğretim için bir uzaktan öğretim modeli: Açıköğretim lisesi örneği. Ankara.
- Urdan, T. A., & Weggen, C. C. (2000). “Corporate E-Learning: Exploring a New Frontier”. Erişim Tarihi: 28.03.2021. <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel.
- Yalçinkaya, S. (2006). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları Çukurova Üniversitesi*. Adana.
- Yamamoto, G.T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yazıcıoğlu, A, Yaylak, E, Genç, G. (2020). Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri (Ordu ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Örneği). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 10(2), 274-286.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1(1), 7-15.
- Yıldız, R. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from start to finish*. New York: Guilford Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: design and methods* (6. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Yücel, R. (2020). *Exploring in Service English Teachers' Beliefs About Using Web 2.0 Tools and Telecollaboration in Language Teaching and Learning Process* Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). Haberler. “Uzaktan Eğitim Platformu Sağlama Protokolü”. Erişim: 29 Kasım 2020. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitim-platformu-saglama-protokolu.aspx>
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 68(2), 20-24
- Wedemeyer, C.A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Williams, M. L., Paprock, K. & Covington, B. (1999). *Distance learning: The essential guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- World Health Organization (2020). World Health Data Platform. “World Health Statistics 2020”. Erişim: 28 Ekim 2020. <https://www.who.int/data/gho/whs-2020-visual-summary>

EKLER

EK-1

GÖRÜŞME FORMU

Araştırma sorusu:

Covid-19 sürecinde yürütülen zorunlu uzaktan öğretimin yönetimi hakkında eğitim programlarının sistematığıne (hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Görüşme yeri:

Tarih ve saat (başlangıç-bitiş):

Görüşülen kişi:

Merhaba benim adım Burak CÖBEK ve Kahta Borsa İstanbul Anadolu Lisesi'nde görev yapmaktayım. Bu bilimsel çalışmayla Covid-19 salgını boyunca zorunlu olarak yürütülen uzaktan öğretim sürecinin yönetimi hakkında öğretmen görüşlerini incelemeyi hedeflemekteyim. Öğretmenlerle görüşme yapmamdaki amaç bu sürece ait öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak ve ileriki uygulamalara katkıda bulunmayı sağlamaktır. Bu yüzden uzaktan öğretim sürecine ait düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum.

Benimle görüşme esnasında belirttiğiniz düşünceleriniz bilimsel amaç dışında herhangi bir şekilde paylaşılmayacaktır. Bu bilgiler sadece araştırmacı tarafından görülebilecektir. Araştırmanın bulgularını yazarken isminiz kesinlikle geçmeyecektir.

Görüşmeyi bilimsel araştırmamda kullanacağım için kaydedeceğim. Bir sakıncası var mı?

Görüşmemiz yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmektedir. İzninizle sorulara geçmek istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

Hedef bileşenine ait görüşme soruları

- 1- Dersinize ait hedeflerin uzaktan öğretim yoluyla kazandırılması sürecinde ne gibi çalışmalar yaptınız?

- 2- Uzaktan öğretim sürecinde dersinizin hedeflerini öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve yeteneğine uygunluğu açısından değerlendirir misiniz?
- 3- Uzaktan öğretim sürecinde dersinizin hedeflerine ulaşma durumunu değerlendirir misiniz?

İçerik bileşenine ait görüşme soruları

- 4- Ders içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla aktarılması aşamasında içerikleri somuttan soyuta, genelden özele, yakından uzağa ilkeleri doğrultusunda nasıl değerlendirirsiniz?
- 5- Uzaktan öğretimde hangi tür konuları öğretirken zorlandınız, nedenleriyle birlikte anlatır mısınız?

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bileşenine ait görüşme soruları

- 6- Uzaktan öğretim derslerinizden önceki hazırlıklarınızı nasıl etkiledi?
- 7- Uzaktan öğretim sürecinde bir ders süresinin 30 dakika olarak belirlenmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 8- Uzaktan öğretim sürecinde derslerinizde hangi materyalleri kullanmayı tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte paylaşır mısınız?
- 9- Uzaktan öğretim sürecinde kullandığınız yöntem ve tekniklerden hangilerinin daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz? Yüz yüze eğitimle kıyasladığınızda nelerin eksik kaldığını düşünüyorsunuz?
- 10- Uzaktan öğretim sürecinde bilgisayar, telefon vb. hangi teknolojik araçlarla yürütmeyi tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte söyler misiniz?
- 11- Uzaktan öğretim sürecindeki derslerinizde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak ve ilgi çekmek için ne gibi hazırlıklar yaptınız?
- 12- Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilere geri dönüt verme sürecinizi değerlendirir misiniz?
- 13- Uzaktan öğretim sürecinde sınıf yönetimini nasıl gerçekleştirdiniz?
- 14- Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerinizi nasıl ödevlendirdiniz?

15- Uzaktan öğretimde öğrencilerin öğrenme kalitesini/düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?

16- Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerinize nasıl rehberlik ettiniz?

Ölçme ve değerlendirme bileşenine ait görüşme soruları

17- Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin başarısını belirlemek için ölçme-değerlendirme yöntemlerini (sınav, quiz, sözlü vb.) nasıl uyguladınız, anlatır mısınız?

18- Uzaktan eğitim sürecinde kullanmış olduğunuz alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, akran değerlendirmesi vb.) uygulanması süreci hakkında bilgi verir misiniz?

MEB Temel ilkelerinden fırsat eşitliğine ait görüşme sorusu

19- Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin fırsat eşitliği hakkında ne düşünüyorsunuz, anlatır mısınız?

Öğretmenlerin öğrenmenin niteliğini artırmak için var olan imkanlardan yararlanma durumlarına ait görüşme soruları

20- EBA platformunu eleştirir misiniz, EBA platformuna ne tür özelliklerin eklenmesini isterdiniz?

21- Uzaktan öğretim sürecinde hangi açılardan zorluklar yaşadınız ve kimlerden destek aldınız?

Uzaktan eğitim algısına ve geleceğine ait görüşme soruları

22- Uzaktan öğretim sizin için ne anlam ifade ediyor, anlatır mısınız?

23- Uzaktan öğretim programlarının geleceği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?