



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ADANA İLİ ÖRNEĞİNDE PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Selin ÖZOVA
ORCID: 0000-0001-7368-5133

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan IZGAR
ORCID: 0000-0002-6835-9701

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Bu yüksek lisans tez çalışmasında Adana ili örneğinde pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmam boyunca bana akademik olarak destek sağlayan, değerli görüşlerini benimle paylaşan danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Gökhan IZGAR'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince bana etkin dinleyiciliği ve sonsuz anlayışıyla örnek teşkil eden Prof. Dr. Ömer BEYHAN'a teşekkür ederim.

Son olarak bu yolda bana göstermiş olduğunuz anlayışınızla sürecin gözlemcisi ve destekleyicisi olarak kendi eğitim ve iş alanlarındaki başarılarınızla motivasyonumu arttırdığınız için biricik ilk öğretmenim Rabia ÖZOVA'ya, babam Recep ÖZOVA'ya, kız kardeşim Dr. Elif ÖZOVA'ya, erkek kardeşim Dr. M. Furkan Özova'ya, eviminiz miniciği Taner Doruk ÖZOVA'ya ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Selin ÖZOVA

Ocak 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	9
2. ALAN YAZIN.....	10
2.1. Uzaktan Eğitim.....	10
2.1.1. Uzaktan Eğitimle İlgili Kavramlar	11
2.1.1.1. Uzaktan Öğrenme	11
2.1.1.2. Çevrim İçi Öğrenme	12
2.1.1.3. Bilgisayar Destekli Öğrenme.....	12
2.1.1.4. Web Tabanlı Öğrenme.....	13
2.1.1.5. Mobil Öğrenme.....	14
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları.....	15
2.1.2.1. Avantajları	15
2.1.2.2. Dezavantajları	16
2.1.3. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	17
2.2. Covid-19 Pandemisi ve Etkileri	18
2.3. Pandemi Döneminde Dünyada Eğitim	20
2.4. Pandemi Döneminde Türkiye’de Eğitim.....	21
2.4.1. TRT EBA TV	22
2.4.2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA).....	24
2.4.3. Harmanlanmış Eğitim (Hibrit Eğitim)	25
2.5. İlgili Araştırmalar	26
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	29

3. YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Aracı.....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	36
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	37
4. BULGULAR	40
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	40
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	42
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular	44
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular	47
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	50
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Bulgular	52
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	54
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	55
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	58
5.1. Tartışma.....	58
5.2. Sonuç	72
5.3. Öneriler.....	73
KAYNAKLAR	75
EKLER	87
EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	87
EK-2. Etik Kurul Onay Belgesi.....	88
EK-3 Araştırma İzin Belgesi	89

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Adana İli Örneğinde Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **92** sayfalık kısmına ilişkin, 17/01/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/01/2023

Selin ÖZOVA

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan IZGAR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/01/2023

Selin ÖZOVA

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

akt.	: aktaran
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
Fatih Projesi	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ADANA İLİ ÖRNEĞİNDE PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Selin ÖZOVA

Bu araştırmada pandemi döneminde temel eğitim düzeyinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ülkemizde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiş 51 öğretmen oluşturmaktadır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine göre çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler uzaktan eğitimi sırasıyla dijital eğitim, alternatif eğitim, zaman ve mekâna bağlı olmayan eğitim, kalitesiz eğitim ve etkileşimsiz eğitim şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerini sunarken Web 2.0 araçlarının sıklıkla kullanıldıkları görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenler, video ve resimler, Microsoft Office uygulamaları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Google arama motoru, PDF görüntüleyici, basılı materyaller, Youtube gibi araçları da kullanmışlardır. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla anlatma yöntemi, soru-cevap yöntemi ve gösteri yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler araştırma yaparak öğrenme, tekrar yaparak öğrenme, dijital platformları kullanarak öğrenme, yetişkin yardımı alarak öğrenme, gözlem ve inceleme yaparak öğrenme yollarıyla okul dışı öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Diğer taraftan az sayıda öğretmen öğrencilerinin okul dışında herhangi bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri çevrimiçi öğrenme deneyimleri incelendiğinde birçok öğretmene göre öğrenciler derse katılımı isteksizlik, derse motive olamama, işbirlikçi uygulamaları yapamama, iletişim ve etkileşim problemleri yaşama gibi sorunlar yaşamışlardır. Bazı öğretmenler de hedeflenen öğrenmelerin gerçekleştiğini, iletişim becerilerinin geliştiğini, derse katılımı istekli olduğunu, fikirlerin rahatlıkla ifade edebildiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital platformları kullanırken yaşadıkları zorluklar incelendiğinde öğretmenler teknik ve yazılımsal sorunların yanı sıra, dijital okuryazarlık yetersizliğinden, ekipman eksikliğinden, fiziksel hareketsizlikten ve uygulamaların yabancı dilde olmasından kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde birçok öğretmen dijital eğitim uygulamalarına, temel bilgisayar kullanımına ve dijital platformlarda kullanılan yabancı dil terimlerine yönelik hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde de bulunmuşlardır. Bu öneriler sırasıyla şu şekildedir: Mevcut uygulamaların yetenekleri artırılmalı, altyapı ve donanım desteği sağlanmalı, öğretmen ve öğrencilere eğitim verilmeli, ölçme ve değerlendirme uygulamaları geliştirilmeli, güvenlik tedbirleri artırılmalı.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Covid-19 Pandemisi, Öğretmen

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

EVALUATION OF DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS IN THE PANDEMIC PROCESS IN THE EXAMPLE OF ADANA PROVINCE

Selin ÖZOVA

In this study, it was aimed to evaluate the distance education applications carried out at the basic education level during the pandemic period, according to the opinions of teachers. The research was designed according to the qualitative research method. The study group of the research consists of 51 teachers who have carried out the distance education applications implemented in our country in the 2020-2021 academic year. Data were collected from the teachers with the developed semi-structured interview form. The collected data were analyzed according to content analysis, one of the qualitative data analysis methods. According to the research findings, teachers defined distance education as digital education, alternative education, education that is not dependent on time and place, poor quality education and non-interactive education, respectively. It has been observed that Web 2.0 tools are frequently used by teachers while presenting the course content in the distance education process. On the other hand, teachers also used tools such as videos and pictures, Microsoft Office applications, Educational Information Network (EBA), Google search engine, PDF viewer, printed materials, and Youtube. Teachers stated that they mostly used the explanation, question-answer, and demonstration methods in the learning-teaching process. According to the teachers, during the distance education process, students realized their out-of-school learning through learning by research, learning by doing, learning by using digital platforms, learning by taking adult help, learning by observation and examination. On the other hand, few teachers stated that their students had no any learning experience outside of school. When the online learning experiences observed by the teachers in the distance education process are examined, according to many teachers, the students experienced problems such as reluctance to participate in the lesson, not being motivated, inability to make collaborative applications, communication and interaction problems. Some teachers also stated that the targeted learning took place, their communication skills were improved, they were willing to participate in the lesson, and they could easily express their ideas. When the difficulties experienced by teachers while using digital platforms in the distance education process are examined, teachers stated that they experience difficulties due to lack of digital literacy, lack of equipment, physical inactivity and applications in a foreign language, as well as technical and software problems. When the opinions of the teachers on the in-service training needs related to distance education were examined, many teachers stated that they needed in-service training on digital education applications, basic computer use, and foreign language terms used in digital platforms. Teachers also made some suggestions for the development of distance education applications. These recommendations are as follows. The capabilities of existing applications should be increased, infrastructure and hardware support should be provided, teachers and students should be trained, measurement and evaluation practices should be developed, and security measures should be increased.

Keywords: Distance education, COVID-19 pandemic, Teacher

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Salgın hastalıklar, tarihi süreçte insanoğlu için büyük sorunlar oluşturmuştur. Çünkü salgınlar sadece bireyleri değil, bütün toplumu birçok çok yönden etkilemektedir (Parıldar, 2020). İnsanlık tarihi boyunca veba başta olmak üzere, kolera, çiçek, sıtma gibi birçok salgın hastalık insanları, toplumları ve devletleri tehdit etmiş ve derinden etkilemiştir. Bu salgın hastalıklar ticaret, savaş, göç gibi nedenlerle insanların birbirleriyle temas etmeleri sonucu kıtalararası yayılım göstermiştir (Yıldız, 2014). Salgın hastalıklarda salgının büyüklüğü diğer bir deyişle hastalığın yayıldığı bölge genişliği epidemi ve pandemi terimleri ile açıklanmaktadır. Epidemi bir topluluk veya bölgede görülen salgın hastalıklardır. Pandemi ise birçok ülkede veya kıtada epidemilerin yaygın olarak görülmesi durumudur (Üstün, 2020). Nitekim insanlık, tarihinde birçok epidemi ve pandemiyle karşı karşıya kalmıştır. Örneğin kara ölüm olarak bilinen veba salgını 14. yüzyılda Avrupa nüfusunun neredeyse üçte birini yok etmiştir. Yine 18. yüzyılın sonlarında Hindistan'da ortaya çıkan kolera salgını ise ticaret yolları ve Hindistan'dan Hicaz'a gelen hacılar vasıtasıyla tüm dünyaya yayılmış ve birçok insanın hayatını kaybetmesine neden olmuştur. Benzer şekilde geçmiş dönemlerde dünyanın farklı yerlerinde etkisini gösteren sıtma salgını da insanlık tarihindeki önemli salgınlardan biridir. Kimi bölgelerde etkisini kuvvetli bir şekilde gösteren sıtma, kolera ve veba salgınları gibi yıkıcı etkileri olmasa da birçok insanın ölümüne neden olmuştur (Yıldız, 2014). Diğer taraftan çok geniş yayılımla tahminen 300 ila 500 milyon insanın ölümüne neden olan çiçek hastalığı da tarihteki en yıkıcı salgınlardandır. Bu hastalık, birçok kültürü yok ederek büyük uygarlıkların sonunu getirmiştir (Parıldar ve Dikici, 2020). Yakın tarihte ise insanlık grip salgınları ile karşılaşmıştır. Bu grip salgınlarından en yıkıcı olanı 1918-1919 yıllarında görülen İspanyol gribidir. İspanyol gribi milyonlarca insanın ölümüne neden olmuştur. Görüldüğü üzere salgın hastalıklar, devletleri olumsuz yönde etkilemiş, toplumları yıpratmış, birçok insanın hayatını kaybetmesine neden olmuş ve bu yüzden insanların yaşama şekillerinin değişmesine sebebiyet vermiştir (Parıldar, 2020).

Yaşamış olduğumuz bu dönemde ise COVID-19 pandemisi son yüzyılın en büyük küresel salgını olarak görülmektedir. 2019 yılının sonunda Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde Koronavirüs hastalığı yeni bir bulaşıcı solunum yolu hastalığı olarak ortaya çıkmıştır (Duran ve Acar, 2020). Uluslararası Virüs Taksonomisi Komitesi bu yeni virüsün adını "şiddetli akut solunum sendromu koronavirüs 2 (SARS-CoV-2)" olarak isimlendirmiştir. Bu

isim, virüsün 2003 yılındaki SARS salgınından sorumlu olan koronavirüs ile genetik olarak ilişkili olması nedeniyle seçilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü, Dünya Hayvan Sağlığı Örgütü ve Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü ile daha önce geliştirdikleri yönergeleri izleyerek 11 Şubat 2020'de bu yeni hastalığın adını “COVID-19” olarak duyurmuştur (World Health Organization [WHO], 2020).

Bu yeni virüs yakın bireysel temas ve damlacık yolu ile bulaşması nedeniyle insanlar arasında son derece hızlı bulaşarak birkaç ay içinde tüm dünyaya yayılmıştır (Üstün, 2020). 2020 yılı mart ayının sonlarına gelindiğinde tüm dünyada 500 binden fazla insan enfekte olmuş ve yaklaşık 30.000 kişi hayatını kaybetmiştir (Parıldar ve Dikici, 2020). Yaşananlar üzerine pandemiyle mücadele kapsamında tüm dünyada pek çok ülke, sınır geçişlerini durdurarak, seyahat kısıtlaması getirerek, karantina uygulaması yaparak birçok tedbiri hayata geçirmiştir (Duran ve Acar, 2020). Yine bu salgın nedeniyle insanların sıklıkla el yıkamaya özendirilmesi, sosyal mesafenin korunması, maske kullanımının zorunlu hale getirilmesi gibi bireysel temizlik uygulamalarına dikkat çekilmiştir. Dünyanın birçok ülkesinde eğitim kurumları, işyerleri ve kamusal alanlarda kısıtlamalara gidilerek salgınla mücadele kapsamında yasaklar getirilmiştir (Parıldar ve Dikici, 2020). Hemen hemen tüm dünyada uygulamaya konulan bu yasaklar sonucu uluslararası ticaretin neredeyse durma noktasına gelmesi, pek çok alanda üretimin durması, sağlık ve kamu harcamalarındaki ciddi artışlar gibi birçok etken küresel ekonomiyi ciddi anlamda olumsuz etkilemiştir. Bütün dünyada insanlar sonuçları çok ağır olan birtakım sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunlarla yüzleşmek durumunda kalmıştır (Duran ve Acar, 2020).

COVID-19 pandemi sürecinde birçok özel kuruluş bireysel korunma ekipmanlarının üretimine geçmiş, araştırmacılar test, tedavi ve aşı üzerinde çalışmalar başlatmış, bu zor süreçte yardımlaşma ve dayanışmayı sağlayabilmek için sivil toplum kuruluşları kurulmuş, kısacası insanoğlunun bu pandemiden sağlıklı olarak çıkması dünyanın çözmesi gereken en önemli sorunu olmuştur. Dolayısıyla bu salgın insanların yaşama ve çalışma düzenlerinde, öğrenme ve sevme biçimlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur (Parıldar ve Dikici, 2020).

1.1. Problem Durumu

Tarihsel süreçte dünyada yaşanmış büyük pandemilerin olduğu ve bu pandemilerin sosyal, ekonomik ve sağlık alanlarında pek çok olumsuz sonuçlara neden olduğu bilinmektedir. Geçmiş zamanlarda görülen bu salgınlar nedeniyle insanların korku, endişe ve

panik yaşadığı, toplumsal alanlarda farklı değişimlerin olduğu görülmüştür. Özellikle son 100 yıl içerisinde sağlık alanında tıbbi teşhis ve tedavi olanaklarının artması nedeniyle hastalıkların geçmiş dönemlere kıyasla insanları ve toplumları daha az etkilediği düşünülmüş olsa da son olarak dünyayı saran COVID-19 pandemisi ile görülmüştür ki, dünya hâlâ bu tür büyük sağlık sorunlarına karşı hazır değildir. Nitekim günümüzde yaşanan bu pandemi sürecinde dünya genelinde sağlık, eğitim, sosyal ve ekonomi alanları başta olmak üzere birçok sektörde kalıcı değişimlerin olduğu görülmüştür (Üstün, 2020).

Pandemi sürecinde birçok ülke salgının yayılmasını önleyebilmek için ekonomik ve sosyal hayatı neredeyse tamamen durdurabilecek katı önlemler almışlardır. Pandeminin ortaya çıkmasıyla birlikte tüm dünyada eğitim, sosyal faaliyetler, çalışma hayatı, ulaşım, ticaret gibi birçok alanda kısıtlamalar getirilmiştir. Çoğu ülke insanların fiziki temasını ve yakınlaşmasını önleyebilmek için benzer tedbirleri kendi içinde alma yoluna gitmiştir (Balcı ve Çetin, 2020). Bulaştırmacılığın önlenmesinde sosyal izolasyonu sağlayabilmek için bireysel korunmayı sağlayan maske-eldiven gibi ekipmanların kullanımı zorunlu hale getirilmiş, sportif faaliyetler, eğlence mekanları, lokantalar gibi kamusal faaliyetler sınırlandırılmış, ülke ve şehir giriş-çıkışlarına kısıtlamalar getirilmiştir (Deniz ve Kiraz, 2020).

COVID-19 pandemisinin toplumsal hayatı etkileyen bu olumsuz etkileri doğal olarak eğitim alanına da sıçramıştır. Virüsün yayılmasını engellemek amacıyla uygulanan sosyal mesafe önlemlerinin bir parçası olarak eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu durum, öğrenenlerin öğrenmesini ve öğretme fırsatlarını olumsuz yönde etkileyerek hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin faydalandıkları kaynaklara ulaşmada sorunlar yaşanmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde eğitim kurumlarının ilk kapatılan ve en son yeniden açılacak yerler arasında olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olmuştur. Bu kapsamda pandeminin yol açtığı sorunlar nedeniyle eğitim faaliyetlerinin devam edilebilmesi için uzaktan eğitime geçilmesi en önemli çözüm yolu olarak görülmüştür (Reimers, 2021). Eğitim sahasında uzaktan eğitim sisteminin etkililiği, gerekliliği ve önemi üzerine uzun yıllardır tartışmalar olsa da bu pandemi döneminde dünyadaki çoğu ülke okulların kapatılması ile uzaktan eğitim sistemini uygulamaya geçirmiştir (Başaran vd., 2020).

Ülkemizde de salgınla ilgili ilk vakanın görülmesiyle birlikte salgının yayılmasını önlemek amacıyla alınan tedbirler kapsamında eğitim kurumlarının faaliyetlerine ara verilmiştir. Bu zaman zarfında eğitimin sürekliliğinin sağlanabilmesi için temel eğitimin her bir öğretim kademesinde uzaktan eğitim sistemine geçilmesine karar verilmiştir (Başaran, vd., 2020). Nitekim pandemi döneminde Millî Eğitim Bakanlığının "*Dünyada ve ülkemizde*

salgının seyrinde yaşanan yükselişten, eğitim kurumlarımızda yüz yüze eğitime devam eden öğrenci, öğretmen ve çalışanlarımızın etkilenmemesi amacıyla... resmî, özel, örgün ve yaygın tüm eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla devam edeceğiz.” (MEB, 2020) ifadesi ile ülkemizde temel eğitim düzeyinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin formal bağlamda uzaktan eğitim uygulamaları ile gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Böylece 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uzaktan eğitimler aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır (Başaran vd., 2020).

Esasen ülkemizde uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların kayda değer bir geçmişi vardır. Bozkurt'un (2017) da ifade ettiği üzere 1923 yılından 1960'lı yıllara kadar uzaktan eğitim kavramsal olarak tartışılmıştır. 1970'li yıllardan sonra orta eğitim kademesinde uzaktan eğitim çalışmaları yapılmış, birtakım deneyimler elde edilmiştir. Bir sonraki on yılda ise bu girişimler yükseköğretime taşınmıştır. 1990'lı yıllarda ise uzaktan eğitim temel eğitim ve yükseköğretim düzeyinde olgunlaşmış ve büyük öğrenci kitlelerini bünyesinde barındıran bir sistem haline gelmiştir. 2000'li yılların başından itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri sahasında yaşanan gelişmeler ışığında uzaktan eğitim ile sunulan eğitim fırsatları artmış ve milyonları bulan öğrenci sayısı ile ülkemiz eğitim sisteminde ana akım eğitimin bir parçası olmuştur.

Tarihsel süreçte kazanılan bu deneyimler ile pandemi döneminde uzaktan eğitimin EBA TV kanalı ile Eba Canlı Ders Platformu üzerinden yürütülmesine karar verilmiştir. Böylece EBA TV temel eğitimin her bir öğretim kademesi için 3 ayrı televizyon kanalı ile uzaktan eğitim hizmeti sunmuştur. Söz konusu kanallar vasıtasıyla her sınıf düzeyinde her bir ders için 20 ila 25'er dakikalık zaman dilimleriyle ve tekrar yayınları ile gün boyunca devam etmiştir (Başaran vd., 2020). Diğer taraftan EBA Canlı Ders Platformu ile öğrenen ve öğreten arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlayabilmek için “EBA Canlı Sınıf” uygulamasına geçilmiştir. “EBA Canlı Sınıf” öğreten ve öğrenenin sanal ortamda senkron bir şekilde bir araya gelmelerini sağlayan bir uygulamadır. EBA Canlı Ders Platformu ile öğreten ve öğrenen dersler ile ilgili e-içeriklere de ulaşabilmektedir (Türker ve Dündar, 2020).

Alanyazında uzaktan eğitimin kullanımı ve etkililiği üzerine gerçekleştirilen araştırmaların büyük çoğunluğu yükseköğretim düzeyindedir. Yakın tarihli bir araştırmada uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların sadece yüzde beşinin temel eğitim düzeyinde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak COVID-19 döneminde uzaktan eğitim temel eğitim kademelerine girmiştir. Bu dönemde uzaktan eğitim, “acil durum uzaktan öğretimi” olarak anılmıştır. Çünkü güvenilecek çok az araştırma ile öğretmenlerin ideal olmayan koşullarda

hızlı çözümler üretmesi gerekmiştir. Bu durum ise birçok öğretmenin stres yaşamasına neden olmuştur (Anderson, 2021).

Bu noktada pandemi döneminde temel eğitim düzeyinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi önem arz etmektedir. Böylece mevcut uygulamalarda yaşanan sorunlar tespit edilebilecek gerek mevcut uygulamaların gerekse gelecekte yapılacak uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlanabilecektir. Bu bağlamda Türkiye’de temel eğitim kademelerinde pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Bu araştırma bu temel gereksinimden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada pandemi döneminde temel eğitim düzeyinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, aşağıda sunulan alt amaçlar kapsamında gerçekleştirilmiştir.

- 1- Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken hangi materyalleri, eğitim teknolojileri veya yazılımları kullanıyorlar?
- 3- Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntem veya tekniklerini kullanıyorlar?
- 4- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri okul dışı öğrenme deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri çevrimiçi öğrenme deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 6- Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını kullanabilme düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 7- Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 8- Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız çağda bilgi ve teknolojinin gelişimiyle birlikte pek çok alanda olduğu gibi eğitim sahasında da değişimler görülmüştür. Eğitim sahasında meydana gelen problemlere yönelik olarak bilişim teknolojileri sistemleri ile çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Bu çözüm yollarından birisi de uzaktan eğitimidir (İşman, 2011). Günümüzde eğitim süreçlerinde fiziksel unsurlar ortadan kalkmış olduğundan bilgiye ulaşmak, elde etmek ve kullanmak eskisine nazaran çok daha kolay olabilmektedir. Çünkü öğrenme-öğretme süreci “İnternet” olarak isimlendirilen sanal ortam üzerinde gerçekleştirilmektedir (Demir, 2014). Öğrenen ve öğretenin farklı mekânlarda öğrenme-öğretme süreçlerini internet üzerinden yürüttükleri bu eğitim şekli uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (İşman, 2011). Uzaktan eğitim süreci sanal olarak gerçekleşse de bilgiye ulaşma ve kullanma somut bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sınırları belirlenmiş ve bir disiplin hâline gelmiş olan bu sürece uzaktan eğitim denilmektedir (Demir, 2014).

1800'lü yılların ortalarında gündeme gelen uzaktan eğitim, amacı ve biçimi değişse de uzun yıllardır uygulanan bir öğretim şeklidir. Öğrencilerin posta yoluyla soru ve talimat aldıkları, öğretim elemanına ödevler ve cevaplarla dönüt verdikleri bir öğretim faaliyeti olarak başlayan uzaktan eğitimin doğası teknoloji geliştikçe değişmiştir. Radyo, televizyon, bilgisayar ve son olarak internetin gelişimi uzaktan eğitimi desteklemiştir (Anderson, 2021). Bilgisayar fiyatlarının düşmesi ve küreselleşen bilgi havuzuna hızlı erişim imkanının artması, interneti bir öğretim aracı olarak kullanma durumuna getirmiştir. İnternet ortamında öğrenme; e-öğrenme, online öğrenme, internetten öğrenme, dağıtılmış öğretim, uzaktan öğrenme, web-tabanlı öğrenme ve nihayetinde uzaktan eğitim terimleriyle ifade edilmiş ve eğitim alanında hızla yaygınlaşmıştır (Ally, 2011'den akt. Akdemir, 2011). Dolayısıyla geçmişte insanlar tarafından bir hayal olarak görülen uzaktan eğitim bilgi-iletişim teknolojilerinin ilerlemesine paralel olarak bugünün dünyasında dijital platformlarda rahatlıkla kullanılabilen bir uygulama haline gelmiştir (İşman, 2011).

Uzaktan eğitim, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme kavramlarını bir araya getirerek hem öğrenen hem de öğretene boyutunda eğitim sürecinin her iki yönünü birleştirmektedir. Uzaktan öğretim, fiziki olarak uzaktaki bir kurumun öğrenenler için öğretim materyalleri hazırladığı ders geliştirme sürecidir. Benzer şekilde, uzaktan öğrenme de öğrenenin bakış açısından bu süreç içindeki öğrenme faaliyetleridir (Keegan, 1996'den akt. Akyürek, 2020). Bu yönüyle uzaktan eğitim öğrenenlerin ve öğretmenlerin bağımsız, bireysel ve işbirlikçi çalışma etkinliklerine katılmalarına imkân tanımaktadır (İşman, 2011).

Yüz yüze eğitim uygulamalarında pek çok birey açısından farklı boyutlarda sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlardan en göze çarpanları bireyin okula olan uzaklığı ve kurum, kapasite, öğretici gibi yetersizliklerin yaşanmasıdır. Bu nedenlerden dolayı pek çok ülke uzaktan eğitim ile ilgili düzenlemeler yaparak uzaktan eğitimi eğitim sistemleri içine entegre etmeye çalışmaktadır (Akyürek, 2020). Bugünün dünyasında gelişen bilgi iletişim teknolojileri ile daha nitelikli, eğitimler verilebilmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları öğreten ve öğrenenin farklı ortamlarda birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmelerine imkân tanımaktadır (İşman, 2011). Bu yönüyle uzaktan eğitim kitlesel eğitimi kolaylaştırmakta, eğitim maliyetlerini azaltmakta, öğrenene sınıf ortamında değil bireysel ve bağımsız öğrenme fırsatı sunmakta, eğitimde fırsat eşitsizliğini önlemekte, öğrenenin belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekânda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmakta, öğrenene zengin öğrenme ortamları sunmakta ve ilk kaynaktan öğrenme imkânı sağlamaktadır (Akyürek, 2020).

Ülkemiz gelişmiş ülkelere nazaran uzaktan eğitimle çok geç tanışmıştır. Ancak son yıllarda bu durum tersine çevrilmiş ve özellikle yükseköğretim düzeyinde hızlı bir gelişim sağlanmıştır. Diğer taraftan iletişim ve internet alt yapısının güçlendirilmesi ve teknolojiye yönelik yatırımların artırılması ile ülkemizde uzaktan eğitim yaygınlaşmıştır. Ayrıca internetin sürekli gelişim göstermesi ve web araçlarının uzaktan eğitimde kullanılmasıyla birlikte ülkemizde konuya yönelik daha bilinçli eğitim politikaları geliştirilmeye başlanmıştır (Kırık, 2014). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) uygulamaya koyduğu Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketini (Fatih Projesi), öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojinin kullanılmasıyla ilgili olarak dünyada uygulanan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketi olduğunu ifade etmiştir. Fatih projesinin öğrenenlerin nitelikli eğitime, kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlandığı belirtilmiştir (MEB, 2022).

Son olarak yaşadığımız COVID-19 pandemi döneminde pek çok ülke salgının yayılmasını önlemek üzere birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kısıtlamalara gitmiştir. Bu dönemde 188 ülkede yaklaşık 1,5 milyar öğrenci okullarından ayrı kalmıştır. OECD ülkelerinde, okulların ortalama kapanma süresi yetmiş güne ulaşmıştır. Dahası kapanma süresinde ülkeler arasında önemli farklılıklar oluşmuştur. Öğrencilerin akademik performans düzeylerinin daha düşük olduğu ülkelerde okulların kapanma süresi daha uzun sürelerle çıkmıştır. Çoğu ülke, bu kapanma döneminde uzaktan eğitimi eğitim vermenin en önemli yollu olarak görmüştür (Anderson, 2021). Ülkemizde de pandemi döneminde Millî

Eğitim Bakanlığının kararı ile temel eğitimin tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Şöyle ki; uzaktan eğitim TRT EBA kanalları ve daha önce Fatih Projesi kapsamında geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) internet platformu üzerinden gerçekleşmiştir (MEB, 2020).

Ulusal alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimin önemli bir bileşeni olan EBA'nın kullanımı üzerine birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Akdemir, 2011; Atıcı ve Yıldırım, 2010; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Demir vd., 2018; Güvendi, 2014; Kapıdere ve Çetinkaya, 2017). Ancak bu araştırmalar yüz yüze eğitim döneminde yani pandemi öncesi dönemde gerçekleştirilmiştir. Pandemi döneminde okulların kapanmasıyla birlikte ülke genelinde uzaktan eğitime geçilmesi ve bu dönemde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları hakkında sınırlı bilgilere sahip olunması bu araştırmanın önemi hakkında bir fikir verebilir. Bu bağlamda COVID-19 pandemi döneminde ülkemizde temel eğitim kurumlarında gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu sayede pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönleri ile süreçte yaşanan aksaklıklar ortaya çıkarılarak alanyazına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasında görüşlerine başvuru uzmanların yetkin olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki soruları samimi cevapladıkları ve düşüncelerini doğru olarak aktardıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında uzaktan eğitim uygulamasını gerçekleştirmiş ve Adana ili ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu araştırmaya katılan gönüllü öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular görüşme formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular nitel verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

COVID-19: 2003 yılındaki SARS salgınından sorumlu olan koronavirüs ile genetik olarak ilişkili olan bu yeni virüsün adı "şiddetli akut solunum sendromu koronavirüs 2 (SARS-CoV-2)" olarak isimlendirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü 11 Şubat 2020'de bu yeni hastalığın adını "COVID-19" olarak duyurmuştur (WHO, 2020).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrenenin zaman ve mekân sınırlaması olmadan basılı materyallerin yanında zengin iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğretim etkinliklerine katıldığı, eğitsel kaynak ve içeriklere eş zamanlı veya eşzamansız olarak erişebildiği öğretim sistemidir. (Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü [AUO Sözlük], 2017). Uzaktan eğitim, bilgi aktaran ve bilgiyi alan kişilerin aynı ortamda olmadan teknolojik araçları kullanarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini yapabildikleri bir eğitim uygulamasıdır (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim, öğrencinin teknolojiyi kullanarak öğretmenle iletişim kurabileceği, zaman ve mekân gözetmeksizin eğitim faaliyetlerine devam edebileceği esnek ve modern bir öğrenme sistemidir (Orakçioğlu, 2019). Uzaktan eğitimde öğrenen ve öğreten birbirlerinden bağımsız mekânlarda bulunmaktadır. Yapılandırılmış öğrenme materyalleri ve araçları ile öğrencilere bu materyalleri kullanmalarına yardımcı olmak için öğretim etkinlikleri planlanmaktadır (Rumble, 2019). Bu bağlamda uzaktan eğitimin kapsamlı bir tanımı için gerekli olduğu düşünülen özellikler şu şekilde sıralanabilir (Keegan, 1986'den akt. Kaya, 2012):

- Öğreten ve öğrenenin ayrılığı,
- Bir eğitim kuruluşunun etkisi,
- Teknolojinin kullanımı,
- İki yönlü iletişimin sağlanması,
- Eğitimin en endüstrileşmiş haline katılım,
- Öğrenmenin bireyselleştirilmesi.

Diğer taraftan Garrison ve Shale (1987) bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin ışığında uzaktan eğitimle ilgili kriterleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel iletişimin ayrı bir şekilde gerçekleşmesidir.

- Uzaktan eğitim, eğitim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla öğretmen ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişimi içermelidir.

- Uzaktan eğitim, gerekli olan iki yönlü iletişime aracılık etmek için teknolojiyi kullanır.

Öğrenme sürecinin etkililiğini etkileyen ana faktörlerden biri, öğretmen ve öğrenci arasında var olan etkileşimdir. Bu noktada uzaktan eğitim sistemleri uygulamada senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamanlı olmayan) olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır (Offir, Lev ve Bezalel, 2008). Senkron öğrenme, öğrenenlerin ve öğretmenin farklı fiziksel alanlarda olmasına rağmen online olarak buluştukları interaktif bir öğrenme uygulamasıdır. (Herand ve Hatipoğlu, 2014). Senkron öğrenme, öğretene ve öğrenen tarafların çeşitli yöntemler vasıtasıyla birlikte oldukları sanal bir sınıf sistemidir. Senkron etkileşim, genellikle zamana bağımlı, aynı mekânda ve yüz yüze gerçekleşen eğitim sürecidir. Çoğunlukla geleneksel uygulamalarda yer alan bu iletişim süreci sınıfına, gelişen teknoloji sayesinde web tabanlı eğitim uygulamaları da dâhil edilmektedir (Işık vd., 2010). Asenkron öğrenme ise öğrenenlerin öğretim materyallerine olan ihtiyaçları doğrultusunda öğretenden bağımsız olarak eriştikleri ve etkileşimin olmadığı bir öğrenme türüdür (Özdoğan ve Berkant, 2020). Asenkron eğitim bu yönüyle eğitim sürecinde öğretene rolüne temel bir değişiklik getirmektedir. Yani öğretene rolü öğretmek değil, yönlendirmektir. Asenkron eğitimde minimum alt yapı yâda normal bir bant aralığındaki internet bağlantısı ile eğitim alınıp verilebilmektedir. Bu yaklaşımda, öğretene yerine öğrenen merkezli eğitim sistemi temel alınmaktadır. Gerekli ders içerikleri yine öğrenen merkezli olarak hazırlanmakta ve öğrenene göre sunulmaktadır (Can, 2008'den akt. Işık vd., 2010).

2.1.1. Uzaktan Eğitimle İlgili Kavramlar

Uzaktan eğitim öğrenenlerin özelliklerine, öğretim ortamlarına, eğitim programlarına, kurumsal yapıya, programların düzey ve türlerine göre farklı nitelikler barındırmaktadır. Kaya (2002), uzaktan eğitim kavramının tümüyle eşanlamlı olmayan değişik kavramlar içerdiğini belirtmiştir. Bu kavramlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

2.1.1.1. Uzaktan Öğrenme

Uzaktan öğrenme öğrenenlerin birbirilerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu öğrenen merkezli öğrenmedir, uzaktan eğitim sisteminin sonucudur (AUO Sözlük, 2017). Bu kavram uzaktan öğrenme ve öğretim adlandırılmalarını bir araya getirmektedir. Uzaktan öğretim, öğrenenlerin kullanması için öğrenim araç ve gereçlerini tasarlayan mekân açısından farklı bir konumdaki eğitim kurumunun içerik/ders/etkinlik geliştirme sürecini açıklar. Aynı şekilde uzaktan öğrenme ise

sürece öğrenen tarafından bakılması ve değerlendirilmesini içermektedir. Öğrenme sürecini genel anlamda ifade etmek gerekirse, bir öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciden beklenen şey bir üründür ve uzaktan öğrenmede öğrenme sürecinin öğrenci bakışı açısından ele alınıp yorumlanmasıdır (Uşun, 2006).

Kaya ise (2002) uzaktan öğrenme sürecini şu şekilde tanımlamıştır; Eğitim hayatına devam etmek isteyen herkese sürekli ve hayat boyu öğrenme imkânı sağlayan, eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerden yararlanan, bireysel öğrenmeye dayalı olan, fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıran bir disiplindir.

2.1.1.2. Çevrim İçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme internet ortamlarında meydana gelen yapılandırılmış, yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış öğrenmedir (AUO Sözlük, 2017). Çevrim içi öğrenme, sanal platformlarda eğitim ve öğretim süreçlerinin eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan olarak planlandığı ve uygulandığı öğrenme şeklidir (Morrison, 2003). Öğrenme ortamında anlamlı bir etkileşim meydana getirmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için internet ve web tabanlı teknolojilerin etkin olduğu pedagojik araçlar kullanılır. Çevrimiçi öğrenme ortamından yararlanarak bilgi almak isteyen öğrenen, öğretene etkileşimde bulunabilmektedir. Bu sayede öğrenen öğretene sesli veya görüntülü iletişim kurabilmekte, sorulara cevap verebilmektedir (Yadigar, 2010). Watson ve diğerlerine (2013'den akt. Çalışkan, 2019) göre internet (çevrim içi) üzerinden gerçekleştirilen eğitim, öğretene ve öğrenenin fiziki olarak ayrılmış olduğu, yarı yapılandırılmış bir eğitim imkânının sunulduğu, web temelli bir eğitim ve öğretim yazılım programının kullanıldığı, öğretene kişinin yönetmiş olduğu eğitimleri kapsamaktadır. Bu eğitim senkron (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamanlı olmayan) olacak şekilde yapılmaktadır.

2.1.1.3. Bilgisayar Destekli Öğrenme

Bilgisayar destekli öğretim, çoklu ortam yazılımının bir veya daha fazla öğrenenli ortamlarda eğitim amacıyla kullanılmasını öngören öğretim şeklidir (Engin, Tösten ve Kaya, 2010). Bilgisayar destekli öğrenmede öğretim etkinliklerinin bilgisayar bileşen ve olanakları ile yürütülmesi, desteklenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur (AUO Sözlük, 2017). Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar, öğrenenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanılmaktadır. Bu öğretim şekli öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendirmekte, öğrenci kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilmekte ve kendi kendine

öğrenme ilkeleri gerçekleşebilmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde derslerin içinde bulunan içeriklerin bilgisayar vasıtasıyla öğrencilere aktarılmaktadır (Engin vd., 2010).

Atıcı ve Gürol'a (2002) göre bilgisayar destekli öğrenme, teknolojiyi, öğrencinin kendi öğrenme hızında bağımsız olarak öğrenmesini sağlayacak bir araç olarak kullanmasıdır. Bu yönüyle bilgisayar destekli öğrenme, öğrenme sürecini ve öğrencinin motivasyonunu geliştiren bir öğrenme yoludur. Bu yöntemde öğretmen oryantasyon ve bilgisayar ortamının rolünü üstlenir. Öğrenciler bilgisayar programları aracılığıyla etkileşime girerler. Bilgisayar bilimi eğitimi, uygun bilgisayar ekipmanı kullanılarak bir veya daha fazla öğrenciye uygulanabilir. Bu süre zarfında, öğretmenin çevrede yardımına ihtiyaç yoktur. Bu yöntem, ders içeriğinin doğrudan sunulması, öğrenilen bilgilerin tekrarlanması, problemlerin çözülmesi ve alıştırmaların yapılması gibi etkinliklerde bilgisayarın öğretme ve öğrenme aracı olarak kullanılmasından ibarettir.

Bilgisayar destekli öğretimde öğretmenlere birtakım sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklardan bazıları; öğrenciye kılavuzluk etme, ihtiyaç duyulan malzemeyi hazırlama, bilgisayarlarla ilgili temel terimleri ve kavramları bilme, temel bir bilgisayar kullanma becerisine sahip olma, öğrenenlere deneme fırsatı tanıma şeklindedir. Ayrıca bilgisayar destekli öğretimin esnek bir öğrenme ortamı sağlaması, yapılan etkinlik ve faaliyetlerin daha çekici hale gelmesini sağlaması, öğretim sürecinin kalitesini artırması, zaman açısından yaşanabilecek sorunları en aza indirmesi, ulaşılan öğrenen kitlesini artırması gibi birçok faydası da mevcuttur (Engin vd., 2010).

2.1.1.4. Web Tabanlı Öğrenme

Web tabanlı öğrenme, öğretim sürecini daha kaliteli hale getirmek ve öğrenmeyi artırarak geliştirmek için ağ teknolojilerinden yararlanılan ve bilişim teknolojileriyle desteklenen bir öğretim programıdır (Altunçekiç ve Aksu, 2010). İnternet ağını kullanan tele-konferans görüşmeleri, e-postalar, elektronik kitap ve süreli yayınlar, web tabanlı uzaktan eğitimde kullanılan araçlardır (AUO Sözlük, 2017). Web tabanlı öğrenme etkileşimli web sayfaları, e-posta, dosya transferi, haber grupları ve tartışma gibi hizmetler aracılığıyla öğretmenler ve öğrenciler arasında eş zamanlı (senkron) ya da eş zamansız (asenkron) olarak karşılıklı iletişim kurulmasını sağlar (Altunçekiç ve Aksu, 2010).

Bu öğrenme şeklinde öğrenciler aktif katılımcılar ve hatta ders denetçileridir. Çünkü sınıftaki öğrenci pasif bir dinleyici değil, süreci düşünen ve tepki veren aktif bir katılımcıdır. Öğrenci hangi dersi seçeceğine, ne kadar süreceğine ve hangi seviyede olacağına karar

verebilir. Çevrimiçi öğrenme yoluyla öğrenciler, bilimsel tartışmalara katılarak, soruları keşfederek ve sorunları çözerek önemli kavramları algılama ve sorunları çözme yeteneklerini geliştirirler (Horton, 2000). Öğrenme ortamı video, grafik ve seslerle, iki veya üç boyutlu olarak hazırlanmış animasyonlarla zenginleştirilir. Ortamın hızlı geri bildirim vermeye müsait olması nedeniyle kullanım kolaylığı sağlar, hem ders sırasında hem de ders dışında öğrencinin dikkatini çekerek eğlenmesine imkân tanır. Bu yönüyle web tabanlı öğrenme ortamı öğrenenlere çok daha zevkli gelmekte ve öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağlayabilmektedir (Tüysüs ve Aydın, 2007).

2.1.1.5. Mobil Öğrenme

Mobil öğrenme, belirli bir yere bağlı olmadan eğitim içeriğine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanmayı ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan, kullanıcının bireysel olarak gereksinimine anında cevap vererek üretkenliğini ve iş performans verimliliğini artıran ve mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Mobil öğrenmede öğrenme, kişisel elektronik cihazlar kullanılarak içerik ve sosyal etkileşimler aracılığıyla çeşitli bağlamlarda gerçekleşir (AUO Sözlük, 2017). Mobil öğrenme, mobil bilişim ile e-öğrenme alanlarının birlikte değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan ve belirli bir yere bağlı olmadan e-öğrenme içeriğine erişebilme, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanma ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlar (Yadigar, 2010).

Bu öğrenme yönteminde öğrenme, bireysel elektronik cihazlar yardımıyla içerik ve sosyal etkileşimler yolu ile çok yönlü gerçekleşmektedir. Günümüzde mobil teknolojik araçların sık ve rahat kullanılıyor olması, kolay ulaşılabilir olması ve bilgi transferini hızlandırması nedeniyle mobil öğrenme birçok kurum tarafından tercih edilmiştir (Crompton, 2013). Mobil öğrenme, mobil araçlar veya mobil ortamlar aracılığıyla gerçekleşen her türlü öğrenme ve öğretme etkinliği ihtiyacını gidermektedir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). E-öğrenme ortamlarına kablosuz iletişim teknolojilerindeki ve mobil teknolojilerdeki ilerlemeler sonucunda hareketlilik kavramı da eklenmiştir. Böylece e-öğrenme ortamlarındaki ilgi mobil öğrenme ortamlarına doğru kaymıştır. Buna paralel olarak son 20 yıldır e-öğrenme alanında yapılan çalışmalar, ilerleyen bu teknolojilerden dolayı mobil öğrenme ve kablosuz iletişim üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır (Wu, Hwang ve Tsai, 2013'den akt. Keskin ve Kılınç, 2015).

He ve Zhao (2008'den akt. Ekren ve Kesim, 2016) ise mobil öğrenmeyi, web tabanlı ya da bilgisayar destekli eğitimden ayıran özelliklerin üzerinde durmuşlardır. Onlara göre

mobil öğrenme ortamlarının yer ve zaman yönünden tamamen bağımsız olması, öğrenme araçları, öğretim kurumları ve destek verecek personelin mobil olabilmesi gerekir. Aynı şekilde öğrenme kaynaklarının mobil olması ve bu kaynakların kolay ulaşılabilir olması, mobil öğrenme ortamlarının kablosuz olarak tasarlanabilmesi ve buna benzer özellikler mobil öğrenmeyi çok daha tercih edilir kılmaktadır.

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

2.1.2.1. Avantajları

Uşun (2006) uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi ayıran bazı özellikleri şu şekilde sıralamıştır: Öğrenme araçları, yöntem, içerik, ölçme-değerlendirme süreçleri, yer, zaman ve öğrenci yaşı. Bu yönüyle uzaktan eğitim, birçok açıdan yüz yüze eğitimden ayrılmaktadır. Bu farklılıklar incelendiğinde iki eğitim sisteminin de avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Birçok araştırmacı uzaktan eğitim sisteminin avantaj ve dezavantajlarını farklı değişkenleri değerlendirerek ve sistemlerin farklı boyutlarını ele alarak incelemişlerdir.

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülmeye başlandığı ilk dönemlerde uzaktan eğitime gereken önem gösterilmemiş ve hatta geleneksel eğitimin rakibi olarak görülmüştür. Bu görüş nedeniyle uzaktan eğitim ve örgün eğitim ile öğrenme faaliyetlerini yürüten öğrencilerin akademik başarılarının kıyaslanmasına gidilmiştir. Ancak uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin rakibi değil onu tamamlayan ve destekleyen bir eğitim sistemidir (Kaya, 2002). Günümüzde öğrenen ve öğretenlerin aynı mekânda bulunmak zorunda olmadığı, öğrenenin öğrenme sorumluluklarını kendisi üstlenmesi gerektiği göz önüne alındığında uzaktan eğitim, öğrenenlerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte güçlü bir sistem olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimin mekân ve zaman açısından avantajlı konumda olması, öğrenenlerin yaşayabilecekleri ulaşım sorununu ortadan kaldırması, özel ve farklı ihtiyaçları olan öğrenenlerin eğitim alabilmelerini ve bilgiye erişebilmelerini kolaylaştırması yönüyle tercih edilirliliğini ve cazibesini artırmaktadır (Aytaç, 2006). Diğer taraftan uzaktan eğitim sisteminin, geleneksel yüz yüze eğitime göre en önemli avantajının eğitimin bireylere kendi kendilerine öğrenme olanağı sağladığı, daha zengin bir eğitim ortamı sunduğu, eğitimi bireyselleştirdiği, bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenme sorumluluğu kazandırdığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve bireysel koşullara uygulanabilir olduğudur. Bu bakımdan uzaktan eğitim, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı eğitim-öğretim yapılmasına imkân sağlayan bir uygulamadır (Ekici, 2003'den akt. Yadigar, 2010).

Vlasenko ve Bozhok (2014'den akt. Dolmaz ve Metin, 2021) göre mekândan bağımsızlık ve zamandan tasarruf ya da diğer bir deyimle zamandan bağımsızlık uzaktan eğitimin önemli bir avantajıdır. Uzaktan eğitim sisteminin geleneksel yüz yüze eğitime kıyasla bazı avantajları şu şekilde sıralanabilir (Ağır, 2007; Kaya, 2002; Uşun, 2006):

- Öğrenenlerin bireysel öğrenmelerine hizmet edebilir.
- Öğretim programlarında sistematikliği sağlar.
- Yetişkin bireylere hayat boyu öğrenme imkânı sunar.
- Ders içerikleri hızlı bir şekilde güncellenebilir.
- Ölçme ve değerlendirme araçları sisteme kolaylıkla entegre edilebilir.
- Öğrenenlere fırsat ve imkân eşitliği sunar.
- Öğrenme-öğretme yaşantılarında zenginlik sağlar.
- Eğitim süreci zamana ve fiziksel ortama bağlı olmadan gerçekleşebilir.
- Eğitime ayrılan maliyeti azaltır.
- Öğrenenlerin girişimcilik becerileri ve özgüvenleri artar.
- Öğrenme sürecinde öğrenenlerin sorumluluk becerileri gelişir.

Alanda çalışma yapan araştırmacıların altını çizdikleri bu özellikleri barındıran uzaktan eğitim sistemlerinin oldukça faydalı olduğunu söylemek mümkündür. Uzaktan eğitim sisteminin temeli, teknolojiye dayanmaktadır. İşbirlikli çalışmaya imkân tanıyan avantajı ile dinamik bir yapıya sahiptir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime nazaran daha kolay ulaşılabilme imkânı bulunmaktadır. Diğer taraftan zaman açısından, maliyetten ve ulaşımdan tasarruf edilmesini sağlar. Ayrıca öğrenenler açısından özellikle belirli bir meslekte çalışan bireyler açısından büyük kolaylık sunmaktadır (Begimbetova, 2015'den akt: Tatlı, 2021).

2.1.2.2. Dezavantajları

Yukarıda bahsedilen uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlardan en bilineni, elektrik kesintilerinin veya internet kopmalarının eğitim sürecini kesintiye uğratmasıdır. Elektrik kesintileri ve internet kopmaları öğrenen taraflı yaşanabileceği gibi öğretene taraflı da yaşanabilir. Özellikle öğretene taraflı yaşanması durumunda mevcut dersteki eğitim süreci tamamen sekteye uğrayacaktır. Ayrıca yapılan çalışmalar sonucunda öğrenenlerin öğreteneleden yeterli teknik bilgi edinmemeleri ve uzaktan eğitim sürecinde tek başına olmaları sonucu oluşan yalnızlık duyguları uzaktan

eğitimin en önemli dezavantajlarından. Derslerin sürekli olarak aynı yöntemlerle işleniyor oluşu da öğrenenlerin uzaktan eğitim ile işledikleri derslere yönelik motivasyonlarını azaltmaktadır (Yang ve Cornelius, 2004). Uzaktan eğitim sisteminin yüz yüze eğitime kıyasla bazı dezavantajları şu şekilde sıralanabilir (Ağır, 2007; Uşun, 2006):

- Öğretenlerin derse hazırlık süresi uzar.
- Uygulamaya dayalı konuların öğrenilmesinde istenilen düzeye varılamayabilir.
- İletişim ve etkileşimin gerçekleşmesinde sorunlar yaşanabilir.
- Öğrenen ve öğretmenin derse odaklanması yüz yüze eğitime kıyasla daha zordur.
- Öğrenenlerin sosyalleşmesinde sorunlar yaşanabilir.
- Öğretim esnasında kullanılan teknolojilere erişimde ve uyum sağlamada zorluk yaşanabilir.
- Duyuşsal ve devinimsel davranışların kazandırılması zordur.
- Teknolojiye ayrılan zaman artar.
- Bireysel öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını düşürür.
- Eğitim süreci teknik sorunlardan dolayı aksamaya uğrar.

Yapılmış olan bu tespitler göstermektedir ki, uzaktan eğitim motivasyondan teknik aksaklığa, sosyalleşmeden materyal erişimine kadar pek çok açıdan dezavantajlara sahip olabilmektedir. Bu noktada uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi birbirinden ayrı sistemler olarak görmek yerine birbirini bütünleyen ya da destekleyen sistemler olarak görmek her iki sistemin avantajlarından da yararlanmamızı sağlayacaktır. Ayrıca bilinmelidir ki teknolojik gelişmeler doğrultusunda uzaktan eğitimde yaşanan teknik aksaklıklar dâhil olmak üzere birçok dezavantaja çözüm bulunabilmektedir. Uzaktan eğitimin sağlamış olduğu avantajlar ile eğitiminin devamlılığını sağlamak mümkün olabilecektir (Çetin, 2020).

2.1.3. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Ülkemizde ilk olarak 1950 yılında IV. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların etkisiyle uzaktan eğitim uygulama çalışmalarına mektupla eğitim şeklinde başlanmıştır. Daha sonra Ankara Üniversitesi bünyesinde uzaktan bankacılık kursu açılmıştır, İstanbul’da da radyo aracılığıyla uzaktan tarım ve hayvancılık üzerine yayınlara başlanmıştır. 1960’larda Mektupla Öğretim Merkezi Kurulu kurulmuş, bu sayede tarım, kooperatifçilik, sınavlara hazırlık kursları, ilkökul öğretmenliği gibi farklı alanlarda eğitimler verilmiştir (İşman, 2011).

1980’lerde Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan Açık Öğretim Fakültesi televizyon aracılığıyla eğitimler vermiştir (Çukadar ve Çelik, 2003). 1990’lı yıllarda çeşitli yükseköğretim kurumları uzaktan eğitim faaliyetleri ile ön lisanstan doktora düzeyine kadar farklı öğretim kademelerinde radyo, tv., video konferans ve web tabanlı öğretim materyalleri kullanarak eğitim hizmeti sunmuştur. Yine bu yıllarda Açık Öğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulu kurularak televizyon aracılığıyla dersler verilmeye başlanmıştır. 2010 yılında ise Uzak Eğitim Merkezi (UZEM) kurulmuş, yükseköğretim alanındaki uzaktan eğitimler Anadolu Üniversitesi bünyesine verilmeye başlanmıştır. Daha sonraki yıllarda diğer üniversiteler de uzaktan eğitimlere başlamıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007).

2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bütün öğrencilerin nitelikli eğitime kavuşması, kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla tasarladığı FATİH Projesi kapsamında teknolojiyi eğitime entegre ederek Eğitim Bilişim Ağını (EBA) kurmuştur (MEB, 2022). Böylece yüz yüze eğitimde EBA’nın kullanımının sağlanması ile eğitimde teknolojiden büyük ölçüde faydalanılmaya başlanmıştır.

2.2. Covid-19 Pandemisi ve Etkileri

COVID kelimesinde yer alan “CO” korona, “VI” virüs ve “D” hastalık anlamına gelen kelimelerin kısaltılmış hali olarak tanımlanmaktadır. Bu virüs ilk olarak Çin’in Wuhan kentinde bir deniz ürünleri veya ıslak pazara maruz kalan kişilerde tanımlanmıştır (WHO, 2021’den akt: Deli, 2021). Doğrudan solunum yollarını etkileyen bu virüsün ismi 2019-n CoV olarak açıklanmıştır. MERS ve SARS gibi koronavirüs ailesinden olan COVID-19 virüsünden kaynaklı Çin’in Wuhan şehrinde ilk ölüm gerçekleşmiştir (Çakın ve Akyavuz, 2020).

Çin halk sağlığı, klinik ve bilimsel topluluklarının hızlı tepkisi, klinik hastalığın tanınmasını ve enfeksiyonun epidemiyolojisinin ilk anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Aralık 2019’da Çin Halk Cumhuriyeti’nde başlayan COVID-19 pandemisi, 2020 yılının ilk üç ayında farklı zaman aralıklarıyla tüm dünyaya yayılmıştır. 03 Ekim 2020 tarihine kadar dünya genelinde 46.591.622 vaka ve 1.201.200 ölüm bildirilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Hindistan, Rusya, Güney Afrika, Meksika, Peru, Kolombiya, Şili, İran, İspanya, Birleşik Krallık, Suudi Arabistan, İtalya, Fransa, Almanya ve Türkiye en çok vaka açıklayan ülkeler olmuştur (Acar, 2020).

COVID-19’a yol açan virüsler, bireyler arasında kolay bir şekilde yayılmaktadır. Veriler, esas olarak yakın temas halinde bulunanlar arasında (2 metre içinde) bireyden bireye yayılabildiğini ortaya koymaktadır. Virüsler, virüs taşıyan birinin öksürmesi, hapşırması

durumunda, nefes aldığında, şarkı söylediğinde veya konuşma durumunda salınan solunum damlacıkları ile yayıldığı tespit edilmiştir (Akduman, 2021). Bu damlacıklar solunabilir veya yakında bulunan başka bir kişinin burnuna, ağzına, ya da gözlerine bulaşabilmektedir. Koronavirüs enfeksiyonlarının yayılmasını önlemek için standart önerilen önleyici tedbirler arasında sosyal mesafe, halka açık yerlerde yüz maskeleri takma, havalandırma ve hava filtreleme, el yıkama, hapşırırken veya öksürürken ağzını kapatma, yüzeyleri dezenfekte etme ve maruz kalan veya semptomatik kişiler için izleme ve kendi kendini tecrit etme yer almaktadır. COVID-19'lu kişilerde, hafif semptomlardan şiddetli hastalığa kadar geniş bir yelpazede semptomlar bildirilmiştir (Çetin ve Ünlüöner, 2019). Daha yaşlı yetişkinler ve kalp veya akciğer hastalığı veya diyabet gibi ciddi tıbbi durumları olan kişilerin daha ciddi komplikasyonlar geliştirme riski daha yüksek görünmektedir (Obuz, Gencer ve Babahanoğlu, 2021). COVID-19, gripten daha kolay yayılmakta ve bazı insanlarda daha ciddi hastalıklara neden olmaktadır. Ayrıca, insanların semptom göstermesi daha uzun sürebilir ve insanlar daha uzun süre bulaşıcı olabilmektedir (Çetin ve Ünlüöner 2019).

Grip ve COVID-19 semptomlarının bazıları benzer olduğundan, yalnızca semptomlara dayanarak aralarındaki farkı söylemek zor olabilir ve tanıyı doğrulamak için test yapılması gerekir. Bu hastalık için bilinen zatürre tedavilerinin, etkin olup olmadığı yönünde araştırmalar sürmektedir. Hastalık virüs temelli olduğundan dolayı antibiyotikler tesir etmemektedir (Acar 2020). COVID-19 hastalığının teşhisinin sonrasında hastalığın yol açmış olduğu semptomların kontrolünü sağlamak amacıyla hekimin tavsiyesi yönünde ateş düşürücü ve ağrı kesici ilaçlar kullanılabilir. (Çetin ve Ünlüöner 2019). Çay gibi sıcak içeceklerin tüketilmesi, hasta olan kişinin bulunduğu odanın neminin dengelenmesi ve ılık duşlar ile boğaz ağrısı ve/veya öksürüğün hafifletilmesine yardımcı olabilecektir. Dinlenmek ve düzenli uyku, bol sıvı tüketimi, hastalığın semptomlarının hafiflemesi için önem taşır. Bununla birlikte normal soğuk algınlığı sürecinden hastalığın belirtileri daha ağır seyretmeye başlaması durumunda mutlak suretle uzman bir hekime başvurulması gerekmektedir (Aydın ve Doğan, 2020).

11 Mart'ın erken saatlerinde Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı ülkedeki ilk COVID-19 vakasını açıklamıştır. Aynı gün Dünya Sağlık Örgütü, koronavirüsü küresel bir salgın olarak ilan etmiştir. Türkiye, 12 Mart 2020 tarihinde temel eğitim ve yükseköğretim öğrencileri için eğitimi geçici olarak askıya almıştır (Tatlı, 2021). Pandemi nedeniyle birçok ülkede ulusal acil durum ilan edilmiştir. Pek çok ülke geçici seyahat kısıtlaması getirmiştir. 28 Mayıs 2021 tarihi itibarıyla, dünya çapında 192 ülkeyi etkileyen 168 milyondan fazla

COVID-19 vakası onaylanmış ve 3,5 milyondan fazla ölüm meydana gelmiştir. (Yumru ve ark 2021).

COVID-19 salgını dünya genelinde eşi benzeri daha önceden yaşanmamış bir şekilde jeopolitik, sağlık, iktisadi, eğitim gibi birçok alanda küresel bir krize dönüşmüştür. Küresel krizin getirdiği birçok politikanın iyileştirilmesini de beraberinde getirmiştir (Djalante vd., 2020). Bu sürecin sosyal, ekonomik, sosyolojik birçok yansıması olduğu gibi eğitime de birçok açıdan yansımaları olmuştur. Pandemiden sonra diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim sahasında da birçok zorluk yaşanmıştır (Cantürk ve Cantürk, 2021). Öyle ki COVID-19 pandemisi, 190'dan fazla ülkede ve tüm dünyada yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyen, tarihteki en büyük eğitim kesintisine yol açmıştır. Salgın, örgün eğitimden yaygın eğitime; okul öncesi eğitimden yükseköğretime; mesleki teknik eğitim kurumlarından üniversitelere tüm dünyadaki öğrenciler ve öğretmenler üzerinde neredeyse evrensel bir etkiye sahip olmuştur (Yıldız ve Akar Vural, 2020). Türkiye'de temel eğitim ve yükseköğretimde yaklaşık 25 milyon öğrenci çalışmalarına ara vermiş ve yüz yüze eğitimi yarıda bırakmıştır (Tatlı, 2021). Pandemi döneminde eğitim yeniden tasarlanmış ve birçok ülke yeni uygulamalara geçmiştir.

2.3. Pandemi Döneminde Dünyada Eğitim

Herhangi bir yerdeki herhangi bir olay başka bir olayın nedeni olabilir. Bu noktadan hareketle ilk anda meydana gelen herhangi bir hareket tüm sistemin işleyişini etkileyebilir. 2019 yılının sonunda görülen COVID-19 pandemisi dünyanın tamamını etkisi altına almış ve tüm sistemlerin işleyişini etkilemiştir. İnsan sağlığını hedef alan COVID-19 sağlık sistemini çökertmesinin ardından sosyal hayatı, ekonomiyi, politikayı, eğitimi ve öngörülemez birçok sistemi olumsuz etkilemiştir. Eğitim COVID-19 pandemisinin arasında kalmış ve bu pandemi eğitime bakış açımızı değiştirmekle kalmamış eğitimi yeniden yorumlamayı da gerekli kılmıştır. COVID-19 tedbirleri kapsamında salgının yayılmasını önlemek amacıyla eğitim kurumları geçici süreyle kapatılarak eğitim ve öğretim hizmetlerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Duman, 2020)

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) verilerine göre, 7 Nisan 2020 tarihinde COVID-19 pandemisi sebebiyle 188 ülkede okullar kapanmış ve bu durumdan milyonlarca öğrenci etkilenmiştir. Etkilenen öğrenci sayısı dünya genelinde öğrenci nüfusunun %92'si kadardır. Okulların kapatılarak meydana gelebilecek olumsuz etkileri azaltmak, özellikle savunmasız ve dezavantajlı gruplara yönelik önlemler alınması

gerekliliğini belirten UNESCO, uzaktan eğitim yoluyla herkes için eğitimin sürekliliğinin sağlanması konusunda ülkelere destek vereceğini açıklamıştır (Yaman, 2021).

COVID-19 Pandemisi tüm dünyada büyük bir yankı uyandırmış ve üniversitelerde dâhil olmak üzere tüm eğitim ve öğretim kurumlarındaki derslere ara verilmiştir. Alınan karar doğrultusunda 2020 yılının Eylül ayında bir milyar civarında öğrencinin eğitim programlarına erişim sağlayamadığı görülmüştür (UNESCO, 2020a). UNICEF pandemisinin etkilerinin uzun süre devam edecek olmasından dolayı, özellikle savunmasız ve dezavantajlı öğrencilerin gelecekte okulu terk etme riskinin oluştuğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, eğitim öğretim hizmetinin devamının sağlanması için tedbirler alınmasının gerektiğini vurgulamıştır. İnternet erişimi bulunmayan ve engelli bireyler de dâhil edilerek, evdeki tüm çocuklar için sürekli ve esnek uzaktan eğitime erişimin sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (UNICEF, 2020'den akt: Demir ve Özdaş, 2020).

Pandemi sürecinde UNESCO'nun yaptığı bir araştırmaya göre 84 ülkeden 58'inde sınavların ertelendiği veya yeniden planlandığı, 23'ünde ise çevrimiçi veya ev tabanlı test gibi alternatif yöntemler geliştirildiği, 22 ülkede sınavlara devam edilirken 11 ülkede ise tamamen iptal edildiği tespit edilmiştir. Çevrimiçi testlerde belirgin bir eğilim olduğu ancak tüm konuların ve yetkinliklerin uzaktan eğitim süreciyle ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla sağlıklı değerlendirme işleminin gerçekleşmeyeceği, öğrenme boşlukların tespit edip okullar tekrar açıldığında hızlandırılmış şekilde telafi ve değerlendirme imkânlarının sunulmasının gerekliliğini belirtmiştir (Yıldırım, 2021).

2.4. Pandemi Döneminde Türkiye'de Eğitim

Ülkemizde ilk COVID-19 vakasının tespit edilmesiyle sosyal hayatın pek çok alanında olduğu gibi eğitim alanında da birtakım önlemler alınmıştır. Eğitim alanında alınan ilk önlem yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara vermek olmuştur. Devamında ise eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yerine getirilmesine karar verilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında da uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür (Kurnaz ve Seçemeli, 2020). 11 Mart 2020 yılında tespit edilen ilk COVID-19 vakasıyla beraber 14 Mart 2020 tarihinde ülkemizdeki özel ve resmî tüm eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu tarafından alınan kararla uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim faaliyetlerine devam edilmesi kararlaştırılmıştır (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Mart 2020’de 3 adet televizyon kanalı yayına başlatılmıştır. TRT EBA İlkokul, TRT EBA Ortaokul ve TRT EBA Lise isimli bu kanallar ile öğrenciler kendi sınıf seviyelerine göre televizyondan kendi öğretim programlarına uygun olarak derslerini takip etmelerine imkân sağlanmıştır (Aztekin, 2020). Aynı zamanda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden her öğrencinin kendi öğretmenleriyle “canlı ders” adı altında uzaktan eğitim sürecine etkileşimli olarak katılımı sağlanmıştır. Böylelikle TRT EBA kanalları ve EBA aracılığıyla televizyon ve internet platformu üzerinden uzaktan eğitim aktif şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 2020). Yükseköğretim düzeyinde olan öğrenciler için genel durum; çevrimiçi platformlar üzerinden eş zamanlı, çevrimdışı platformlar üzerinden eş zamansız veya her ikisinin de kullanıldığı karma yöntemler yoluyla uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmüştür (Kurnaz ve Sercemeli, 2020).

Üniversitelerin çoğunda uzaktan eğitim süreci hazırlanan ders sunumlarının ve içeriklerinin paylaşılması, canlı ders anlatımı ve video kaydının dijital platforma yüklenmesi, soru-cevap, ödev ve çalışma paylaşımları gibi uygulamalarla gerçekleştirilmiştir (Çetin, 2020). Aynı zamanda lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki değerlendirilmesi işlemleri çevrimiçi sınav, elektronik posta üzerinden kısa süreli sınavlar, proje ödevleri, süreli araştırma ödevleri gibi çevrimiçi ve çevrimdışı yöntemlerle gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2020).

2.4.1. TRT EBA TV

Dünyada yaşanan pandemi nedeniyle Türkiye’de de eğitim kurumları yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmıştır (Çetin, 2020). UNESCO'nun yayınlamış olduğu rapora göre ülkemizde okul öncesi, ilk, orta ve yükseköğretim öğrencileri pandemiden etkilenmiş ve eğitimde aksaklık yaşamıştır (Bozkurt, 2020). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk 12 Mart 2020 tarihinde yapmış olduğu açıklamada 16 Mart'tan itibaren öğretime iki hafta ara verildiğini açıklamıştır. Bu açıklamanın ardından eğitim-öğretim faaliyetine 2 hafta ara verdiğini ve süreçte TRT EBA TV ve EBA TV internet üzerinden uzaktan eğitime geçildiği açıklanmıştır. (MEB, 2020).

İlk olarak eğitime iki haftalık ara verilmiş ve pandeminin devam etmesi nedeniyle 2019-2020 eğitim öğretim yılı uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının başında tam zamanlı yüz yüze eğitime başlanması için planlar hazırlanmış, ancak salgının yoğunlaşması nedeniyle yüz yüze eğitime yeniden ara verilmiş ve uzaktan eğitim sürecinin devamına karar verilmiştir. Aynı zamanda, yükseköğretim kurumlarında eğitim

uzaktan ve çevrimiçi olarak eğitim faaliyetlerini gerçekleştirilmiştir (Eren, 2020). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversitelerde yapılan çalışmaların 3 hafta süreyle yapılmayacağını açıklamış ancak üç haftalık sürenin uzatılmasını ve yayınladığı bir başka raporda, üniversitelerin bahar döneminde çalışmalarına uzaktan devam etme kararı aldıklarını bildirmiştir (YÖK, 2021'den akt: Tatlı, 2021).

Bu kararlar yönünde üniversiteler uzaktan eğitim için gerekli altyapı çalışmalarını hızlandırmaya davet edilmiştir (Eken, Tosun ve Eken, 2020). Günümüzde yükseköğretim kurumları uzaktan eğitim kursları almaya devam etmektedir. MEB tarafından Fatih projesi kapsamında 2012 yılında geliştirilen ve okullaşmayı desteklemesi amacı ile oluşturulan EBA, COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitimde kullanılmıştır. Nitekim bazı bölgelerde internet altyapısının olmaması ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle tüm öğrencilerin bilgisayar ve tablet gibi internete bağlanacak cihazlara erişememesi nedeniyle televizyon kanallarında EBA dersleri zorunlu kılınmıştır (EBA, 2021b). Bu nedenle MEB ve TRT, uzlaşma sağladıktan sonra 3 EBA televizyon kanalı oluşturma kararı almışlardır. Oluşturulan 3 kanal (EBA TV Lise, EBA TV İlkokul ve EBA TV Ortaokulu) farklı eğitim seviyelerine göre eğitim içeriği yayınlamışlardır (EBA, 2021a). 17 Mart 2020'den sonra yüz yüze alınması gereken tüm dersler, 23 Mart 2020'den sonra TRT EBA TV kanalında uzaktan eğitim ile devam etmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılı 19 Haziran 2020 tarihinde EBA TV üzerinden uzaktan eğitim ile sona ermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre bu dönemde TRT EBA kanalı ve 3 farklı kanalın yayınlarından milyonlarca öğrenci faydalanmıştır (EBA, 2021b).

COVID-19 döneminde evde uzaktan ders alan öğrenciler derse uyum sağlamak zorlanmışlar ve sıkıntıya düşmüşlerdir. Öğrencilerin derslere katılmasını artırmak ve derslere uyum problemini minimuma indirmek için belirli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu kurallar çerçevesinde yüz yüze eğitim sisteminin süresinin tam zamanlı 40 dakikadan 20 dakikaya indirilmesine karar verilmiştir (Aydın, 2020). Pandemi sırasında ortaya çıkan kısıtlamalar yaşamın her alanında olumsuzluğa neden olmuştur. Bu zamanda ortaya çıkan olumsuzluklar nedeniyle tüm devlet kurumları tarafından bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için mücadele etmiştir. Teknolojinin gücü, eğitim alanında karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılmıştır. Eğitim kurumları tablet, televizyon ve internet gibi çeşitli materyalleri kullanıp, öğrenci ve velilere ulaşmak istemiş ve öğrenmede aksaklıkların yaşanmaması için gayret sarf etmişlerdir (Aydın, 2020).

2.4.2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Bilişim teknolojilerinin eğitim uygulamalarında kullanılmasındaki temel amaç daha geniş kitlelere eğitim imkânı sunabilmektir. Bunun yanı sıra öğrenme-öğretme süreçlerinin kalite düzeyini artırmak ve bireysel öğrenmeyi sağlayabilmek bilişim teknolojilerinin başlıca amaçları arasında yer almaktadır. EBA, 2010 yılında İnovasyon ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) tarafından geliştirilmiştir. MEB tarafından 2019 yılında yayınlanan 2023 eğitim stratejisi belgesi kapsamında EBA, eğitim teknolojilerinde büyük değişiklikler yapmıştır (Alsancak, 2021). EBA'nın gelişimi ile ilgili ilk olarak FATİH projesi kapsamında okullara interaktif yazı tahtaları, yazıcılar, kameralar ve belgeler gönderilmiş, internet ağı geliştirilmiş, öğretmen ve öğrencilere hem sınıfta hem de dışarıda eğitim amacıyla tabletler dağıtılmıştır. Eğitimde teknolojiden yararlanmak için tek başına teknolojik bir altyapının oluşturulması yeterli olmadığından, bu altyapıda kullanılacak eğitim materyallerine ihtiyaç olduğu için EBA sistemi geliştirilmiş ve uygulamaya koyulmuştur (Avcı, 2020).

EBA, okul öncesinden 12. sınıfa kadar tüm seviyeler için bireyselleştirilmiş eğitimi ve öğrenme imkânı sağlayan bir sosyal eğitim platformudur. EBA öğrencilere öğretim programlarına uyumlu ders içeriğinin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişim hizmetleri de sunmaktadır. EBA platformunda, konular ve öğrenme çıktıları, pratik sorular, özetler ve proje belgeleri hakkında etkileşimli kitaplar, öğreticiler, uygulamalar ve testler, infografikler, videolar veya etkileşimli dersler yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlere özgü birçok eğitim içeriği türü vardır. Kurs içeriğine ek olarak bir kütüphane alanı da bulunmaktadır. Burası öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin kişisel gelişimlerinin yanı sıra eğlenmeleri için tasarlanmıştır (www.eba.gov.tr.). Bu platform birçok kesimin yüksek yararı için düzenlenmiştir. Platforma veliler, öğrenciler ve öğretmenler zorlanmadan katılabilmektedir. EBA platformu kullanıcıları her geçen gün artmaktadır. EBA platformun temel hedefi, gereksinim duyulduğunda her kesime etkin materyaller ve çeşitli kaynaklar sunmaktır (Çakın ve Akyavuz, 2020).

Tüm öğretim kademelerinde kullanılabilmesi amacıyla tasarlanan, teknolojiyi bir amaçtan ziyade, bir araç olarak kullanmayı amaçlayan, güvenilir ve taranmış içerikler barındıran EBA (MEB, 2021c);

- Farklı, zengin, eğitici ve özgün içerikler sunar.
- Etkili materyal kullanımını destekler.

- Eğitim ve teknolojideki yenilikleri takip eder.
- Bilişim kültürünü arttırarak eğitime yön verilmesini sağlar.
- Bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını sağlar.
- Eğitim içerikleri ile ilgili gereksinimleri karşılar.
- Sosyal platform altyapısı ve sosyal ağlar aracılığıyla eğitimin tüm paydaşlarına bilgi alışverişi olanağı sunar.
- Zamanla büyüyen içerik arşiviyle derslerin işlenmesine katkı sağlar ve bilgiyi yeniden yapılandırarak yeni bilgiler üretme imkânı sunar.
- Bilgilerin kalıcılığını ve güncelliğini sağlar.
- Öğrenci merkezli eğitime geçilmesini kolaylaştırır.
- Ders içeriği açısından zenginlik sağlar.

EBA'da bulunan içerik ve materyaller akıllı komutlar tarafından öğrenci ve öğretmenlere sunulur. Bu platform bireyselleştirmeyi sağlayabilmek için öğrencilerin ilgi ve tutumlarını arttıracak içeriğin geliştirilmesine olanak sağlar. EBA platformu, sosyal eğitim platformu fonksiyonuyla öğretmen ve öğrencilerin etkileşim kurmasını, kendi sekmelerinde ileti oluşturup oylama ve tartışmalar yapabilmeye imkân tanır. Öğretmenler öğrencilerine ödev veya araştırmalar gönderebilir ve analiz raporlarıyla öğrencilerine geri bildirimler verebilir (Çakın ve Akyavuz, 2020).

2.4.3. Harmanlanmış Eğitim (Hibrit Eğitim)

Okullarda yüz yüze eğitimin yararları ne kadar önemli olsa da, yükseköğretim kurumları ve temel eğitim okulları COVID-19 pandemisi boyunca eğitime devam etmek amacıyla hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçiş yapmışlardır (Singh vd., 2021). Uzaktan eğitimin en yaygın avantajları esneklik, kendi hızında ve istediğin yerde çalışma imkânı, sürükleyici öğrenme deneyimi, kendi kendine idare eden öğrenme, maliyet verimliliği, derinlemesine tartışma yaratabilmedir (Singh ve Matthees, 2021). COVID-19 krizi ile artış gösteren çevrim içi eğitim ve hibrit eğitim modellerine ters yüz edilmiş yaklaşımlar da eklenerek öğrencilerin aktivitelerde daha aktif rol almaları, öğretmenin gerektiğinde yardım eden yönlendirici ve kolaylaştırıcı rolünü üstlenmesi sağlanmıştır. Yaşanan krizin eğitimin çehresini değiştirdiği açıkça ortadadır. Geleneksel eğitim de çevrim içi eğitim de olumlu ve olumsuz yönleri sahiptir. Pek çok kurum eğitim modeli olarak hibrit eğitimi benimseyerek

hem sınıflarda yüz yüze hem de esnek programla çevrim içi şekilde devam etmiştir. Bu yeni eğitim modeli eğitimcilerin, özellikle çevrim içi eğitimde öğrenciler için ilgi çekici öğrenme deneyimi sağlamakta güçlük çektiği disiplinlerde içeriği gözden geçirip yeniden yapılandırmasına olanak sağlamıştır (Rodriguez, 2020).

Ülkemizde COVID-19 pandemisine yönelik alınan tedbirler kapsamında özellikle yükseköğretim kurumlarında derslerin yüzde 40'ı veya herhangi bir dersin yüzde 40'ı uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. Yani ülkemizde yükseköğretimde bir taraftan yüz yüze eğitim devam ettirilirken diğer taraftan derslerin bir kısmı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Böylece yükseköğretim kurumlarında harmanlanmış (hibrid) eğitim usulleri ile eğitim öğretim hizmetleri yürütülmüştür (YÖK, 2021). Hibrit eğitim yüz yüze öğrenmeye başlamak ve devam etmek için teknolojik yaklaşımı kullanır ve farklı öğrenme kaynaklarını bir araya getirir. Bu öğrenme modelinde bilgisayar, TV, telefon, video konferans, resim, ses, çoklu ortam sunumları, sosyal medya gibi teknolojilerden yararlanır (Thorne, 2003).

Harmanlanmış eğitim, bir dersin veya derslerin bir kısmının internet yoluyla yapılmasıdır. Diğer taraftan uzaktan eğitim her zaman online olmayabilir, derslere ait notlar, konuşmalar gibi materyallerin bir kısmı sisteme önceden yüklenebilir. Böylece öğrenciler, diledikleri zaman canlı dersler olmadan bu derslere ve notlara ulaşabilirler. Eş zamanlı olmayan yani derslerin video kayıtlarının alınıp öğrenciler tarafından izlenmesinin önünü açan uygulamalar yapılmıştır. Böylece yüz yüze eğitimin yanı sıra online, eş zamanlı ve eş zamansız gibi uzaktan eğitim yöntemleri ile öğretim hizmetleri daha zengin şekilde yürütülmüştür (YÖK, 2021).

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili olarak alanyazında yer alan önceki çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Telli ve Altun (2020) pandemi sürecinde çevrim içi eğitimin yükselişi üzerine yaptıkları çalışmada ise uzaktan eğitimin örgün eğitim alternatifi olarak görülemeyeceği ancak temel eğitim ortamlarının bu yöne evrileceği üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre yakın gelecekte, uzaktan eğitim ve hatta daha yeni bir isimle dijital öğrenmenin tam zamanlı öğrenmenin alternatifi olacağı öngörülmektedir. COVID-19 salgını nedeniyle hızlı adaptasyonla benimsenen dönemin başında dijital öğrenmenin yaygınlaşması

deneyiminden çıkarılan dersler, bu yöntemin dünya çapında geliştirilmesine hizmet edecek ve yakın gelecekte dijital öğrenme temel öğrenme haline gelecektir. Bu yeni teknolojilerin ve yeni sistemlerin işlevselliğinin artırılmasıyla olabilecektir.

Genç, Engin ve Yardım (2020) uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasında, fiziksel hazırlığın gerekmemesi, ders materyallerinin ulaşılabilir olması, öğretim elemanlarının destekleyici tavırları ve yeterlikleri, üniversitelerin sürece hızlı adapte olabilmesi, katılım fırsatlarının olduğu öğrencilerin olumlu yöndeki görüşlerindedir. Öğrencilerin olumsuz yöndeki görüşleri ise derslerin bir güne yoğunlaşması, ödev ve görev yükünün artması, ders süresince maruz kaldıkları dış uyaranlar, verilen görevlerin yeterince açıklanmaması, bilgisayar başında çok fazla kalma, internet sorunları, tekdüzelik olduğu yönündedir.

Alper (2020) COVID-19 pandemisi döneminde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim üzerine yaptığı çalışmada, eğitim veren öğretmenlerin sürece kolaylıkla adapte olabildiği, sürekli ekran başında olma ve yüz yüze eğitim verememe gibi olumsuzlukların yanı sıra, ders sürecinde daha hızlı anlatım yapabildikleri ve öğrencilerin çok daha dikkatli dinledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

İmamoğlu ve İmamoğlu'nun (2020) yaptıkları benzer bir çalışmada, öğretmenlerin genellikle COVID-19 hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları, hükümetin uzaktan eğitim politikasını olumlu gördükleri, ancak aynı zamanda önlemlerin yeterince katı olmadığını iddia ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde moral bozucu bir etkisi olduğunu vurgulayan öğretmenler, belirli teknolojilerin nasıl kullanılacağını öğrenmenin ve eğitim içeriği üretmenin de gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ülger (2021) uzaktan eğitim sürecinde karşımıza çıkan sorun, fırsat ve çözüm önerileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında, ani gelişen pandemi döneminde tüm eğitim kurumlarının hazırlıksız yakalandığı ve bu süreçte birçok sorun ile karşı karşıya kaldığını vurgulamıştır. Yapmış olduğu çalışmanın sonuçları doğrultusunda Ülger en büyük problemin 'erişim' olduğunu belirtirken bu problemin olmasına karşın, pandemi ve pandemi benzeri durumlarda eğitimin teknoloji tabanlı uzaktan eğitim avantajlarından daha çok faydalanmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Polat ve Binici'nin (2021) acil uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin canlı derslerde karşılaştıkları durumları inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin uzaktan eğitim ile yürütülen derslere katılım sağlayabilmesi için ihtiyaç duyulan donanımın mevcut olduğu fakat

internet kesilmelerinin büyük bir sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin internete erişimlerinin az ya da yetersiz olması devamsızlıklarına sebep olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin memnuniyetlerinin en düşük olduğu konu, okullarının uzaktan eğitime hazırlık süreçlerinin iyi olmaması olduğudur. Yine COVID-19 döneminde uzaktan eğitim sürecini üniversite öğrencileri perspektifinden inceleyen bir başka çalışmada; erkek öğrencilerin, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin sistemden memnun oldukları ve bu öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi ile birlikte derslere olan ilgilerinin de arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin sistemin sınav ve değerlendirme boyutundan memnun kalmadıklarını ve herhangi bir sorun ile karşılaştıklarında teknik destek alamadıklarını ifade ettikleri de görülmüştür (Gürler, Uslu ve Daştan, 2020).

Sezgin (2021) ise acil uzaktan eğitim döneminde öne çıkan kavram ve sorunları analiz ettiği çalışmasında, uzaktan eğitim etkinliklerinin çoğunlukla dijital ve teknolojik becerileri gerektirdiği ve birçok eğitim kurumunun uzaktan eğitim sürecine hızlı adapte olabildiğini sağlayacak herhangi bir politikasının bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. COVID-19 pandemisi döneminde acil uzaktan eğitim faaliyetlerine olumsuz etkisi en yüksek oranda bulunan kavramların ise dijital bölünme/uçurum kavramı olduğu görülmüştür. Araştırmada, COVID-19 pandemisi süresince yapılmış olan bütün araştırmaların detaylı olarak incelenmesinin, pandemi süreci eğitim-öğretim pedagojisini doğru anlamının ve çevrim içi ortamlarda öğrenmenin olumlu etkilerine yoğunlaşmanın en sağlıklı yaklaşım olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Üstündağ (2021) uzaktan eğitim süresince ebeveyn deneyimlerinin değerlendirilmesi üzerine yapmış olduğu çalışmasında, araştırmaya katılan ebeveynlerin bir çoğunluğu okulların kapatılması kararını onayladıkları ve aynı zamanda örgün eğitime geçilmesini de istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışma kapsamında ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreci için vakit ayırdıkları, okulun sağladığı destekten memnun oldukları ve yeterli eğitim kaynağına sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde sosyal, teknik, eğitim merkezli ve öğrenci merkezli zorluklar yaşadıkları ve süreçte öğretmenlerin anlayışlı davranacaklarını ve destek olacaklarını düşündükleri de belirlenmiştir.

Akın ve Aslan (2021) okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin uzaktan eğitim sürecindeki zorlukları ve deneyimleri incelenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre neredeyse ailelerin yarısı uzaktan eğitimi sosyal gelişmeyi desteklemede yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, tüm aileler uzaktan eğitimin okul öncesi çocuklar için etkili

olamadığını belirtse de birçok aile uzaktan eğitimin tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağladığına dikkat çekmişlerdir. Başlangıçta uzaktan eğitimi etkisiz gören ebeveynlerin süreç sonunda fikirlerini büyük ölçüde değiştirdikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Erbaş (2021) ise ilkökul öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar üzerine yaptığı araştırmasında, okuma yazma etkinliklerinde farklı teknolojik araçların kullanımının öğretmene sınıf içi kullanım kadar destek sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yazılım ve teknolojilerin, uzaktan eğitim sürecine uyarlanması gerektiğini belirten öğretmenler aynı zamanda kullanılan teknolojilere dair kendi bilgilerinin de artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Erbaş'ın çalışmasında üzerinde durulan bir diğer önemli nokta ise uzaktan eğitimi ciddiye almayan velilerdir. Bu velilerin süreçte öğretmenlere sorun çıkarabildiği belirtilmiş ve COVID-19 pandemisinin devamlılığı durumunda, derslere katılımın öneminin ailelere kabul ettirilmesi ve ailelere eğitim-öğretim etkinliklerini yürütmede yardımcı olmalarını sağlayacak eğitimin verilmesinin önemli olduğu üzerine durulmuştur.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Fansury ve diğerlerinin (2020) COVID-19 pandemi döneminde İngilizce öğretiminde kullanılan dijital içeriklerin öğrenmeye etkisini inceledikleri araştırmalarında öğrenci ve öğretmenler ile görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre pandemi sırasında İngilizce öğretiminde dijital içeriğin kullanılmasının öğrencilerin materyalleri anlamalarında çok yardımcı olduğu, WhatsApp grupları, Zoom, Google Meet gibi çeşitli uygulamalara doğrudan entegre edilebildiği için öğrenme sürecini daha kolay hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dijital içeriğin kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırdığı da görülmüştür.

Cahapay (2020) COVID-19 salgının ortasında ve sonrasında okullar yeniden açıldığında öğrenme alanlarının yeniden kavramsallaştırılması üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada seçilmiş ülkelerin deneyimlerinden veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları fiziksel mesafe önlemlerinin ve acil uzaktan öğretimin, öğrenme alanını yeniden kavramsallaştırma için iki önemli güçlük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca pandemi sürecinin diyaloga, yapı ve özerkliğe daha iyi bir anlayış sağladığını göstermiştir. Araştırmada hükümetlere, eğitimcilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bozkurt ve diğerleri (2020) araştırmalarında COVID-19 pandemi döneminde eğitim sahasında küresel çapta yapılan uygulamaları incelemişlerdir. Araştırmada dünya genelinde

toplam 31 ülkeden K12 ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen uygulamalardan veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları mevcut uygulamaların acil uzaktan eğitim olarak tanımlanabileceğini ve bu uygulamanın uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme gibi planlı uygulamalardan farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada pandemi sırasında sosyal adaletsizlik, eşitsizlik ve dijital uçurumun nasıl arttığına ve bununla ilgili ne gibi önlemlere ihtiyaç duyulduğuna yer verilmiştir. Yine Caird ve Roy'un (2019) harmanlanmış öğrenme üzerine gerçekleştirdiği araştırmada da benzer sonuçlara vurgu yapılmıştır. Araştırmada harmanlanmış öğrenme tasarımlarının sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarda sürdürülebilir kalkınmayı destekleyebileceği ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Joshi, Vinay ve Bhaskar (2020) araştırmalarında COVID-19 pandemi sürecinde Hindistan'da uygulanan çevrimiçi öğretimin zorluklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin çevrimiçi oturumları yürütmelerinde karşılaştıkları en büyük zorluklar olarak teknik imkânların yeterli olmaması ve teknoloji kullanımına yönelik eğitim eksikliği sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson (2021) COVID-19 pandemi dönemi acil uzaktan öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmasında temel eğitimde uygulanan acil uzaktan öğretimin avantaj ve dezavantajları, öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

Cone ve diğerleri (2021) COVID-19 sürecinde Avrupa eğitiminin dijitalleşmesini inceledikleri araştırmalarında İtalya, Almanya, Belçika ve İskandinav ülkeleri ile ilgili geniş bir perspektif sunmaktadır. Araştırma çeşitli ticari ve ticari olmayan aktörlerin halk eğitimine katılımı nasıl hızlandırdığına ve pekiştirdiğine dair eğitimcilere bir bakış açısı sunmaktadır.

Klimova (2021) araştırmasında Çek Cumhuriyeti, Hradec Kralove Üniversitesi Bilişim ve Yönetim Fakültesi öğrencilerinin COVID-19 pandemisinde çevrimiçi yabancı dil öğrenimine yönelik algılarını ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları çevrimiçi uygulamalarda öğrencilerin yabancı dillerini geliştirdiklerini hissetmediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenmelerinde not almak ve yeni kelimeleri veya cümleleri akılda tutmak için basılı materyalleri tercih ettiklerini de göstermektedir. Araştırmada eğitim kurumlarına gelecek nesillere kaliteli öğretimi sunmak için teknik, zihinsel ve finansal yönden yatırım yapmaları gerektiği önerilmektedir.

Naik ve diğeri (2021) araştırmalarında çevrimiçi öğretim ve öğrenme uygulamalarının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada halk, öğrenci, fakülte çalışanları ve veliler olmak üzere farklı kişilerden veri elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre geleneksel tebeşir ve anlatma yönteminin genellikle çevrimiçi otumlardan daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi otumların en önemli dezavantajının altyapı ve teknik araç eksikliği ile internet erişimi olduğu görülmüştür.

Iwabuchi ve diğeri (2022) araştırmalarında pandemi dönemi Japon eğitim sistemini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre salgın sürecinde geçici kapanışlar nedeniyle çevrimiçi sınıfların uygulanmasında büyük eşitsizlikler yaşanmıştır. Birçok özel okul ve önemli sayıda yenilikçi yerel yönetimler tarafından kurulan okullar uzaktan eğitimde başarılı olmalarına rağmen çoğu devlet okullarının hem okullarında hem de öğrenci evlerinde altyapı ve donanım imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle çevrimiçi kursları düzenleyemediği görülmüştür. Ayrıca araştırma Japon hükümetinin ve okulların krizle nasıl başa çıktıklarına dair genel bir bakış sunmaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ülkemizde pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, konunun detaylıca incelenebilmesi, hâlihazırda yaşanan durumun olduğu gibi ortaya konulabilmesi ve durumun yorumlanabilmesi için nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, sosyal veya insani bir sorunu araştırarak farklı metodolojik araştırma geleneklerine dayanan bir araştırma sürecidir. Araştırmacı bütünsel bir resim oluşturur, kelimeleri analiz eder, bilgi verenlerin ayrıntılı görüşlerini bildirir ve çalışmayı doğal bir ortamda yürütür (Creswell, 1998). Nitel araştırma yorumsamacıdır. Nitel veri; kelimelerden, resimlerden, belgelerden veya diğer sayısal olmayan bilgilerden oluşur. Verilerin toplanması sırasında veya toplandıktan sonra araştırmacı devamlı olarak verileri katılımcıların öznel bakış açılarından anlamaya çalışır. Daha sonra araştırmacı katılımcı-öznel veriyi araştırmanın amacı ve araştırma sorularıyla ilişkilendirir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Nitel araştırma yönteminde araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için nitel araştırma desenleri araştırmacıya rehberlik eder. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması nitel araştırmalarda oldukça yaygın olarak kullanılan bir desendir. Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir veya birkaç durumun derinliğine incelenmesidir. Kısacası bir duruma ilişkin etkenler (ortam, olay, süreç, birey vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya ilgili durumdan nasıl etkilendikleri anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla pandemi sürecinde ülkemizde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları bir durum olarak ele alınmış ve bu uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktada bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ülkemizde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiş 51 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ve Adana ilinde yer alan ortaokullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme hali hazırda var olan öğeler içerisinde ulaşması hızlı ve kolay olan öğelerin seçimine dayanır (Patton, 2005'den akt. Baltacı, 2018). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla araştırmanın yürütüldüğü Covid-19 pandemi döneminde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de salgının yayılmasını önlemek üzere çeşitli tedbirler alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı, 2020). Bu tedbirler nedeniyle uzaktan eğitim uygulamalarını yürüten öğretmenlere ulaşılmasında zorluklar yaşanabileceğinden dolayı araştırmada yer alacak katılımcıları belirlerken kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in de (2005) belirttiği gibi nitel araştırmalarda maliyet ve ulaşılabilirlik, örneklem seçimini etkileyen önemli hususlardandır. Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 1 ve tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyet Bilgileri

Branş	Cinsiyet		Toplam (f)
	Kadın (f)	Erkek (f)	
Matematik	5	3	8
Türkçe	4	3	7
Sosyal Bilgiler	3	3	6
Fen Bilimleri	5	3	8
Yabancı Dil	5	2	7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	2	6
Teknoloji ve Tasarım	2	2	4
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	3	5
Toplam	30	21	51

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş ve Kıdem Yılı Bilgileri

Branş	Kıdem Yılı (f)			Toplam (f)
	1-10 yıl arası	11-20 yıl arası	21 yıl ve üzeri	
Matematik	3	3	2	8
Türkçe	4	2	1	7
Sosyal Bilgiler	3	2	1	6
Fen Bilimleri	2	4	2	8
Yabancı Dil	3	3	1	7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	3	2	6
Teknoloji ve Tasarım	1	2	1	4
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	2	1	5
Toplam	19	21	11	51

3.3. Veri Toplama Aracı

Genel olarak nitel araştırmalar olayları ve algıları betimleyen araştırmalar olup incelenen konu itibariyle içebakış, yaşam öyküsü, görüşme, gözlem, tarihsel belgeler, etkileşimsel ve görsel metinler yoluyla veriler toplamayı içerir (Creswell, 1998). Pandemi sürecinde ülkemizde eēitim devamı için uzaktan eēitime geçilmiş ve bu süreçte uzaktan eēitim uygulamalarının ēretmen bakış açısıyla deēerlendirilebilmesi için ēretmenlerle görüşmeler yapılarak veri toplanmasına karar verilmiştir. Görüşme yöntemi araştırmacının görüşme yapılan bireye bir dizi sorular sorması durumudur. Görüşme yöntemi; bireyin deneyimlerine, tutumlarına, inançlarına, öznel bakış açılarına ve düşünme yollarına ilişkin bilgi toplamada oldukça etkili olan bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Görüşme yaklaşımlarından biri olan görüşme formu yaklaşımı, görüşme esnasında araştırılan konunun irdelenebilmesini saēlayacak soru veya konuları kapsar. Görüşme formu benzer konularda farklı insanlardan aynı konuya yönelik bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987'den akt. Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu kapsamda bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formu Ek-1'de sunulmuştur.

Geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan ēretmenlerin cinsiyet, branş ve hizmet yılı ile ilgili demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Görüşme formunun ikinci bölümü ise araştırmanın amacına yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu soru, katılımcıların kendi cevaplarını istedikleri gibi vermelerine imkân tanır. Katılımcılar açık uçlu sorulara kendi dillerinde cevap verirler ve önceden belirlenmiş bir dizi cevap kategorisiyle sınırlandırılmazlar. İstedikleri her cevabı verebilirler (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Diēer taraftan görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken ilkelere dikkat edilmiştir. şöyle ki; açık uçlu sorular hazırlanırken soruların kolay anlaşılabilmesine, ynlendirmemesine, çok boyutlu olmamasına, evet veya hayır gibi kısa cevapların verilmesini önleyecek türden olmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu kapsamda ēretmenlerin uzaktan eēitim uygulamaları hakkındaki görüşlerini, ēretmenlerin uzaktan eēitim sürecinde ērencilerinin ērenme deneyimleri hakkındaki görüşlerini, ēretmenlerin uzaktan eēitim uygulamalarını kullanabilme düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 12 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının araştırmanın amacını gerçekleştirip gerekleřtirmediēini, anlaşılır olup olmadıēını ve uygulanabilirliēini

kontrol etmek amacıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin eğitim bilimleri alanında üç öğretim üyesinin ve Türkçe eğitimi alanında bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda anlaşılmayan ve benzer özellikler taşıyan 4 soru görüşme formundan çıkartılmıştır. 8 soruluk görüşme formunun son şekli araştırmaya katılmayan 15 öğretmen üzerinde uygulanarak pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda; açık uçlu soruların araştırmanın amacına yönelik olduğuna, anlaşılır ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Size göre uzaktan eğitim nedir?
2. Uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken hangi materyalleri, eğitim teknolojileri veya yazılımları kullanıyorsunuz?
3. Öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntem veya tekniklerini kullanıyorsunuz?
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizde gözlemlediğiniz okul dışı öğrenme deneyimleri nelerdir?
5. Öğrencilerinizin çevrimiçi öğrenme deneyimleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde dijital platformları kullanmakta zorlanıyor musunuz? Zorlanıyorsanız ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?
7. Uzaktan eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime ihtiyacınız var mı? Varsa hangi konularda hizmetiçi eğitim almak istersiniz?
8. Uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriniz var mıdır? Açıklayınız.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama işlemine başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından veri toplama aracının kullanılabilmesine ilişkin etik kurul izni alınmıştır. Söz konusu etik kurul kararı Ek-2'de sunulmuştur. Daha sonra araştırma izinin alınabilmesi için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izin alınmıştır. Söz konusu araştırma izni Ek-3'te sunulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırma kapsamına alınan okullardaki öğretmenler ile görüşülerek araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler tespit edilmiştir. Bu süreçte her türlü etik ilke ve kurallara uyulmuştur. 53 öğretmen araştırmaya gönüllük esasına göre katılmak istemiştir. Öğretmenler ile görüşmelerin nasıl yapılacağına yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Ancak öğretmenlerle

görüşmelerin yapılacağı 2021-2022 eğitim-öğretim yılının başlarında salgın tedbirlerinde esnemeler yapılmış olsa da (MEB, 2021b) bazı öğretmenler Koronavirüs salgını tedirginliği nedeniyle internet ortamında görüşme yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan ülkemizde pandemiyle mücadele kapsamında uyulması gereken tedbirler (MEB, 2021; Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı, 2020) nedeniyle de araştırmaya katılan öğretmenlerle online görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Online görüşmeler ortalama 10 ila 15 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşme sürecinde 2 öğretmen özel nedenlerinden dolayı online oturumlara katılamadığından araştırma verileri 51 öğretmen üzerinden toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözülmesi

Bu araştırmada toplanan veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine göre çözümlenmiştir. Nitel veri analizi, verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi, ardından verilerin bir kodlama süreci ile temalara indirgenmesi ve son olarak rakamlar, tablolar veya bir tartışma metni ile verilerin yorumlanmasından oluşur (Creswell, 1998). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar dâhilinde gruplandırılır ve bu işlemler okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu analizin en temel unsuru veriler içerisinde bulunan anlamlı parçaları yani kavramları belirli temalar halinde birleştirmek ve bu temaları grafikler, tablolar veya çizelgeler ile tanımlamak ve karşılaştırmalar yapmaktır (Creswell, 1998). Dolayısıyla içerik analizinde amaç, toplanan verilerin açıklanabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaştırılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu süreçte kodlama ile oluşturulan temalar nitel veri analizinin kalbini temsil eder. Burada araştırmacılar ayrıntılı olarak betimleme yaparlar, bazı sınıflandırma sistemleri aracılığıyla temalar veya boyutlar oluştururlar ve kendi görüşleri veya bakış açıları ışığında bir yorum geliştirirler (Creswell, 1998).

Veri analizi sürecinde ilk olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazı ortamına aktarılmıştır. Verilerin içerisinde bulunan anlamlı parçaları tespit edebilmek yani kodları oluşturabilmek için yazılar birkaç defa okunmuştur. Okumalar sonucunda araştırma soruları ile ilişkili kelime, cümle gibi anlamlı ifadeler isimlendirilerek kodlar belirlenmiştir. Kodlar yoluyla da temalar oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan temaların anlam bütünlüğü sağlanmış ve yorumlanmıştır. Bulgular sunulurken gerekli görülen yerlerde öğretmen görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar,

öğretmenlerin Ö-1, Ö-33, Ö-45 gibi kodlanmış isimleri ile sunulmuştur. Tablo 3'te örnek bir kodlama gösterilmiştir.

Tablo 3. Veri Analizine Yönelik Örnek Bir Kodlama

Görüşme Sorusu	Öğretmen Görüşü	Kod	Tema
Size göre uzaktan eğitim nedir?	Uzaktan eğitim <u>online araçlar</u> ile öğretim yapmaktır	online araçlar	Dijital Eğitim
	Uzaktan <u>teknolojik aletlerle</u> bazı programlar kullanılarak <u>internet üzerinden</u> yapılan eğitimidir	teknolojik aletlerle internet üzerinden	
	<u>Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı</u> ya da <u>şartların elvermediği koşullarda</u> eğitim faaliyetlerinin devam etmesidir	Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı şartların elvermediği koşullarda	Alternatif eğitim
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizde gözlemediğiniz okul dışı öğrenme deneyimleri nelerdir?	Öğrencilerim ders dışında <u>araştırma ve inceleme modelini kullanarak</u> öğreniyorlar. Olayı yerinde gözlemleyerek daha somut yaşantılar elde etmek istiyorlar ve konuyu pekiştirmek amacıyla <u>düzenli soru çözümü ve tekrarlar yapıyorlar</u>	araştırma ve inceleme düzenli soru çözümü ve tekrarlar	Araştırma yaparak öğrenme Tekrar yaparak öğrenme
	Öğrenciler farklı <u>bilgisayar uygulamaları</u> ile öğrenmelerini geliştirdiler	bilgisayar uygulamaları	Dijital platformları kullanarak öğrenme
	Uzaktan eğitim derslerinde çoğunlukla <u>konuya yönelik açıklamalar yaparak</u> , okuma anlama çalışmaları ile öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum	konuya yönelik açıklamalar yaparak	Anlatma yöntemi
Öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntem veya tekniklerini kullanıyorsunuz?	Çoğunlukla <u>video izletiyorum</u> ve <u>karşılıklı soru-cevaplarla</u> dersimi işliyorum	video izletiyorum karşılıklı soru-cevaplarla	Gösteri Yöntemi Soru-Cevap Yöntemi

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın geçerliği, araştırma sonuçlarının ya da sonuçlardan yapılacak çıkarımların doğruluğuna ve sağlamlığına karşılık gelir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırmalarda geçerlik iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki şekilde incelenir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 1998; Kaleli Yılmaz, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İç geçerlik gözlenen ilişkinin nedensel olduğuna dair araştırmacının çıkarımının ne derece doğru olduğudur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmacının gözlemediği olaylar ya da olgulara ilişkin yorumlarının gerçek durumu yansıtıp yansıtmadığı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İç geçerliği sağlamak için araştırmada elde edilen bulguların

araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunup bulunmadığının teyit edilmesi, bulguların katılımcılardan bir veya birkaçına okutularak görüşlerinin alınması gerekir (Kaleli Yılmaz, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca katılımcıların söylediklerine ve araştırmacının alan notlarına çok yakın tanımlayıcı cümlelerin kullanılması da iç geçerliği sağlayan unsurlardandır. Bu kapsamda yapılacak doğrudan alıntılar en yaygın kullanılan stratejidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Açıklamalar ışığında araştırma sonucunda yapılacak çıkarımların gerçeği yansıtmayacağına yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Şöyle ki; araştırmacının alt amaçları ile görüşme sorularının araştırılan konuyu ne derece yansıttığına yönelik eğitim bilimleri alanında üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan araştırmacının alt amaçları ile görüşme sorularının araştırılan konuyu yansıttığı, anlaşılır ve uygulanabilir olduğu yönünde geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca iç geçerliği sağlamak adına araştırma bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yine araştırma raporunun yazımından sonra araştırma bulguları ve doğrudan alıntılar katılımcı teyidinde sunulmuştur.

Dış geçerlikte ise araştırma sonuçlarının genellenebilir olması ile ilgilidir (Kaleli Yılmaz, 2014). Ancak sosyal olayların içinde bulunan ortama göre değiştiği varsayımından hareketle, nitel araştırma sonuçlarının başka bir ortama doğrudan genellenmesi beklenemez (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çünkü nitel araştırmalar genelleme yapmakla ilgilenmez. Nitel araştırmalarda dış geçerlik, araştırmada rapor edilen insanlar ve bağlamın diğer bağlam ve insanlarla olan benzerliği üzerine yapılan genellemedir. Burada genellemeyi yapan araştırmacı değil, okuyucudur. Şöyle ki; okuyucu okuduğu raporda bir genelleme yaparken etrafındaki veya çalıştıkları insanların, nitel araştırmadaki insanlara ne denli benzediğini göz önünde bulundurarak yapar. Dolayısıyla dış geçerlik kapsamında nitel araştırma raporu katılımcılar ve bağlam hakkında detayları vermelidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu kapsamda araştırmada dış geçerliği sağlamak adına araştırmacının uygulama süreci, araştırma yöntemi, örneklem tekniği detaylıca açıklanmış ve araştırma kapsamında yer alan katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. Yine Yıldırım ve Şimşek'in (2005) de belirttiği üzere örneklem genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiştir. Yani örneklemde yer alan öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri ve branşları yönünde çeşitlemeye gidilmiştir.

Bilimsel araştırmalarda güvenilirlik, yapılmış olan bir araştırmacının başka bir araştırmacı tarafından aynı yöntem kullanılarak yapıldığında, aynı veya benzer sonuçlara ulaşması ile ilgilidir (Kaleli Yılmaz, 2014). Ancak nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi,

gerçeklerin bireylere ve içinde bulunan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmayacağıdır. Bu nedenle güvenilirlik nitel araştırma için farklı bir anlam kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Güvenirlikte odaklandılan nokta, transkript verilerini analiz etmek için birden çok kodlayıcının kullanımına dayalı kodlayıcılar arası anlaşmadır. Dolayısıyla nitel araştırmalarda güvenilirlik, birden fazla veri seti kodlayıcısının kodları arasındaki uyumunu ifade eder (Creswell, 1998). Kodlar arasındaki uyumu Miles ve Huberman (1994) şu şekilde formüle etmektedir: $\text{Kodlayıcıların Görüş Birliği} / \text{Kodlayıcıların Görüş Birliği} + \text{Kodlayıcıların Görüş Ayrılığı}$. Bu kapsamda araştırma verilerini analiz etmek için araştırmacıyla birlikte Necmettin Erbakan Üniversitesinde nitel araştırma konusunda deneyimli doktora mezunu bir araştırma görevlisi ile kodlamalar yapılmıştır. Kodlamanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış ve hesaplamalar sonucunda güvenilirlik oranı .91 bulunmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere “*Size göre uzaktan eğitim nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	f
Dijital eğitim	17
Alternatif eğitim	16
Zaman ve mekâna bağlı olmayan eğitim	7
Kalitesiz eğitim	7
Etkileşimsiz eğitim	4

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitimi bilişim teknolojileri ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışmışlardır. Bu görüşler “Dijital eğitim” teması altında gruplandırılmıştır. Konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan eğitim online araçlar ile öğretim yapmaktır.” (Ö-7)

“Öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiden faydalanarak etkileşim içerisinde olmalarıdır.” (Ö-11)

“Öğrencilerin dijital platformlar üzerinden eğitim programlarına senkron ya da asenkron şekilde ulaşmasıdır.” (Ö-13)

“Kazanımların teknoloji ortamında öğrencilere aktarılmasıdır.” (Ö-19)

“Uzaktan teknolojik aletlerle bazı programlar kullanılarak internet üzerinden yapılan eğitimidir.” (Ö-35)

“Uzaktan eğitim bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi çeşitli teknolojik araçlar ve uygulamaları kullanarak internet üzerinden eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmedir.”
(Ö-43)

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin yine birçoğu uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimin yerine kullanılabilecek bir uygulama olarak görmektedir. Bu görüşler “Alternatif eğitim” teması altında gruplandırılmıştır. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Eğitim öğretimin yüz yüze olmadan da devam edebileceği bir platformdur.” (Ö-9)

“Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı ya da şartların elvermediği koşullarda eğitim faaliyetlerinin devam etmesidir.” (Ö-14)

“Okulun yeterli olmadığı zaman muhakkak gerekli...” (Ö-18)

“Çocukların fiziksel olarak eğitim ortamından uzakta olmalarına rağmen çocukların eğitimlerine devam edebilmesidir.” (Ö-24)

“Evladlarımıza uzaktan bilgi-beceri kazandıracak eğitim ve öğretimi kazandırma eylemidir.” (Ö-40)

Bu temadaki öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitimi pandemi süreci ile ilişkilendirirken Öğretmen 44 uzaktan eğitimi pandemi sürecinden bağımsız bir eğitim modeli olarak değerlendirmekte ve şu şekilde açıklamaktadır:

“İmkânlar dâhilinde yapılabilecek çağdaş bir eğitim modelidir.”

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin bazıları ise uzaktan eğitimi, herhangi bir zaman dilimi ile sınırlandırılmayan ve fiziki bir mekâna bağlı olmadan gerçekleştirilen bir eğitim uygulaması olarak görmektedir. Bu görüşler “Zaman ve mekâna bağlı olmayan eğitim” teması altında gruplandırılmıştır. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...ev ortamından çıkılmasa bile kendini geliştirmektir.” (Ö-3)

“Uzaktan eğitim çocukların okula gelmeden evden yararlandıkları bir eğitim uygulamasıdır.” (Ö-23)

“Zaman ve mekânda öğretmenden uzak verilen eğitimdir.” (Ö-30)

“Zaman ve mekânın birbirinden bağımsız ve öğrenme kaynaklarından uzak olunan eğitim modelidir” (Ö-31)

Bu temadaki öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimi pandemi süreci ile ilişkilendirirken Öğretmen 34 uzaktan eğitimi açıköğretim uygulamaları ile ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır:

“Çalışma hayatında olan insanların ikinci bir üniversite okumak ya da farklı konularda eğitim almak için başvurdukları yöntemdir.”

Uzaktan eğitimin ne olduğuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık beşte birinin olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Söz konusu öğretmen görüşleri “Kalitesiz eğitim” ve “Etkileşimsiz eğitim” teması altında gruplandırılmıştır. Uzaktan eğitimi kalite kavramıyla açıklamaya çalışan öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Gönüllü eğitim dışında performans alınmayan bir eğitim şeklidir.” (Ö-20)

“Uzaktan eğitim pandemi sürecinde çıkmaza girdiğimiz kendimizce çabaladığımız boşa harcanan zaman dilimidir” (Ö21)

“Uzaktan eğitim olması gerekenden daha azının verildiği eğitim şeklidir.” (Ö-50)

Öğretmen 45’in uzaktan eğitim derslerinde uygulama düzeyinde kazanımları gerçekleştirilmede sorun yaşandığına dair görüşü şu şekildedir:

“Uzaktan eğitim uygulamalı dersler için uygun değil.”

Uzaktan eğitimi etkileşim kavramıyla açıklamaya çalışan öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

“Uzaktan eğitim duyuşsal etkileşimden uzak sanal âlem üzerinden eğitim vermektir.” (Ö-1)

“Yüz yüze eğitimin yerini tutmayan mecburiyette yapılan eğitimidir.” (Ö-29)

“Öğrencilerle duygudan uzak teknolojinin imkân verdiği kadarıyla yapılan eğitimidir. (Ö-51)

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken hangi materyalleri, eğitim teknolojileri veya yazılımları kullandıklarını ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere *“Uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken hangi materyalleri, eğitim teknolojileri veya*

yazılımları kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerini sunarken kullandıkları araçlar

Tema	f
Web 2.0 Araçları	34
Video ve Resimler	12
Microsft Office Uygulamaları	11
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	9
Google Arama Motoru	4
PDF Görüntüleyici	4
Basılı Materyaller	4
Youtube	3

Tablo 5 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin çoğunluğu pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken Web 2.0 araçlarını kullandıkları görülmektedir. Konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Dijital ortamda öğrenmeyi daha keyifli hale getiren quiziz, kahoot gibi yazılımları, akıllı tahta uygulamaları olan kitapları tercih ettim.” (Ö-2)

“Uzaktan eğitimde zoom, nearpod, bitmoji, kahoot, answer garden, wordcloud gibi uygulamaları kullandım.” (Ö-8)

“Öğrencilerin işbirlikçi çalışma ve yaratıcılıkta özgürce hareket edebilmeleri adına farklı araçlar kullanmak üzere eğitimde daha mümkün. Bitmoji, voki, canva, edmodo, kahoot, tricider gibi farklı eğitim araçlarıyla uzaktan eğitimi çeşitlendirme imkânı buldum.” (Ö-12)

“... coollage, toony tool, word art vb. web 2.0 araçlarını derslerimde kullandım.” (Ö-40)

Tablo 5’e göre araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin birçoğu pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken video ve resimler ile Microsft Office uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Uzaktan eğitimde derslerimde her tür video sunum, resim ve görsel malzemelerden faydalandım.” (Ö-3)

“PowerPoint, Word, konu ile ilgili videolar ve akıllı defter uygulamalarından yararlanıyorum.” (Ö-31)

“Derslerimde konu ile ilgili videolar, sunumlar, interaktif test ve oyunlar kullandım.” (Ö-34)

“Konuları anlatırken konu ile ilgili görseller, sunum, video vb. dokümanlar, sunum programları ve toplantı programları kullandım.” (Ö-43)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları da pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Google arama motoru, PDF görüntüleyici, basılı materyaller, Youtube gibi araçları kullandıkları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak öğretmenler görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Uzaktan eğitimde ders içeriklerini sunarken Zoom, Google, Z kitap kullandım.” (Ö-11)

“Derslerimde PDF testler ve metinleri daha çok tercih ettim.” (Ö-14)

“... Zoom ve EBA üzerinden Web 2.0 araçlarıyla hazırladığım dokümanları kullanıyorum.” (Ö-39)

“...derslerde daha çok alıştırma kitapları kullandım.” (Ö-42)

“Bu süreçte sıklıkla telefon veya tablet üzerinden Zoom ve Youtube'dan faydalandım.” (Ö-47)

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntem veya tekniklerini kullandıklarını ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere *“Öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntem veya tekniklerini kullanıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla bilgi aktarımını amaçlayan anlatma ve gösteri yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen 17 birçok öğrencisinin gerekli materyallere sahip olmadığından dolayı zorunlu olarak anlatma yöntemini tercih ettiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Derslerimde anlatma, soru-cevap yöntemlerini kullanıyorum. Birçok öğrencimin teknolojik bilişim araçları olmadığından derslerimde farklı yöntemler kullanamıyorum.”

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Tema	f
Anlatma yöntemi	19
Soru-cevap yöntemi	19
Gösteri yöntemi	18
Gösterip-yaptırma yöntemi	9
Tartışma yöntemi	6
Problem çözme yöntemi	5
Oyunla öğretim yöntemi	5
Beyin fırtınası tekniği	5
Proje tabanlı öğretim	2
Gözlem yöntemi	2
İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi	1
Ters-yüz edilmiş sınıf modeli	1

Öğretmen 18 ise derslerinde genellikle açıklamalarda bulunarak konuyu öğrencilerine aktardığını dolayısıyla anlatma yöntemini kullandığını şu şekilde ifade etmiştir.

“Uzaktan eğitim derslerinde çoğunlukla konuya yönelik açıklamalar yaparak, okuma anlama çalışmaları ile öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum.”

Diğer taraftan öğretmen 25 uzaktan eğitim uygulamalarında sunuş yoluyla öğretim stratejisini merkeze aldığını, diğer bir deyişle ders içeriğini öğrencilerine sunarak aktarmaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir.

“Sunuş yöntemi çoğunlukla olmakla birlikte bilgisayar destekli eğitim yöntemleri de kullanıyorum.”

Yine birçok öğretmen uzaktan eğitimde öğretmen merkezli uygulamalardan gösteri yöntemini çoğunlukla tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Çoğunlukla video izletiyorum ve karşılıklı soru-cevaplarla dersimi işliyorum.” (Ö-33)

“Pandemi sürecinde anlatım, uygulama ve gösteri yöntemlerini kullandım.” (Ö-44)

“...dersle ilgili videolar ve çizim programları öğrencilerin ilgisini çekiyor.” (Ö-49)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde hem öğretmen hem de öğrenci merkezli olan soru-cevap yönteminin öğretmenler tarafından çoğunlukla tercih edilen yöntemler arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmen 43 uzaktan eğitim derslerinde birçok öğretim yöntemini kullandığını ve bunlar arasında soru-cevap yöntemine de yer verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Derslerimde birçok yöntem kullanıyorum. Anlatım, gösterip yaptırma, sunum, soru-cevap, uygulama, araştırma, gözlem, deneme.”

Birçok öğretmen soru-cevap yöntemini genellikle sunuş yolu öğretim stratejisi kapsamında kullanılan anlatım, gösteri gibi yöntemlerle birlikte kullanırken iki öğretmen soru cevap yöntemini buluş yolu öğretim stratejisi kapsamında ve öğrenci merkezli yöntemlerle birlikte kullandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Derslerimde öğrencilerimin konuyu keşfedebilmeleri için buluş ve soru-cevap yöntemlerini kullanıyorum.” (Ö-46)

“Uzaktan eğitimde önce anlatım sonra soru-cevap ve problem çözme yöntemlerini kullanıyorum.” (Ö-48)

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler incelendiğinde öğretmenlerin bilgiyi aktarmaktan ziyade öğrencilerin bilgiyi keşfedebilmelerine yönelik öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bu yöntem ve teknikler gösterip-yaptırma yöntemi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi, oyunla öğretim yöntemi, beyin fırtınası tekniği, proje tabanlı öğretim, gözlem yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve ters-yüz edilmiş sınıf modelidir. Öğretmenlerin konu ile ilgili yapmış olduğu açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

“Bu süreçte çoğunlukla panel, zıt panel, seminer gibi tartışmalar, reproduktif ağırlıklı problem çözme ve gösterip yaptırma gibi farklı yöntemler kullanmayı tercih ediyorum.” (Ö-12)

“...önce merak uyandırma kısmında derse hangisi uygunsa karikatür, resim, görsel veya video sunuyorum. İnfografik görsel, PDF anlatım, soru-cevap ile derinleştirme, Web 2.0 oyunları ya da testleri ile pekiştirmeyi sağlıyorum. Web 2.0 değerlendirme araçları ile geri bildirim alıyorum.” (Ö-14)

“Uzaktan eğitimde beyin fırtınası, soru-cevap, gösterip-yaptırma, münazara, eğitsel oyun tekniklerini öğrenciyi daha aktif kılmak adına kullanıyorum.” (Ö-32)

“Branşım gereği flipped classroom, project based learning, stem kullanıyorum.” (Ö-8)

“Uzaktan eğitimde sınırlı yöntem kullanıldığı için gözlem ve gösteri yöntemlerini kullanıyorum.” (Ö-37)

“... soru-cevap, problem çözme, tartışma, örnek olay, gösterip-yaptırma gibi pek çok öğretim yöntemini kullanıyorum.” (Ö-41)

“Pandemi sürecinde anlatım, görsellerle destekleme, soru-cevap, tartışma, karşılaştırma ve beyin fırtınasını kullandım.” (Ö-50)

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri okul dışı öğrenme deneyimlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere *“Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizde gözlemlediğiniz okul dışı öğrenme deneyimleri nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözlemledikleri Okul Dışı Öğrenme Deneyimleri

Tema	f
Araştırma yaparak öğrenme	16
Tekrar yaparak öğrenme	11
Dijital platformları kullanarak öğrenme	7
Yetişkin yardımı alarak öğrenme	7
Gözlem ve inceleme yaparak öğrenme	5
Okul dışı öğrenme yaşantısı yok	7
Öğretmenin herhangi bir gözlemi yok	7

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri okul dışı öğrenme deneyimleri yedi tema altında toplanmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin okul dışında öğrenme deneyimi olarak çoğunlukla araştırma yaparak öğrenmeyi gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler bu dönemde aktif olarak derse katılmadılar. Ama bazı öğrenciler yeni uygulamaları kullanarak araştırma projelerine katıldılar.” (Ö-9)

“Öğrencilerimin bu süreçte araştırma konusunda daha bilinçli hareket etmeye başladıklarını gözlemledim.” (Ö-12)

“Ödevlerini uzaktan eğitimde de düzenli yapıp, gerektiğinde ekran paylaşımı ile gösterebiliyorlar. Proje ödevlerini EBA’daki gruplara gönderip geri bildirim alabiliyorlar.” (Ö-40)

Öğretmen 14 öğrencilerinin okul dışı öğrenme yaşantılarını araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirdiklerini belirtmekle birlikte bu araştırmaların ilgilerini çeken konularla ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğrenmede motivasyonu sağlayan merak güdüsünün önemine şu şekilde vurgu yapmaktadır:

“Merak edip sevdikleri konularda derinlemesine araştırma yapıp kendilerini geliştirdiklerini, ancak anlayamadıkları konularda tamamen uzaklaşıp boş verdiklerini gözlemledim.”

Okul dışı öğrenme deneyimi olarak birçok öğretmen öğrencilerinin derslerden sonra tekrarlar yaparak öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak Öğretmen 2 ve Öğretmen 10 araştırma yaparak öğrenmeden ziyade ders tekrarları yapmaları öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili olduğuna dair görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler araştırmayı sadece internet ortamında yapıldığını sandığından ve karşısına çıkan her türlü cevabı doğru bilgi kabul ettiğinden araştırma projeleri çok sağlıklı yapılamamakta. Bunun yerine sonucu daha net olan tekrar olabilecek ödevler yapmaları daha faydalı olabilmekte.” (Ö-2)

“Araştırma konusunda çok istekli değiller. Ama ödevleri yeteri kadar düzenli yapıyorlar.” (Ö-10)

Öğretmen 32 ise diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerinin okul dışı öğrenmelerinde önce araştırmalar yaptıklarını ve akabinde konu ile tekrarlar yaparak öğrendiklerini belirten görüşü şu şekildedir:

“Öğrencilerim ders dışında araştırma ve inceleme modelini kullanarak öğreniyorlar. Olayı yerinde gözlemleyerek daha somut yaşantılar elde etmek istiyorlar ve konuyu pekiştirmek amacıyla düzenli soru çözümü ve tekrarlar yapıyorlar.”

Öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimi olarak bazı öğretmenler öğrencilerin bilgiye çeşitli teknolojik platformları kullanarak ulaştıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

“Öğrencilerim Web 2.0 araçları ile verdiğim tüm ödevleri yaptılar.” (Ö-8)

“Öğrenciler farklı bilgisayar uygulamaları ile öğrenmelerini geliştirdiler.” (Ö-22)

“Araştırma becerilerinin teknoloji kullanımı ile daha çok ilerlediğini düşünüyorum.” (Ö-37)

“İnternet kullanarak araştırma, uygulama gibi becerilerini geliştirdiklerini gözlemledim.” (Ö-43)

Bazı öğretmenler ise öğrencilerinin dersler dışında büyüklerinden yardım alarak ve gözlemler yaparak öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğrenciler evde ailelerin yardımı ile daha çok araştırma ödevleri yaptılar.” (Ö19)

“Dikkatleri toplumsal olaylara daha çok oldu. Doğa olaylarına da duyarlı oldular, gözlemler yaptılar.” (Ö26)

“Öğrencilerim aile desteğiyle derse katılıp aile desteğiyle ödevlerini yaptılar.” (Ö-35)

“Bu süreçte aileler eğitime daha çok katıldılar. Evdeki materyalleri kullanmada çocuklarına yardım ettiler” (Ö-41)

“Öğrencilerin pandemi sürecinde araştırmalar yaptılar, okumalar yaptılar, gözlem yaptılar.” (Ö-36)

Birçok öğretmen pandemi sürecinde öğrencilerinin araştırmalar yaparak, dijital araçları kullanarak, ders tekrarları yaparak, gözlemler yaparak ve yetişkin yardımı alarak okul dışı öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini belirtmelerine rağmen bazı öğretmenler öğrencilerinin herhangi bir okul dışı öğrenme yaşantısının olmadığını belirtmiştir.

“Herhangi bir deneyim yaşamak ve buna katılım göstermek konusunda hevesli olan üç, beş öğrenci var. Gerisi ekranın arkasında hayalet olduğunu ve görünmediğini düşünüyor. Hem derslerde hem de ders dışında etkisiz ve ilgisiz kalarak öğrenme sürecinden geri kalmayı tercih ediyorlar.” (Ö-11)

“Ders dışı öğrenme deneyimleri fazlaca düşük, öğrenme olmuyor.” (Ö-33)

“...kendi emeği olmayan dokümanları ödev diye gönderdiler.” (Ö-42)

Diğer taraftan az sayıda öğretmen ise öğrencilerinin okul dışı öğrenmelerine yönelik herhangi bir gözlemlerinin olmadığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Okul dışı öğrenme deneyimlerini pek gözlemleyemedim.” (Ö-3)

“Maalesef bunu gözlemleyemiyoruz.” (Ö-7)

“Olumlu bir gözlemim olmadı” (Ö-50)

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri çevrimiçi öğrenme deneyimlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere “*Öğrencilerinizin çevrimiçi öğrenme deneyimleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözlemledikleri Çevrimiçi Öğrenme Deneyimleri

Tema	f
Derse katılımda isteksizlik	17
Derse motive olamama	14
İşbirlikçi uygulamaları yapamama	5
İletişim ve etkileşim sorunları yaşama	5
Hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesi	11
İletişim becerilerinin gelişmesi	4
Derse katılımda isteklilik	3
Fikirlerini rahatlıkla ifade edebilme	2

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri çevrimiçi öğrenme deneyimleri dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalardan derse katılımda isteksizlik, derse motive olamama, işbirlikçi uygulamaları yapamama, iletişim ve etkileşim sorunları yaşama temaları öğretmenlerin öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleri hakkındaki olumsuz görüşlerine yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesi, iletişim becerilerinin gelişmesi, derse katılımda isteklilik, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilme temaları ise öğretmenlerin öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleri hakkındaki olumlu görüşlerine yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu öğrencilerinin çevrimiçi derslere katılmada isteksizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

“Öğrenciler derse, öğretmene karşı ilgisiz. Evde oluşlar öğrenme isteklerini kırmış durumda. Dünyadaki olumsuz hava ve gündem aslında geleceğe dair beklentilerini alıp götürmüş, kaygılarını arttırmış. Anı yaşama hissinde gibiler. Derse, öğrenmeye, bilgiye ulaşma istekleri çok zayıf.” (Ö-10)

“Bazen derse katılım azalıyor ve dikkatlerini bir ders saati koruyamıyorlar.” (Ö-23).

“...öğrencilerin derse katılımı bilgisayar açma düzeyinde.” (Ö-42)

“Çevrimiçi derslere katılım oldukça az. Uzaktan eğitimin en olumsuz yönü bu.” (Ö-47)

Yine birçok öğretmen öğrencilerin çevrimiçi derslere motive olamadıklarını belirterek uzaktan eğitimin zayıf yönüne dikkat çekmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

“Öğrencilerim derse katılım olarak kötü etkilendiler. İstemedikleri an görüntü ve sesi kapattılar veya dersten çıktılar. İletişim kuramadıkları için kötü etkilendiklerini düşünüyorum. Birbirlerini göremediklerinden motivasyonları düştü. İşbirliği yapamadılar.” (Ö-8)

“Yüz yüze eğitime göre motivasyon daha düşüktü. Bu yüzden derse katılımı çok azdı.” (Ö-16)

“Uzaktan eğitimde yeterli verim alınamıyor. Öğrencilerde motivasyon düşüklüğü oluyor.” (Ö-29)

“Dikkatlerini toplamak oldukça zordu. Motivasyonları genel olarak düşüktü. Yüz yüze eğitimde iki ders saati sürecektir konular çevrimiçi derslerde daha uzun sürede işlendi.” (Ö-34)

“Çevrimiçi derslerde motivasyon zor sağlanıyor. Derse katılım tam olmuyor.” (Ö-35)

Diğer taraftan daha az sayıda öğretmen öğrencilerinin çevrimiçi derslerde iletişim ve etkileşim sorunları yaşadıklarını, işbirlikçi uygulamaları yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak dikkat çekici bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde iletişim, etkileşim, işbirliği alanlarında çok geride kaldı ve bu becerileri zayıfladı.” (Ö-1)

“Çevrimiçi derslerimde öğretmen-öğrenci ve içerik-öğrenci iletişimi olmasına rağmen öğrenci-öğrenci iletişimi çok zayıftı. Bu yüzden dijital platformlarda işbirliği yaptırmak zordu.” (Ö-13)

“Uzaktan eğitim çok da verimli değil. Çocuğun çocukla etkileşimde bulunması gerekir bu yaşlarda. Dolayısıyla ekrandan iletişim genelde bilişsel düzeyde kalıyor.” (Ö-41)

“Dijital ortamda motivasyon düşük, derse katılım zayıf bu yüzden işbirliği eksik oluyor.” (Ö-36)

Tablo 8’e göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin çoğu olumsuz yönde olmasına rağmen çevrimiçi derslerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeken öğretmenler de vardır. Öğretmenler özellikle çevrimiçi derslerde öğrencilerinin hedeflenen öğrenmeleri kazandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Öğretmenin yönlendirmesiyle çok verimli ve pozitif sonuçlar alabiliyoruz.” (Ö-12)

“Çevrimiçi derslerde öğrencilerim gayet başarılıydılar.” (Ö-19)

“Dijital platformlarda yürütülen projelerde kendilerini daha iyi ifade ettiler.” (Ö-37)

Az sayıda öğretmen öğrencilerinin çevrimiçi derslerde fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiklerini, iletişim becerilerini geliştirdiklerini ve derse katılımı istekli olduklarını ifade etmiştir. Konu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Daha kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğrenciler birbirleriyle devamlı iletişim halindedir. Yapamadıkları, anlamadıkları konuyu ilk önce öğretmenleri yerine akran öğrenimini tercih ediyorlar. Derse katılımları gayet güzel. Fikirlerini çekinmeden özgürce dile getiriyorlar ve geri bildirim almak istiyorlar. Sevdikleri şeylerle ödüllendirildiklerinde motivasyonları iki katına çıkıyor.” (Ö-31)

“...çevrimiçi derslerde bazı çekingen öğrenciler ön plana çıktı.” (Ö-46)

“Teknolojiyi kullanırlarken iletişim yönünde farklı ve daha istekli olduklarını gördüm...” (Ö-11)

“Öğrenciler çevrimiçi derslerde gayet istekliler... Birbirleriyle de iletişimleri iyi.” (Ö-40)

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını kullanabilme düzeylerine yönelik görüşlerini ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere *“Uzaktan eğitim sürecinde dijital platformları kullanmakta zorlanıyor musunuz? Zorlanıyorsanız ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Dijital Platformları Kullanırken Yaşadıkları Zorluklar

Tema	f
Herhangi bir zorluk yaşanmıyor	28
Teknik ve yazılımsal kaynaklı zorluklar	7
Dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklı zorluklar	6
Donanım eksikliğinden kaynaklı zorluklar	4
Fiziksel hareketsizlikten kaynaklı zorluklar	3
Uygulamaların yabancı dilde olmasından kaynaklı zorluklar	3

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının uzaktan eğitim sürecinde dijital platformları kullanmakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Öğretmen 7 uzaktan eğitim sürecinde dijital platformları kullandıkça öğrendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk zamanlarda zorlansak da aşına oldukça alıştık. Ancak uzun süre ekran karşısında kalmak öğretmenlerde de aşırı hareketsizlik, fiziksel rahatsızlıklar gibi olumsuz durumlar ortaya çıkardı.”

Öğretmen 13 ise kendisinin zorluk yaşamadığını belirtmesine rağmen başka öğretmen ve öğrencilerin zorluklar yaşadıklarını şu şekilde belirtmiştir.

“Sisteme tam ortadan giriş yaptık. Zorluk yaşamıyorum. Ama herkes aynı dijital okuryazarlıkta değil. Öğrencilerin de zorlandığı noktalar var.”

Diğer taraftan Öğretmen 38 dijital platformları kullanmakta zorlanmadığını öğrencileri ile kıyaslayarak belirtmiştir:

“... İşimizi yapabildik teknoloji ile doğanlar kadar olmasa da.”

Tablo 9’a göre öğretmenlerin diğer yarısı ise uzaktan eğitim sürecinde dijital platformları kullanmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluklardan en çok ifade edileni teknik ve yazılımsal nedenlerden kaynaklı zorluklardır. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Kısmen zorluk yaşadım. Sistemde kesintiler yaşıyordum, yoğunluk oldu sistemde.”
(Ö-17)

“İnternete bağlanma sorunları yaşıyor...” (Ö-24)

“Zorlanıyoruz. Teknik yetersizlikler ve öğrencilerimin içinde özel öğrencilerim de var...” (Ö29)

Öğretmenlerin dijital platformları kullanmakta yaşadıkları zorluklardan dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklı zorluklar da öğretmenler tarafından dikkat çekici düzeyde ifade edilmiştir. Yine dijital platformları kullanmakta yaşanan zorluklardan donanım eksikliğinden kaynaklı zorluklar, fiziksel hareketsizlikten kaynaklı zorluklar ve uygulamaların yabancı dilde olmasından kaynaklı zorluklar da az sayıda öğretmen tarafından belirtilmiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Web 2.0 tasarımının yabancı dilde ve karmaşık olması beni zorladı.” (Ö-19)

“Bilgisayar kullanımı beni zorluyor...” (Ö-21)

“Yeterli ekipmanımın olmaması bana sorun yaşıyor.” (Ö-36)

“Giriş sıkıntıları, kullanım zorluğu, yabancı dilde olması ve hareketsizlik önemli sorunlardan” (Ö-37)

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere *“Uzaktan eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime ihtiyacınız var mı? Varsa hangi konularda hizmetiçi eğitim almak istersiniz?”* sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimle İlgili Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları

Tema	f
Hizmetiçi eğitime ihtiyaç yok	15
Hizmetiçi eğitime ihtiyaç var	5
Dijital eğitim uygulamalarına yönelik eğitim	25
Temel bilgisayar kullanımına yönelik eğitim	4
Dijital platformlarda kullanılan yabancı dil terimlerine yönelik eğitim	2

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin uzaktan eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Öğretmen uzaktan eğitim sürecinde yeterince hizmetiçi eğitim aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Uzaktan eğitim sürecinde çokça eğitime katıldım. Bu yüzden herhangi bir eğitime ihtiyacım yok.”

Tablo 10’a göre öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitimle ilgili hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu belirtirken çok az öğretmen hangi konularda ihtiyacı olduğunu

belirtmemiştir. Konu ile ilgili olarak Öğretmen 6 uzaktan eğitim konusunda öğretmenlere kapsamlı bir hizmetiçi eğitim hizmetinin sunulması gerektiğine şu şekilde dikkat çekmiştir:

“Sürekli devinim gerektiren bir süreç. Bence kesinlikle eğitim olmalı. Yeterli literatür araştırması yapılarak bir değil birden fazla eğitim verilmeli. Süreç tek eğitimle ilerlenebilecek bir süreç değil.”

Hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğu dijital eğitim uygulamaları konusunda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Web 2.0 araçları için hizmetiçi eğitim olsa iyi olur.” (Ö-17)

“Teknoloji çağında daha fazla eğitim her zaman şart. Özellikle 3 boyut sunularda gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Ö-20)

“Yani bilmediğimiz yararlı eğitim yazılımları varsa öğrenmek isterim.” (Ö-29)

Öğretmenlerin daha azı temel bilgisayar kullanımı ve dijital platformlarda kullanılan yabancı dil terimlerine yönelik konularda hizmetiçi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“... İngilizce kursları hizmetiçi eğitim olarak verilebilir.” (Ö-8)

“Bilgisayarı daha etkili kullanma konusunda olabilir.” (Ö-10)

“Hizmetiçi eğitime ihtiyacım var. Teknolojiyi aktif kullanma konusunda eksiklerim var.” (Ö-19)

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik görüşlerini ortaya çıkartabilmek için öğretmenlere *“Uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriniz var mıdır? Açıklayınız.”* sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgular tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11’e göre öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak mevcut uygulamaların yeteneklerinin artırılması gerektiğini önermişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İşin mutfağı okuldur. Öğretmen öğrencidir. Okula gelip o atmosferi inceleyip buna göre program, uygulama geliştirilmelidir.” (Ö-7)

"Zorunluluk en önemli gelişme sebebidir. Bütün icatlar ihtiyaçlardan doğmuştur. Yüz yüze eğitimin bazı noktalarında uzaktan eğitime başvurulabilir. Öğretmenlerimiz bu kadar yol almışken uzaktan eğitimi terk etmemek gerekir. Güncel uygulamalar geliştirilmelidir." (Ö-8)

"Bağlanma gerektirmeyen basınca açılan daha pratik konu anlatımları geliştirilmeli." (Ö-14)

"Uygulamaların daha hızlı çalışmasını sağlayacak programların olmasını isterim. Buna ek olarak öğrenciye daha çok somut yaşantı olanağı sunacak programların geliştirilmesini öneririm." (Ö-25)

Tablo 11. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Tema	f
Mevcut uygulamaların yeteneklerinin artırılması	14
Altyapı ve donanım desteği sağlanmalı	10
Öğretmen ve öğrencilere eğitimlerin verilmesi	8
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi	6
Güvenlik tedbirlerinin artırılması	1
Herhangi bir öneri yok	12

Tablo 11 incelendiğinde yine öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak altyapı ve donanım desteği sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmenler öğrencilere ilgili desteklerin verilmesi ile eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanabileceğini şu şekilde belirtmektedirler:

"Her öğrenciye internet ve bilgisayar gibi imkânlar sunularak katılım arttırılabilir..." Ö-13

"Öğrencilere gerekli ekipmanlar verilerek fırsat eşitliği sağlanabilir." Ö-21

"Her eve internet ve elektronik malzeme desteği sağlanmalı." Ö-36

Öğretmen 36 ise gerekli alt yapının giderilmesi ile Millî Eğitim Bakanlığının sunmuş olduğu Eğitim Bilişim Ağının (EBA) daha etkili kullanılabileceğine dikkat çekmektedir.

"EBA üzerinden ders yapabilmek için gerekli alt yapının tamamlanması gerekir."

Uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak bazı öğretmenler de öğretmen ve öğrencilere eğitimlerin verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili yüz yüze uygulamalı atölyeler yapılabilir.” (Ö-10)

“Öğretmenlere yönelik her yenilikte bilgilendirme ve içerik aktarma çalışmaları yapılsın.” (Ö-27)

“Öğretmen ve öğrencilerin bazı eğitimlere ihtiyaçları olabileceğini düşünüyorum. Örneğin Web 2.0 araçlarının kullanımı, etkili ekran paylaşımı, uzaktan eğitim adabı gibi konularda.” (Ö-32)

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler de ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunarak öğretim hizmetlerinin önemli bir bileşenine dikkat çekmişlerdir. Konuyu öğretmen boyutunda değerlendiren öğretmen 6 şu şekilde öneride bulunmuştur:

“Öğretmenler tarafından etkin ölçme ve ödev araçları kullanılması gerekir.”

Öğretmen 34 ise uzaktan eğitim uygulamalarının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili geliştirilmesinin gerektiğine dikkat çekmektedir. Konu ile ilgili olarak şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Sonunda ciddi ölçme değerlendirme uygulamaları olmadan hiçbir uygulama anlamlı değildir.”

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular tartışılmıştır ve araştırma sonuçlarına göre bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin uzaktan eğitimin ne olduğuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin birçoğunun uzaktan eğitimi teknolojik uygulamalarla ilişkilendiren “Dijital eğitim” teması altında tanımlamalar yaptığı görülmüştür. Bazı öğretmenler ise uzaktan eğitimi zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilen bir eğitim uygulaması olarak tanımlamışlardır. Genel olarak alanyazında uzaktan eğitim kavramı öğretene ile öğrenenin aynı fiziki mekânda bulunmasına gerek kalmadan teknolojik aletler vasıtasıyla öğrenme-öğretme süreçlerini gerçekleştirebildikleri bir eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006). Ayrıca uzaktan eğitim, zaman ve mekânın ötesine geçilerek bireylerin istedikleri eğitimi, istedikleri zaman alabilmelerine ve kişiler arası etkileşimin teknoloji ile gerçekleştirilebilmesine imkân tanıyan bir öğretim şekli (Orakçioğlu, 2019) olarak da tanımlanmaktadır. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimi öğretene ve öğrenenin teknolojiyi kullanarak öğrenme-öğretme süreçlerini gerçekleştirdiklerini, bunu yaparken de zaman ve mekâna bağlı kalmadıklarına yönelik görüşler bildirmeleri olumlu bir sonuçtur. Dolayısıyla söz konusu öğretmenlerin uzaktan eğitimin ne olduğuna yönelik doğru anlamlandırmalar yaptıkları söylenebilir. Özdoğan ve Berkant (2020) da çalışmalarında araştırma bulgusuyla örtüşen sonuçlara ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmenler uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştiği, teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilirdiği ve dijital becerilerin geliştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kurt, Kandemir ve Çelik’in (2021) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenler uzaktan eğitimi; internet ortamında etkileşimli ders işleme, okul dışı eğitim, farklı platformlarda eğitim, dijital ortam, kitle iletişim araçlarıyla yapılan eğitim, sürekli ulaşılabilen eğitim kavramları ile açıklamışlardır.

Araştırmada yer alan birçok öğretmen uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimin yerine kullanılabilecek alternatif bir uygulama olarak değerlendirmektedir. Esasen uzaktan eğitim son iki yüz yıldır eğitim sahasında şiddetle tartışılan bir kavramdır. Uzaktan eğitimi yüz yüze

eğitim tarzında bir eğitim biçimi olarak kabul eden eğitimciler olsa da birđok eğitimci uzaktan eğitimin alternatif bir eğitim biçimi olabileceğini savunmaktadır (Gürol ve Sevindik, 2004). Uzaktan eğitim her ne kadar alternatif bir eğitim biçimi olarak görölse de çağımızda uzaktan eğitimin gerekli olduğu da bir gerçektir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin önemli sorunlarından olan bina, tesis ve derslik yetersizliğini ortadan kaldırabildiği gibi dijital eğitim materyallerinden faydalanarak da öğrenci başına düşen maliyeti azaltabilmektedir (Atık, 2008). Nitekim COVID-19 pandemi döneminde yaşanan kısıtlamalar nedeniyle okullar kapanmıştı ve yüz yüze eğitime ara verilmişti (Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı, 2020). Bu süreçte uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitimin sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştı (MEB, 2021b). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimi alternatif bir eğitim biçimi olarak tanımlamaları bu süreçte yaşananların doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bilgiç ve Tüzün'ün (2015) araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada web tabanlı uzaktan eğitim programları katılımcılar için alternatif bir eğitim biçimi olarak algılanmıştır. Yine Keskin ve Özer Kaya'nın (2020) pandemi sürecinde uygulanan web tabanlı uzaktan eğitimi inceledikleri araştırmalarında birđok katılımcı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını ancak alternatif bir çözüm yolu olabileceğini belirtilmiştir. Diğer taraftan Arı ve Kanat'ın (2020) araştırmasında katılımcılar göre yaşanan bütün olumsuzluklara rağmen uzaktan eğitimde önemli ilerlemeler olmuştur. Ancak araştırmada çevrimiçi uygulamaların yüz yüze eğitimin yerine geçebilecek düzeye ulaşamadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında az sayıda öğretmen ise uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine odaklanarak "Kalitesiz eğitim" ve "Etkileşimsiz eğitim" temaları altında görüş bildirmişlerdir. Durak'ın (2017) da ifade ettiği gibi öğrenciler yüz yüze eğitimde birbirleriyle ve öğretmenleriyle rahatlıkla iletişim kurabilirler ve etkileşime girebilirler. Ancak öğrenciler ve öğretmenler zaman ve mekân bakımından bağımsız oldukları uzaktan eğitimde bu iletişimi ve etkileşimi daha zor sağlayabilirler. Özdoğan ve Berkant'ın (2020) araştırmasında öğretmenler pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ile eğitim hizmetlerinin sürdürülebildiğini ve çevrimiçi derslerin tekraren izlenebildiğini belirtirken Keskin ve Özer Kaya'nın (2020) araştırmasında öğrenciler uzaktan eğitimde kendi bireysel hızlarında öğrenmelerini gerçekleştirebildiklerini ancak öğretmenleri ile rahatça iletişim kuramadıklarına vurgu yapmışlardır. Araştırma bulgusuyla örtüşen Kurt, Kandemir ve elik'in (2021) alışmasında da uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen etkileşiminin sınırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarında görölen iletişim ve etkileşim eksikliği güncel teknoloji

olanakları ile desteklenerek giderilebilir. Bu da var olan dijital teknolojilerin doğru stratejilerle kullanılmasını gerektirmektedir (Bilgiç ve Tüzün, 2015). Ayrıca uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimini gerçekleştirebilmek için gerekli alt yapının oluşturulması, dijital alandaki gelişmelerin uzaktan eğitim sistemlerine uyarlanması, öğretmenlerin teknolojik becerilerinin geliştirilmesi uzaktan eğitimin etkililiğini artırmada önemli görülen unsurlardandır (Durak, 2017).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerini sunarken kullandıkları araçlar sekiz tema altında toplanmıştır. Bu temalar vurgulanma sıklığına göre sırasıyla şu şekilde oluşmuştur: Web 2.0 araçları, video ve resimler, Microsoft Office uygulamaları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Google arama motoru, PDF görüntüleyici, basılı materyaller, YouTube. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ders içeriklerini sunarken çoğunlukla Web 2.0 araçlarını kullandıkları görülmektedir. Günümüzde dijital platformlarda içerik ve etkinlik oluşturma noktasında Web 2.0 araçları sıklıkla tercih edilmektedir (Tonbuloğlu, 2021). Web 2.0 araçları verilmek istenen bilginin ekran karşısında gösterilmesini sağladığı gibi birden fazla kullanıcıyı bir arada tutarak, aktif ve sosyal bir ortamda aynı amaca veya ürüne yönlendirebilmektedir (O'Reilly, 2007'den akt. Elmas ve Geban, 2012). Web 2.0 araçları bireylerin dijital ortamda rahatlıkla içerik oluşturabilmesine ya da mevcut olan içeriğe katkı sağlayabilmesine imkân tanıyabilmektedir. Diğer taraftan bu araçların kullanımının kolay olması nedeniyle işbirliği ve sosyal etkileşim kendiliğinden meydana gelebilmektedir (Atıcı ve Yıldırım, 2010). Bu yönüyle Web 2.0 araçları uzaktan eğitimde rahatlıkla kullanılabilir. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla Web 2.0 araçlarını kullanmayı tercih etmeleri beklenen bir sonuçtur. Ayrıca Elmas ve Geban'ın da (2012) ifade ettiği gibi Web 2.0 araçların kısıtlı da olsa ücretsiz sürümlerinin derslerde kolaylıkla ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi bu araçların tercih edilmesinin bir diğer önemli nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ders içeriklerini sunarken Web 2.0 araçlarının yanında video ve resimler, Microsoft Office uygulamaları, Google arama motoru, PDF görüntüleyici, basılı materyaller ve YouTube gibi uygulamaları da kullandıkları görülmektedir. Fansury ve arkadaşlarının (2020) COVID-19 pandemi sürecinde İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemleri inceledikleri çalışmada araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şöyle ki öğretmenler uzaktan eğitim derslerinde kendilerinin hazırladığı öğretim videolarını kullandıkları, YouTube, Facebook gibi uygulamalar ve televizyon yayınlarından faydalandıkları görülmüştür. Ayrıca söz konusu araştırmada

öğretmenler dijital içerik, Whatsapp grupları, Zoom, Google Meet gibi farklı çevrimiçi platformları derslerine doğrudan entegre edilebildikleri için öğrenme-öğretme sürecinin daha kolay ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Ayaz'ın (2021) çalışmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında EBA'yı kullandıkları, bazı öğretmenlerin ise derslerinde Zoom, Whatsapp, Youtube gibi çeşitli uygulamalardan faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde sadece EBA ve Zoom uygulamalarını kullandıklarını bulgulayan araştırmalar da mevcuttur (Ör., Cantürk ve Cantürk, 2021; Konca ve Çakır, 2021).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında EBA'yı daha az kullanmaları üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Aslan, Turgut ve Aslan'ın (2021) araştırmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendi ders içeriklerini tasarlamayı tercih etmedikleri, çoğunlukla hazır materyallerden faydalandıkları görülmüştür. Esasen EBA, MEB tarafından geliştirilen bir çevrimiçi sosyal eğitim platformudur. Bu platformda dersler, içerikler, farklı eğitsel klasörler, yarışmalar, e-kurs uygulamaları yer aldığı gibi yazı, resim, ses ve video gibi farklı bilgi kaynaklarına da ulaşabilmektedir. Bu platformun ana işlevi öğretene ile öğrenenin teknolojik imkânlardan faydalanarak etkileşimlerini gerçekleştirebilmeleridir (Varışoğlu, 2019). EBA platformunda öğretmenler öğrencileriyle ileti veya dosya paylaşabilir, tartışmalar başlatabilir, belirleyebileceği zaman aralıkları ile sınırlandırılabilen etkinlikler oluşturabilir, dijital-sözlü-yazılı ödevler verebilir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınavlar oluşturulabilir, sonuçlara ait raporlar alabilir ve öğrencilere dönütler verilebilir. Öğretmenler EBA'daki çeşitli ders materyallerinden faydalanarak ders içeriği oluşturabilir ve bunu derslerinde kullanabilir (Tonbuloğlu, 2021). Bu yönleriyle EBA'nın uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere ders sunarken önemli kolaylıklar sağladığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sosyal eğitim platformunu uzaktan eğitim sürecinde daha az kullanmaları Pala, Arslan ve Özdiç'in (2016) pandemi öncesi gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarıyla açıklanabilir. Söz konusu araştırmada EBA web sitesinin kullanılabilirliği test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre tasarım, içerik, videolar ve sitenin genel tasarımında kullanılabilirlik sorunları yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca ders içeriklerinin yetersiz olduğu ve arama motorunun verimli çalışmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özkanal, Yüksel ve Başaran Uysal (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, EBA derslerindeki bazı uygulamaları onayladıkları ancak materyal ve etkinlik seçimlerinde sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulgularını destekler bir diğer araştırmada ise

öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarının orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Varışoğlu, 2019). Yine Ilgın ve Ulupınar'ın (2021) pandemi sürecinde EBA web sitesinin kullanılabilirliğinin değerlendirildiği araştırmasında da katılımcıların EBA web sitesinin orta düzeyde bir oran ile kullanılabilir olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan öğretim uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri çoğunlukla öğretmen merkezli uygulamalar olan anlatma, soru-cevap, gösteri yöntemleridir. Buna karşın beyin fırtınası, gösterip-yaptırma, tartışma, problem çözme, proje tabanlı öğretim, oyunla öğretim, gözlem, işbirliğine dayalı öğrenme ve ters-yüz edilmiş sınıf modeli gibi öğrenci merkezli uygulamaların öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği görülmektedir. Bu noktada uzaktan eğitimde öğretmenlerin bilgiyi aktarmaya yönelik girişimleri çokça tercih ettikleri, buna karşın yaparak-yaşayarak öğrenmeye yönelik girişimleri daha az tercih ettikleri söylenebilir. Bu durum temel olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerinin eksikliğinden ve yapılandırılmış içeriğin olmamasından (Ferri vd., 2020) kaynaklı olabilir. Bergdahl ve Nouri (2020) COVID-19 krizinde uzaktan eğitim uygulamalarını incelediği araştırmasında okul hazırlıklarının genel olarak teknik yönleri ile ele alındığı ve öğretmenlerin öğrenme ortamında ihtiyaç duyulan pedagojik stratejilerden yoksun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz ve arkadaşlarının (2020) araştırmasında öğretmenlerin pek çoğu uzaktan eğitim uygulamalarında farklı öğretim strateji ve yöntemlerini rahatlıkla kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. UNESCO (2021d) öğrenme çıktılarını değerlendirmek için çevrimiçi testlere yönelik belirgin bir eğilimin olduğuna, ancak tüm konuların ve yetkinliklerin çevrimiçi veya telefonla değerlendirilemeyeceği, alternatif değerlendirme yöntemleriyle birlikte öğrencilerin ilerlemesinin değerlendirmesine işaret etmektedir. Bilgiç ve Tüzün (2015) göre öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarında alternatif ölçme değerlendirme stratejilerini kullanmadıkları gibi alternatif öğretim tarzlarına adapte olma konusunda da sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğretmenler web tabanlı uzaktan eğitim programlarındaki derslerinde yüz yüze eğitimde kullandıkları alışkanlıklarını ve öğretim yöntemlerini devam ettirmektedirler. Vasiliki ve arkadaşlarının (2021) da ifade ettiği gibi bireysel olmayan öğretim öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve yüz yüze öğretimdeki ilgiyi göstermemelerine neden olmaktadır. Bir diğer araştırmada, grup çalışmalarının bireysel öğrenmeyi desteklemesine rağmen öğrenciler bu yöntemi çevrimiçi öğrenmenin daha az tatmin edici bir bileşeni olarak görmüşlerdir. Bu durum, öğretmenlerin pandemi sırasında öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmelerini etkili bir şekilde planlayamadıkları şeklinde

yorumlanmıştır. Araştırmada öğrencileri daha iyi anlamak için daha öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi önerilmektedir (Lee vd., 2021). Etkili çevrimiçi öğrenme, bir öğrenme topluluğu olmayı amaçlar. Öğrencileri yalnızca öğretimsel olarak değil, aynı zamanda öğretim programı dışı katılım ve diğer sosyal faaliyetlerle destekler. Yüz yüze eğitim öğrenci başarısını, kütüphane kaynakları, kariyer hizmetleri, sağlık hizmetleri vb. altyapı hizmetlerini desteklemektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde derslerin, öğrenenleri resmi, gayri resmi ve sosyal kaynaklarla desteklemek için özel olarak tasarlanması gerekir (Hodges vd., 2020).

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri okul dışı öğrenme deneyimlerine yönelik görüşleri yedi tema altında toplanmıştır. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler çoğunlukla araştırma yaparak öğrenme ve tekrar yaparak öğrenme yollarıyla okul dışı öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Yine bazı öğretmenlere göre bu süreçte öğrenciler dijital platformları kullanarak öğrenme, yetişkin yardımı alarak öğrenme, gözlem ve inceleme yaparak öğrenme yollarıyla okul dışı öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Diğer taraftan az sayıda öğretmen öğrencilerinin okul dışı deneyimlerine yönelik herhangi bir gözlemlerinin olmadığını belirtirken yine az sayıda öğretmen öğrencilerinin okul dışında herhangi bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Anderson'a (2021) göre pandemi sürecinde okulların kapanması oldukça hızlı gerçekleştiğinden, öğretmenlerin uzaktan eğitimi planlamak için yeterli zamanları olmamıştır. Bu da doğal olarak birçok öğretmenin normal sınıflarda yaptıkları gibi öğretime devam etmelerine neden olmuştur. Bundan dolayı uzaktan eğitimde çoğunlukla öğrenme hedeflerine ulaşılamamıştır. Kalite açısından temelde uzaktan eğitim öğretime farklı bir anlam yüklemektedir. Uzaktan eğitimde başarılı öğretim, “ödev odaklı öğretim” olarak adlandırılabilir şeyi gerektirir. Ters çevrilmiş sınıflar, proje tabanlı öğrenme, vaka tabanlı öğrenme gibi uygulamalar ödev odaklı öğretime örnek olarak gösterilebilir. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğuna göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin çevrimiçi derslerin dışında araştırma yaparak öğrendiklerini belirtmeleri olumlu bir sonuçtur. Nitekim araştırma yoluyla öğrenme, öğrencilerde özerklik, bağımsız öğrenme kapasitesi, yürütücü işlevler ve kendi kendini izleme gibi temel becerilerin kazanılmasına katkı sağlamaktadır (Anderson, 2021). Araştırma bulgularına göre yine öğretmenlerin birçoğu öğrencilerinin çevrimiçi derslerin dışında tekrarlar yaparak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Tekrar, becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada, bir defada anlaşılmayan bilginin öğrenen tarafından

öğrenilmesinde, öğrenenin kendi yanlışlarını düzeltmelerinde önemli bir araçtır. Aralıklı tekrarlar öğrenilen bilginin uzun süreli hafızaya geçmesini sağlar (Pala, 2016). Bu noktada öğrencilerin çevrimiçi derslerin dışında öğrenmelerini tekrarlar yaparak kalıcı hale getirmeye çalışmaları olumlu bir sonuçtur. Ayaz'ın (2021) pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersine yönelik öğretmen ve ebeveyn görüşlerini incelediği çalışmada elde edilen sonuçlar araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada çevrimiçi dersler dışında öğrencilerin öğrenmeleri ödev yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Ödevlendirmelerde çoğunlukla ders kitabının kullanıldığını, test çözümü yaptırıldığı ve video izlettirildiği görülmüştür. Yine araştırma bulguları Bolat'ın (2022) üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Çalışmada öğrencilerin konuyu öğrenirken öğretmenden yardım isteyerek, araştırma yaparak, konuyu tekrar ederek, not alarak ve bellek destekleyici kullanarak öğrenmeye çalıştıkları görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bazıları öğrencilerinin çevrimiçi derslerin dışında dijital platformları kullanarak ve yetişkinlerden yardım alarak öğrendiklerini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulguları ile örtüşen çalışmalar mevcuttur. Kılıç ve Recepoğlu'nun (2022) pandemi dönemi ve öncesi öğrencilerin informal öğrenmelerini inceledikleri araştırmalarında pandemi döneminde öğrencilerin çoğunlukla telefon, tablet ve internet ile öğrenmeye yöneldikleri, derslerle ilgili video ve belgesel izleyerek informal öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Sarı ve Nayır (2020) pandemi döneminde yayımlanan uluslararası raporları eğitim açısından incelemiştir. Söz konusu raporlarda öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerinin artması pandemi sürecinde bir eğitim fırsatları olarak değerlendirilmiştir. Esasen öğrencilerin dijital platformları kullanarak öğrenmelerini gerçekleştirmeleri istenilen bir durumdur. Bu noktada pandemi sürecinde yaşanan bu durumun öğrenciler açısından bir eğitim fırsatına dönüştüğü söylenebilir. Diğer taraftan pandemi sürecinde öğrencilerin yetişkinlerden yardım alarak öğrenmeleri Kırmızı ve Büyükdağ'ın (2022) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerinde veli etkisinin önemine vurgu yapılmıştır. Araştırma bulgusunu destekleyen bir diğer çalışmada öğrencilerin öğrenmelerinde aile desteğinin önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada bazı ailelerin öğretim sürecine yönelik kısıtlı bilgi düzeyleri ve bilişim teknolojileri konusundaki yetersizlikleri sebebiyle çocuklarına gereken desteği veremedikleri de görülmüştür (Özcan ve Saydam, 2021). Benzer şekilde

Yılmaz, Yılmaz ve Savaş'ın (2021) araştırmasında da öğrencilerin başarılarında veli desteğinin önemli bir role sahip olduğu bulgulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre az sayıda öğretmen öğrencilerinin okul dışında herhangi bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirmediğini ifade etmeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç Kuzu'nun (2020) pandemi sürecinde aktif olarak uygulamaya geçirilen EBA TV ve EBA'ya yönelik öğrenci velilerinin görüşlerini incelediği araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Adı geçen araştırmada öğrenci velileri bir günde iki dersin az olduğunu, ders esnasında çocukların çevresel faktörler sebebiyle dikkatlerinin dağıldığını ve ödev verilmediği için derslerin tekrar edilmediğini vurgulamışlardır. Yine Kuzu, Bahçeci ve Yalçın (2021) araştırmalarında öğretmenlerin pandemi döneminde öğrencilerinin çevrimiçi ders dışı öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için verdikleri ödevlere ait metaforlarını incelemiştir. Verilen ödevlerin yararlı ve gerekli olduğuna yönelik olumlu metafor üreten öğretmenlerin olması yanında olumsuz anlam taşıyan metafor üreten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin çevrimiçi dersler dışında öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için projelerin, ödevlerin veya ders dışı etkinliklerin tasarlanması gerekmektedir. Nitekim Karahan, Bozan ve Akçay'ın (2020) araştırmasında da öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri ödevlerin verilmesi ve derslerin de bu kapsamda organize edilmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri çevrimiçi öğrenme deneyimlerine yönelik görüşleri çoğunlukla çevrimiçi uygulamaların olumsuz yönlerine ilişkindir. Vurgulanma sıklığına göre bu temalar sırasıyla; derse katılımda isteksizlik, derse motive olamama, işbirlikçi uygulamaları yapamama, iletişim ve etkileşim sorunları yaşama şeklindedir. Pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerde motivasyon kaybının gözlemlenmesi, ölçme ve değerlendirmede aksaklıkların olması, internet, tablet, bilgisayar gibi altyapı ve ekipman yetersizliklerinden kaynaklı imkân ve fırsat eşitsizliklerin yaşanması, teknik aksaklıkların yaşanması, iletişim, etkileşim ve sosyalleşme yetersizlikleri, uzaktan eğitime hazırlıksız olma gibi durumlar çoğunlukla dile getirilen dezavantajlardandır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Nitekim araştırma bulgularına göre çevrimiçi derslerde yaşanan benzer olumsuzluklar öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde de araştırma bulguları ile örtüşen araştırmalara rastlanmıştır. Canpolat ve Yıldırım (2021) salgın döneminde ilk defa çevrimiçi ders tecrübesi yaşayan farklı branşlardaki 8 ortaokul öğretmenin uzaktan eğitim deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenler, uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu yönlerine dikkat çekmekle birlikte öğrenci katılımının farklı nedenlerden dolayı istenilen düzeye ulaşamaması nedeniyle çevrimiçi derslerin verimli olmadığını belirtmişlerdir. Aslan, Turgut ve Aslan'ın (2021) araştırma bulgularına göre uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin bilişsel kazanımları gerçekleştirmede etkili oldukları gözlemlenirken, duyuşsal ve psikomotor kazanımları gerçekleştirmede zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi derslere zamanında veya hiç katılamamaları, ilgilerinin olmaması, iletişim sorunları yaşamalarına yönelik sonuçlara da ulaşılmıştır. Yine Başaran ve arkadaşlarının (2020) pandemi sürecinde uygulamaya konulan uzaktan eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci, veli görüşlerini inceledikleri araştırmada etkileşimin sınırlı olduğu, öğrencilerin derse aktif katılmadığı ve bireysel farklılıkların göz ardı edildiği yönünde araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özkanal, Yüksel ve Başaran Uysal'ın (2020) uzaktan eğitimde yabancı dil öğretimi özelinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında etkileşim sorununun ciddi bir dezavantaj olduğu vurgulanırken Cantürk ve Cantürk'ün (2021) İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri çevrimiçi derslere yönelik yaptıkları metaforlarda en çok etkileşim sorunu dile getirilmiştir. Bu noktada uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilere motivasyon desteğinin sağlanması, onların bireysel öğrenme yeteneklerinin göz önüne alınması (Akyıldız, 2020), çevrimiçi derslere tam katılımın sağlanması, iletişim ve etkileşim sorunlarının giderilmesi önemli görülmektedir.

Kabul etmek gerekir ki, sanal sınıflarda sınıf kültürünü sağlamak kolay değildir. Buna rağmen öğretmenler örneğin bitmoji uygulamaları ile kendi sanal sınıflarını oluşturabilirler. Böylece bu sınıfların etkileşimli öğeleri öğrencilerin sanal sınıf arkadaşlarını tanımalarını sağlar. Benzer şekilde öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi kolaylaştırmak için tasarlanmış bir çevrimiçi video tartışma platformu olan Flipgrid de kullanılabilir. Bu uygulama ile öğretmenler öğrencilerine birbirlerini tanımalarına yardımcı olabilecek sorular sorabilir ve öğrenciler bir video ile cevap vermeleri istenebilir. (Anderson, 2021). Nitekim araştırma bulguları incelendiğinde az sayıda öğretmenin çevrimiçi uygulamaların olumlu yönlerine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu olumlu yönler sırasıyla; hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesi, iletişim becerilerinin gelişmesi, derse katılımı isteklilik, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmesi şeklindedir. Fansury ve arkadaşları da (2020) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Şöyle ki; araştırmada öğrencilerin pandemi sırasında öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için dijital içeriği çoklukla kullandıkları gözlemlenmiş ve dijital içeriğin kullanımı ile öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında artışlar olduğu görülmüştür.

Motivasyonun artması oluşturulan materyallerin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlanması ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital platformları kullanırken yaşadıkları zorluklar incelenmiş ve neredeyse öğretmenlerin yarısı herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise teknik ve yazılımsal kaynaklı zorluklar, dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklı zorluklar, donanım eksikliğinden kaynaklı zorluklar, uygulamaların yabancı dilde olmasından kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara rastlanmıştır. Naik ve arkadaşlarının (2021) Hindistan’da pandemi sürecinde uzaktan eğitimi inceledikleri araştırmalarında altyapı, teknik araçlar ve internet erişimi gibi tesis eksikliğinden kaynaklı eksikliklerin çevrimiçi oturumları yürütmede büyük bir zorluğa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Joshi, Vinay ve Bhaskar da (2020) Hindistan’daki öğretmenlerin evlerinden çevrimiçi oturumlarda karşılaştıkları zorlukları tanımlamayı amaçladığı araştırmada teknik imkânların yeterli olmaması ve teknoloji kullanımına yönelik eğitim eksikliğinin öğretmenlerin çevrimiçi oturumları yürütmelerinde karşılaştıkları en büyük zorluklar olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Kavuk ve Demirtaş’ın (2021) araştırma bulgularında da öğretmenler, öğrencilerin tablet, bilgisayar gibi araçlardan yoksun olmaları ve uzaktan öğrenme için gerekli olan internet bağlantısına yönelik sorunların fazlalığından kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ve bu durumda fırsat eşitsizliğine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarında EBA’nın yetersizliği, öğrencilerin derse aktif katılamamaları, teknik sorunlar, ebeveynlerin sürece gereğinden fazla dâhil olmaları öğretmenlerin yaşadığı diğer önemli zorluklar arasında yer almıştır. Yine bir diğer araştırmada internet bağlantısından kaynaklı sorunlar, iletişim kurmada yaşanan sorunlar, çevrimiçi derslere katılımında yaşanan sorunlar uzaktan eğitimde yaşanan en önemli zorluklar olarak belirtilmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan bu sorunlar öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Demir ve Demir, 2021). Dolayısıyla uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan bu zorlukların giderilebilmesi için teknik aksaklıkların asgari düzeye indirilmesi, alt yapının güçlendirilmesi, içerik ve ders materyallerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi önemli görülmektedir (Başaran vd., 2020).

Esasen uzaktan eğitimle ilgili sorunların çoğu yüz yüze eğitimle ilgili bir kıyaslamaya gidilmesinden kaynaklanmaktadır. Alanyazında genel olarak uzaktan eğitimle ilgili sorunların başında dijital bölünme gelmektedir. Dijital bölünme çevrimiçi öğrenmenin çeşitli nedenlerle uzaktan öğrenmenin en önemli bileşeni olarak görülmesinden kaynaklanan bir sorundur. Bu

soruna neden olan durumlardan ilki çevrimiçi öğrenme tüm teknolojilerin (yani radyo, televizyon, yazılı materyaller, bağımsız bilgisayarlar) en etkileşimli olanıdır. İkincisi, çevrimiçi öğrenme, öğrencilere öğrenme yönetim platformları (örn. Canvas, Google Classroom, Kami), iletişim platformları (örn. ClassDojo) ile içerik ve derse dâhil olmak üzere sayısız destek yazılımına erişim sağlamasıdır. Dolayısıyla dijital uçurum sadece öğrencilerin cihazlarının olup olmadığı veya internete bağlanıp bağlanmadığı ile ilgili değildir. Ebeveynlerin çevrimiçi platformu kullanmalarına ve gerektiğinde sorun gidermelerine yardımcı olacak becerilere sahip olmasıyla ilgilidir ve bu becerilere sahip olmayan öğrenciler de geride kalma riski altındadır (Anderson, 2021). Dolayısıyla uzaktan eğitimde yaşanan zorlukların giderilebilmesinde sadece alt yapı ve donanım eksikliklerinin giderilmesi yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilere ve ebeveynlere uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı noktasında da gerekli eğitimlerin verilmesi gerekecektir.

Diğer taraftan araştırmaya katılan az sayıda öğretmen uzaktan eğitim uygulamalarında fiziksel hareketsizlikten kaynaklı zorluklara da değinmişlerdir. Öğretmenler çevrimiçi derslerde hareket etmediklerinden dolayı çeşitli fiziksel sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlerin COVID-19 pandemisinde etkilenme durumlarına yönelik araştırmaların analiz edildiği bir çalışmada öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde artış görüldüğü, olumsuz duygular yaşadıkları, sosyal yaşam ritüellerinin değişkenlik gösterdiği, uykusuzluk, depresyon, iştahsızlık, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklar yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar ise genç ve bekâr öğretmenler ile kadın öğretmenlerin depresyon, kaygı ve psikolojik esneksizlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca salgın döneminde öğretmenlerin sosyal medya ve internette daha fazla zaman geçirdikleri de tespit edilmiştir (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020). Bu noktada sağlık açısından bağımsızlığı etkileyen duygu durumu, inanç, beslenme, uyku rejimi ve hayat tarzı gibi tercihlerin evrensel genel doğrularla uyumlu hale getirilmesi önemli görülmektedir (Aslan, 2020).

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri herhangi bir hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulgusu Bakioğlu ve Çevik'in (2020) öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitimde neler yaşandığını inceledikleri çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Şöyle ki; adı geçen araştırmada öğretmenler pandemi döneminde kendilerini yetersiz hissetmelerine rağmen bu süreci bir gelişim fırsatı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin pandemi döneminde eğitim teknolojileri

kullanımlarını ve mesleki becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Acar, Acar ve Özkan'ın (2021) pandemi döneminde farklı yaş gruplarında ve farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını inceledikleri araştırmada genel olarak öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini arttırdıkları ve teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin pandemi sürecinde dijital platformları daha fazla kullanmaları, uzaktan eğitim uygulamaları ile teknoloji becerilerini geliştirmeye yönelmeleri ve bu konularda yeterli deneyim kazanan öğretmenlerin doğal olarak hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olmadığını belirtmeleri beklenebilecek bir sonuçtur. Diğer taraftan araştırmaya katılan birçok öğretmen dijital eğitim uygulamaları konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu belirtirken az sayıda öğretmen temel bilgisayar kullanımı ve dijital platformlarda kullanılan yabancı dil terimlerine yönelik konularda hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulgusu Tosun, Mihci ve Bayzan'ın (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında yaşadıkları sorunları inceledikleri çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik deneyimlerinin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Araştırmada kadın öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin bilişim teknolojileri becerilerinin eksikliğinden dolayı diğer öğretmen gruplarına göre daha fazla sorun yaşadıkları ve bu nedenle bu gruptaki öğretmenlerin dijital eğitim uygulamalarında yeterince aktif olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde dijital eğitim uygulamalarını kullanabilmelerine imkân tanıyan ve FATİH projesi kapsamında geliştirilen EBA, bilişim kültürünü yaygınlaştırmayı, teknolojiyi eğitime entegre etmeyi, öğretmen-öğrenci iletişimini pekiştirmeyi ve zengin içerikleriyle öğrenmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır (Gerede, 2019; Tutar, 2015). EBA eğitsel açıdan kullanıcılarına birçok özellik sunmaktadır. EBA'da ders, içerik, yarışma, uygulamalar, EBA dosya, e-kurs gibi eğitsel içerikler yer almaktadır. Ayrıca içerisinde yazı, resim, ses ve video gibi farklı türdeki bilgi kaynaklarını barındırmaktadır. EBA'da öğretmenlere özgü bazı özellikler de bulunmaktadır. Örneğin, EBA öğretmen alanı paylaşım kısmında öğretmenler diğer kullanıcılarla haber, video, ses, görsel, doküman, kitap ve dergi paylaşabilmektedirler (Aktay ve Keskin, 2016). Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital eğitime yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmeleri, ülkemizde uzaktan eğitimde kullanılacak en etkin araçlardan biri olan EBA'dan yeterince faydalanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Türker ve Dündar'ın (2020) araştırmasında pandemi döneminde öğretmenlerin birçoğunun EBA kullanımı konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak; mevcut uygulamaların yeteneklerinin artırılması, altyapı ve donanım desteğinin sağlanması, öğretmen ve öğrencilere eğitimlerin verilmesi, güvenlik tedbirlerinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Esasen çevrimiçi kaynakların incelenmesi ile uzaktan eğitimin iyileştirilmesine yönelik çok çeşitli öneriler ve stratejiler geliştirilebilir. Her öğrencinin bir elektronik cihazı ve internete güvenilir erişimi varsa ve öğretmenler çevrimiçi ortamda yüksek kaliteli öğrenme deneyimleri sağlama konusunda deneyim ve eğitime sahipse, uzaktan eğitim son derece etkili olabilir (Anderson, 2021). Ancak pandemi dönemi Japon eğitim sistemini inceleyen Iwabuchi ve arkadaşlarına (2022) göre salgın sürecinde geçici kapanışlar nedeniyle çevrimiçi sınıfların uygulanmasında büyük eşitsizlikler yaşanmıştır. Birçok özel okul ve önemli sayıda yenilikçi yerel yönetimler tarafından kurulan okullar uzaktan eğitimde başarılı olmalarına rağmen çoğu devlet okulları hem okullarında hem de öğrenci evlerinde altyapı ve donanım imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle çevrimiçi kursları düzenleyememişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulguları ile örtüşen çalışmalara rastlanmıştır. Çakın ve Akyavuz'un (2020) araştırmasında uzaktan eğitim uygulamalarında iletişimle, velilerle ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmada internet hizmetinin ücretsiz olması, öğrenci velilerine yönelik eğitimlerin verilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak yöntemlerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Diğer taraftan Kahraman (2020) araştırmasında laboratuvar, atölye gibi uygulamalı derslerin uzaktan eğitim sistemleriyle yürütülmesinde teorik ve bilgisayar tabanlı derslerin yürütülmesine göre çok daha fazla sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada uzaktan eğitim niceliksel özellikleriyle birlikte niteliksel özellikleriyle de değerlendirilmelidir. Uzaktan eğitim sisteminin sadece altyapı, erişim, güvenlik yönleriyle değil aynı zamanda içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik yönleriyle de güçlendirilmesi gerekmektedir (Can, 2020).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Araştırma bulgusu ile örtüşen Özdoğan ve Berkant'ın (2020) çalışmasında da uzaktan eğitim uygulamalarında ölçme ve değerlendirilme uygulamalarının geliştirilmesine ilişkin önerilere yer verilmiştir. Esasen okulların kapanması ile uygulamaya giren uzaktan eğitim sisteminde kullanımda olan birçok ölçme yöntemini devre dışı kalmıştır. Bu süreçte öğrenci mağduriyetlerinin yaşanmaması adına eğitimde normal şartlarda kullanılmayan çevrim içi ölçme ve esnek değerlendirme yöntemleri kabul edilebilir olsa da özellikle akademik

başarıların ölçülmesi konusunda adil değerlendirmelerden uzak kalınmıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Öğretmenlerin ödev, ünite sonu testler ve online oturumlara katılımları ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullandıkları görülmüştür (Aslan, Turgut ve Aslan, 2021). Uluslararası raporlarda da işaret edildiği üzere bu durum öğretmenleri, öğrencileri ve velileri rahatsız etmiştir. Raporlarda dijital platformlarda sunulacak materyaller ve ders içerikleri arasında, değerlendirmeyi çeşitli düzeylerde entegre etmenin önemli olduğu, değerlendirme süreçlerinin yeniden ele alınması ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Ülkemizde Pandemi sürecinde MEB tarafından kısa sürede öğretmen ve öğrencilere uzaktan eğitim altyapısı, internet bağlantısı ve erişim olanakları sunulmuş ve EBA uzaktan eğitimi destekleyici bir platform olarak kullanılmıştır. Sınavlar EBA üzerinden gerçekleştirilmiştir (Parlakkılıç ve Mertoğlu, 2020). Ancak araştırmalarda da belirtildiği üzere EBA'da öğretim programlarında yer alan kazanımlar için kısıtlı düzeyde değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir (Koç, 2021). Bu noktada pandemi süreci yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uzaktan eğitime uyarlanması için bir fırsat olarak görülebilir. Ölçme değerlendirme yöntemlerinin öncelikli olarak yeniden belirlenmesi ve farklı becerileri farklı yöntemler ve araçlar kullanarak ölçme yönünde yapılandırılması (Sarı ve Nayır, 2020), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilebilir (Bozkurt vd., 2020). Bu kapsamda gerçekleştirilebilecek ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, kısa cevaplı gibi sınav etkinlikleri yapılabileceği gibi öğrencilere anladıklarını yazmalarına, anlatılan konular hakkında yorum yapmalarına imkân tanıyan görevler verilebilir. Bu amaçla işlevsel ve pratik olan Kahoot ve quizlet gibi yazılım uygulamaları kullanılabilir (Sarı, 2020).

Yukarıda anlatılanlar ışığında görüleceği üzere araştırmalarda pandemi dönemi çevrimiçi sınıfların bir noktaya kadar etkili olduğu ancak yüz yüze sınıfların henüz yerini alamayacağı görüşü hâkimdir. Bu nedenle eğitim kurumları, gelecekte yaşanabilecek savaşlar, salgınlar, doğal felaketler gibi olumsuzlukları göz önüne alarak uzaktan eğitim uygulamalarında kaliteli öğretimi sunabilmek için teknik, zihinsel ve finansal yönden yatırım yapmalıdır (Klimova, 2021). Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine yönelik olarak ihtiyacı olan öğretmen ve öğrencilere altyapı ve donanım desteği sağlamalıdır (Akyıldız, 2020). Ayrıca uzaktan eğitim sadece altyapı ve donanım bileşenleri ile değil içerik, tasarım ve pedagojik uygulamalar açısından da değerlendirilmelidir. Dolayısıyla uzaktan eğitim uygulamalarının ders tasarımı, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında geliştirilmesi önemli görülmektedir (Tonbuloğlu, 2021).

5.2. Sonuç

1- Araştırma bulgularına göre öğretmenler uzaktan eğitimi, vurgulanma sıklığına göre sırasıyla dijital eğitim, alternatif eğitim, zaman ve mekâna bağlı olmayan eğitim, kalitesiz eğitim ve etkileşimsiz eğitim şeklinde tanımlamışlardır.

2- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerini sunarken kullandıkları araçlar incelendiğinde Web 2.0 araçlarının sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenler, video ve resimler, Microsoft Office uygulamaları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Google arama motoru, PDF görüntüleyici, basılı materyaller, Youtube gibi araçları da kullanmışlardır.

3- Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla anlatma yöntemi, soru-cevap yöntemi ve gösteri yöntemini kullandıklarını belirtirken gösterip-yaptırma yöntemi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi, oyunla öğretim yöntemi, beyin fırtınası tekniği, proje tabanlı öğretim, gözlem yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve ters-yüz edilmiş sınıf modelini daha az kullandıklarını belirtmişlerdir.

4- Öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler çoğunlukla araştırma yaparak öğrenme ve tekrar yaparak öğrenme yollarıyla okul dışı öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Yine bazı öğretmenlere göre bu süreçte öğrenciler dijital platformları kullanarak öğrenme, yetişkin yardımı alarak öğrenme, gözlem ve inceleme yaparak öğrenme yollarıyla okul dışı öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Diğer taraftan az sayıda öğretmen öğrencilerinin okul dışında herhangi bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirmediğini belirtmiştir.

5- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri çevrimiçi öğrenme deneyimleri incelendiğinde birçok öğretmene göre öğrenciler çevrimiçi uygulamalarda derse katılımda isteksizlik, derse motive olamama, işbirlikçi uygulamaları yapamama, iletişim ve etkileşim problemleri yaşama gibi sorunlar yaşamışlardır. Bazı öğretmenler de hedeflenen öğrenmelerin gerçekleştiğini, iletişim becerilerinin geliştiğini, derse katılımda istekli olduğunu, fikirlerin rahatlıkla ifade edebildiğini belirtmişlerdir.

6- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital platformları kullanırken yaşadıkları zorluklar incelendiğinde neredeyse öğretmenlerin yarısı herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise teknik ve yazılımsal kaynaklı zorluklar, dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklı zorluklar, ekipman eksikliğinden kaynaklı zorluklar, fiziksel hareketsizlikten kaynaklı zorluklar, uygulamaların yabancı dilde olmasından kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

7- Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenler herhangi bir hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmiştir. Ancak birçok öğretmen dijital eğitim uygulamalarına yönelik eğitim, temel bilgisayar kullanımına yönelik eğitim, dijital platformlarda kullanılan yabancı dil terimlerine yönelik eğitim konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

8- Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler sırasıyla şu şekildedir: Mevcut uygulamaların yetenekleri artırılmalı, altyapı ve donanım desteği sağlanmalı, öğretmen ve öğrencilere eğitim verilmeli, ölçme ve değerlendirme uygulamaları geliştirilmeli, güvenlik tedbirleri artırılmalı.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimin ne olduğuna yönelik görüşleri incelendiğinde birçok öğretmen uzaktan eğitimi kavramsal yönüyle tanımlarken bazı öğretmenler olumsuz bir bakış açısıyla uzaktan eğitimi açıklamışlardır. Bu durum bazı öğretmenlerin gelişen ve değişen teknoloji hakkında yeterli bilgiye ve uygulamaya sahip olmadıklarını göstermekte olup uzman ekip ile veya okullarda çalışan bilişim teknoloji öğretmenlerinin işbirliğiyle teknolojik donanımlar hakkında öğretmenlere temel bilgiler verilerek, yazılımlar üzerinden bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

2- Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında anlatma, gösteri gibi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine çoğunlukla yer verdikleri buna karşın öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerine daha az yer verdikleri görülmüştür. Bu noktada öğretmenlere uzaktan eğitimde kullanılacak öğrenci merkezli uygulamaların tanıtılmasına ve kullanımının artırılmasına yönelik seminerler ve uygulamaya dayalı eğitimler verilebilir.

3- Araştırmaya katılan birçok öğretmene göre öğrenciler araştırma yaparak, dijital platformları kullanarak, gözlem ve inceleme yaparak okul dışı öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Buna karşın bazı öğretmenler öğrencilerin okul dışında herhangi bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirmediğini belirtmişlerdir. Bu noktada dijital platformlarda eğitsel oyun tasarımı, araştırma ve gözlem yapmaya yönelik içerik geliştirme, okuma-tartışma-konuşma grupları oluşturma gibi öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, meraklarını uyandırabilecek, okul dışında da öğrenmelerini devam ettirebilecek dijital uygulamaların geliştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

4- Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu çevrimiçi uygulamalarda öğrencilerinin derse katılımda isteksizlik yaşadıklarını, derse motive olamadıklarını, işbirlikçi uygulamaları yapamadıklarını, iletişim ve etkileşim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların giderilebilmesine yönelik olarak deneysel çalışmaların veya eylem araştırmalarının yapılması önerilebilir.

5- Araştırma bulgularına göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde teknik ve yazılımsal kaynaklı zorluklar ile ekipman eksikliğinden kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada teknik ve yazılımsal aksaklıkların giderilmesi, ekipman desteğinin sağlanması önerilebilir.

6- Araştırma kapsamındaki birçok öğretmen dijital eğitim uygulamaları, temel bilgisayar kullanımı ve dijital platformlarda kullanılan yabancı dil terimleri konularında eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere söz konusu konularla ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir.

7- Bazı öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarında ölçme ve değerlendirme boyutunun geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu noktada konuya yönelik olarak eylem araştırmaların yapılması önerilebilir.

8- Eğitim sistemimiz içinde farklı öğretim kademeleri ve birçok farklı dersin olduğu göz önüne alındığında bu çalışmaya dâhil edilmeyen branşlar veya uygulamalı dersler üzerine konu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, Y. (2020). Yeni koronavirüs (Covid-19) salgını ve turizm faaliyetlerine etkisi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 7-21.
- Acar, N., Acar, B., & Özkan, H. (2021). Pandemi döneminde öğretmenlerin teknolojiye kabulleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Journal of European Education*, 11(1), 13-30.
- Akduman, C. (2021). Cellulose acetate and polyvinylidene fluoride nanofiber mats for N95 respirators. *Journal of Industrial Textiles*, 50(8), 1239-1261.
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Akın, F. & Aslan, N. (2021). COVID-19 Pandemisinde Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi: Bir Eylem Araştırması. *Alanyazın*, 2(1), 8-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/61604/919929>
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Alsancak, E. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'nı (EBA) eğitim öğretim sürecinde kullanımın incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altunçekiç, A., & Aksu, L. (2011). Web destekli öğrenme ortamlarının internet kullanımına yönelik tutum düzeyleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 239-250.
- Anderson, L.W. (2021). Schooling interrupted: Educating children and youth in the COVID-19 Era. *CEPS Journal*, 11, 17-38.
- 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.
- Atıcı, B., & Gürol, M. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27 (124).
- Atıcı, B., & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.

- Atık, İ. (2008). Alternatif eğitim biçimi olarak uzaktan eğitim ve ekonomik etkinliği. *Education Sciences*, 3(1), 80-89.
- AUO Sözlük, (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi. İnternet: <http://auosozluk.anadolu.edu.tr/>
- Avcı, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) sisteminde yer alan müzik eğitimi derslerine yönelik öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 328-353.
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342. <https://doi.org/10.19171/uefad.815664>
- Aytaç, T. (2006). *Eğitimde Bilişim Teknolojileri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Aztekin, B. (2020). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı'na (EBA) yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, Y. & Çetin, G. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinin Türkiye'de İstihdama Etkileri ve Kamu Açısından Alınması Gereken Tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 40-58.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bilgiç, H.G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(3), 26-50.
- Bolat, Y. (2022). Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stratejileri tercihleri ve öğrenme sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 117-134.

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 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.
- Cahapay, M.B. (2020). A reconceptualization of learning space as schools reopen amid and after COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 269- 276.
- Caird, S. & Roy, R. (2019). Blended learning and sustainable development. *Encyclopedia of Sustainability In Higher Education*, 107-116.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Cantürk, G. & 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), 1-37.
- Christensen, L.B, Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). Araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri. *A. Boyacı, K. Bozkuş (Çev.) Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. A. Aypay (Çev. Ed.). İçinde (30-70)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cone, L., Brogger, K., Berghmans, M., Decuypere, M., Förschler, A., Grimaldi, E., Vanermen, L. (2021). Pandemic acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 1-24.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Crompton, H. (2013). A historicaloverview of mobile learning: Toward learnercentered education. In Z. L. Berge, & L. Y. Muilenburg (Eds.). *Handbook of Mobile Learning*. Florence: KY: Routledge.
- Çakın, M. & Akyavuz, E.K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 166-186.

- Çetin, E. (2020). *EBA ders ile coğrafya öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çetin, B., & Ünlüöner, K. (2019). Salgın hastalıklar sebebiyle oluşan krizlerin turizm sektörü üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. *AHBVÜ Turizm Fakültesi Dergisi*, 22(2), 109-128.
- Çukadar, S. & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Deli, S. (2021), *Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin ve pandemi sonrası sürece ilişkin önerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Demir, D., Özdiç, F., & Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Deniz, P.Ö. ve Kiraz, E.D.E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde şehir sağlığı çalışmaları. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 4, 147-151.
- Djalante, R., Shaw, R., & DeWit, A. (2020). *Building resilience against biological hazards and pandemics: COVID-19 and its implications for the Sendai Framework*. Progress in Disaster Science. <https://doi.org/10.1016/j.pdisas.2020.100080>.
- Dolmaz, M., & Metin, Ö. (2021). Hastanın gözüyle Covid-19'un eğitim-öğretim öğrencileri ve öğrencilerin sosyal hayatlarına etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 96-121
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- EBA. (2021a). <http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/Default.htm> (Erişim Tarihi: 25. 05. 2021)
- EBA. (2021b). <https://www.eba.gov.tr/nasil-tv> (Erişim Tarihi: 18.5.2022)
- Eken, Ö., Tosun, N., & Eken, D.T. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.

- Ekren, G., & Kesim, M. (2016). Mobil iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve mobil öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 36-51.
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(5), 69-80.
- Eren, E. (2020). Yeni tip koronavirüsün türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: milli eğitim bakanlığının ve yükseköğretim kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153-162.
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173.
- Duran, M. S. & Acar, M. (2020). Bir virüsün dünyaya ettikleri: Covid-19 pandemisinin makroekonomik etkileri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 10(1), 54-67.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Fansury, A.H., Januarty, R., Rahman, A.W., & Syawal. (2020). Digital content for millennial generations: teaching the english foreign language learner on Covid-19 pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55 (3), 2-12.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gürol, M., & Sevindik, T. (2004). Uzaktan eğitimin teknoloji boyutu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Güvendi, M. G. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Herand, D. & Hatipoğlu, Z.A. (2014). Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformlarının karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 65-75.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Erişim Tarihi: 27.03.2021)
- Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime (Vol. 1)*. New York, NY: Wiley.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10(12), 361-368.
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2022). *Covid-19 and Education on the Front Lines in Japan: What Caused Learning Disparities and How Did the Government and Schools Take Initiative?*. In *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 125-151). Springer, Cham.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Joshi, A., Vinay, M., & Bhaskar, P. (2020). Online teaching amidst COVID-19 in India: an outlook. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (2), 105-111.
- Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum Çalışması. İçinde M. Tekin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (261-285). Ankara: Pegem Akademi
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim bilişim ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Katane, I., Kristovska, I. & Katans, E. (2015). Evaluation of distance education environmental advantages. In *Proceedings of the International Scientific Conference Engineering for Rural Development*, 14, 720-728. http://www.tf.llu.lv/conference/proceedings2015/Papers/116_Katane.pdf.
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 201-214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerileri: İÖLP Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.

- Kazu, İ.Y., Bahçeci, F. & Yalçın, C.K. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 31(2), 701-715.
- Keskin, N. Ö., & Kılınç, A. G. H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 68-90.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılıç, M.S. & Receptoğlu, S. (2022). Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pandemi Döneminde ve Öncesinde İnfomal Öğrenmelerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-28.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kırmızı, F. & Büyükdağ, G.S. (2022). Literacy Problems in Distance Education During the Covid-19 Epidemic According to Teachers' Opinions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 23(1).
- Klimova, B. (2021). An insight into online foreign language learning and teaching in the era of COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 192, 1787-1794.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.
- Kurt, K., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.

- Lee, K., Xuefei, M.F., Lu, S. & Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 42(1), 164-172.
- Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>.
- MEB. (2021a). *Bakan Özer, okullarda yüz yüze eğitim hazırlıklarının detaylarını açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-okullarda-yuz-yuze-egitim-hazirliklarinindetaylarini-acikladi/haber/23938/tr>.
- MEB. (2021b). *COVID-19 salgınında okullarda alınması gereken önlemler*. <https://merkezisgb.meb.gov.tr/www/covid-19-salgininda-okullarda-alinmasi-gereken-onlemler-rehberi-yayinlandi/icerik/302>
- MEB. (2021c). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2020-2021*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html>.
- MEB. (2022). *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Fatih Projesi Websitesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 13.11.2022).
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x>
- Naik, G. L., Deshpande, M., Shivananda, D. C., Ajey, C. P., Manjunath Patel, G. C. (2021). Online teaching and learning of higher education in India during Covid-19 emergency lockdown. *Pedagogical Research*, 6 (1), 1-14.
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183.
- Oliveira, M. M. S., 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.

- Orakçioğlu, E. (2019) *Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Obuz, A.T., Gencer, N. & Babahanoğlu, R. (2021). Covid-19 pandemisi konusunda Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Sağlık Dergisi*, 2(1), 42-64.
- Özcan, A. F. & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86.
- Özdoğan, A.Ç. & Berkant, H.G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Pala, A. (2016). Öğrenme ve öğretim ilkeleri. İçinde Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss: 114-138). Ankara: Pegem Akademi.
- Papi, C., & Büyükaslan, A. (2007). Türkiye ve Fransa’daki uzaktan eğitimde gelişmeler: Hangi eğitim hakkı. In *Marsilya: Colloque Tice Mediterranee-Uzaktan Eğitimde İnsan/Değişim Sorunsalı* (Vol. 2).
- Parıldar, H. (2020). Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 19-26.
- Parıldar, H. & Dikici, M.F. (2020). Pandemiler tarihi. *Klinik Tıp Aile Hekimliği*, 12(1), 1-8.
- Parlakkılıç, A., & Mertoğlu, S. (2020). Blended distance education during COVID-19: Evaluation of Turkey’s K12 applications. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 49-61.
- Reimers, F. M. (2021). *Eğitim ve COVID-19: Pandeminin yarattığı şoktan kurtulmak ve daha iyiyi yeniden inşa etmek*. Aydın Yayınları.
- Rodriguez, A. (2020, September 18). Do hybrid classes offer the best of both worlds? CU Denver News. Retrieved December 25, 2021, from <https://news.ucdenver.edu/do-hybrid-classes-offer-the-best-of-both-worlds/>
- Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. Routledge.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>

- Singh, J., & Matthees, B. (2021). Facilitating interprofessional education in an online environment during the COVID-19 pandemic: A mixed method study. *Healthcare*, 9(5), 567. <https://doi.org/10.3390/healthcare9050567>
- Tatlı, C. (2021). *Uzaktan eğitimde farklı etkileşim türlerinin eğitsel denkliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning* (1st ed.). Kogan Page.
- Tonbuloglu, B., (2021). *Türkiye’de Acil Durum Uzaktan Öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi*, (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Türker, A. & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı. (2020). *Koronavirüs Salgını Yeni Tedbirler*. <https://www.icisleri.gov.tr/koronavirus-salgini-yeni-tedbirler>
- Tüysüs, C., & Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 73-78.
- UNESCO. (2020). *Covid-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Erişim Tarihi: 05.8.2022).
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 130-137
- Üstün, Ç. (2020). Pandemi tarihinde üç hastalık ve Covid-19 pandemisinin sosyal etkisinin bu hastalıklarla değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 1215-1226. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44303>
- Vasiliki, K., Athina, C., & Eleni, T. (2021). Greek University students’ attitudes about distance education due to emergency circumstances. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*. 6(1), 14-25.
- World Health Organization [WHO]. (2020). Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus->

[2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/nCoV-naming)

- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Bilişim Sistemleri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(17), 3298-3308.
- Yang, Y., & Cornelius, L. F. (2004). Students' perceptions towards the quality of online education: A qualitative approach. *Association for Educational Communications and Technology*. <https://eric.ed.gov/?id=ED485012>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2021). *Pandeminin dünya çapında etkileri*. <https://egitimekonomisi.org/pandeminin-dunya-capinda-egitime-etkileri/> (Erişim Tarihi: 20.5.2022).
- Yıldız, A. & Akar Vural, R. (2020). Covid-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri: Türk Tabirleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf
- Yıldız, F. (2014). *19. yüzyıl'da Anadolu'da salgın hastalıklar (Vebe, Kolera, Çiçek, Sıtma) ve salgın hastalıklarla mücadele yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50.
- YÖK (2021). Küresel salgında eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik uygulamalar rehberi, 1-19.
- Yumru, M., & Demirkaya, S. K. (2021). COVID-19 aşısı karşıtlığı-kararsızlığı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 276-277.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2021). YÖK Başkanı Erol Özvar, üniversitelerde yüz yüze eğitimin detaylarını açıkladı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx>(Erişim tarihi:24.11.2022).



EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiz : Kadın (...) Erkek (...)

Branşınız :

Meslekteki kıdem yılınız : 1-10 yıl (...) 11-20 yıl (...) 21 yıl ve üzeri (...)

Görüşme Soruları

1. Size göre uzaktan eğitim nedir?
2. Uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriklerini sunarken hangi materyalleri, eğitim teknolojileri veya yazılımları kullanıyorsunuz?
3. Öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntem veya tekniklerini kullanıyorsunuz?
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizde gözlemlediğiniz okul dışı öğrenme deneyimleri nelerdir?
5. Öğrencilerinizin çevrimiçi öğrenme deneyimleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde dijital platformları kullanmakta zorlanıyor musunuz? Zorlanıyorsanız ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?
7. Uzaktan eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime ihtiyacınız var mı? Varsa hangi konularda hizmetiçi eğitim almak istersiniz?
8. Uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriniz var mıdır? Açıklayınız.

EK-2. Etik Kurul Onay Belgesi



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BÖLÜMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayı ve Karar No	Tarih: :16/09/2021 Toplantı Sayısı :88 Karar No :2021/447
Araştırmanın Başlığı	COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE UYGULANAN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan UZLAR
Yardımcı Araştırmacılar	Selin ÖZÖVA Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	6706 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup araştırmanın Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Uygun Değil ise gerekçeleri	

ASLI GİBİDİR
16.09/2021

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

